CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Lernprozesse im Kontext interkultureller Trainings mit binationalen Gruppen
Authors	Bürger, Julia Maria
Publication date	2026-04-25
Original Citation	Bürger, J. M. 2026. Lernprozesse im Kontext interkultureller Trainings mit binationalen Gruppen. PhD Thesis, University College Cork.
Type of publication	Doctoral thesis
Rights	© 2026, Julia Maria Bürger. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-11-06 14:09:21
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/18854

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Ollscoil na hÉireann, Corcaigh

National University of Ireland, Cork



Lernprozesse im Kontext interkultureller Trainings mit binationalen Gruppen

Thesis presented by

Julia Maria Bürger, Dipl.-Psych.

for the degree of

Doctor of Philosophy

University College Cork

Department of German

Head of Department: Dr. Barbara Siller

Supervisor: Dr. Claire O'Reilly

April 2026

A Inhaltsverzeichnis

B Abbildungsverzeichnis.....5

C Danksagung.....8

D Abstract 10

1 UNTERSUCHUNG VON LERNPROZESSEN IM KONTEXT INTERKULTURELLER TRAININGS: EIN PERSPEKTIVENREFLEXIVER, MULTI-METHODISCHER BLICK 11

1.1 Diskurse und Kontroversen über Interkulturalität und interkulturelle Trainings 13

1.1.1 Kulturelle und kollektive Perspektive auf Kultur und sozialpsychologische Forschung .. 17

1.1.2 Kritikpunkte an interkulturellen Trainings und deren Relevanz für diese Arbeit 29

1.2 Methodologie 37

1.2.1 Multi-methodisches Forschungsdesign, triangulierte Auswertung 37

1.2.2 Trainingsdurchführungen und Teilnehmende der Studie 41

1.2.3 Gütekriterien 45

1.2.4 Interpretative Sozialforschung und Re-Analysen..... 47

1.3 Ziele und empirische Fragestellungen dieser Arbeit 49

2 INTERKULTURELLES TRAINING..... 52

2.1 Interkulturelles Training als Praxiskonzept..... 53

2.1.1 Kennzeichen des Lehr/Lernformats „Training“ 53

2.1.2 Bedingungsfaktoren der Trainingsgestaltung..... 57

2.1.3 Interkulturelles Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) als Datengrundlage dieser Arbeit..... 60

2.1.4 „Wirkungsforschung“ interkultureller Trainings 67

2.2 Perspektivenreflexive Betrachtung theoretischer Konzepte der interkulturellen Psychologie..... 70

2.2.1 Kulturverständnis..... 71

2.2.2 Interkulturelle Interaktionen und Critical Incidents 76

2.2.3 Konzept der Kulturstandards nach Alexander Thomas..... 87

2.2.4 Interkulturelle Kompetenz und Lehrziele..... 92

2.3 Zusammenfassung 98

3 LERNEN ALS KOMPLEXER, SUBJEKTBEZOGENER PROZESS 100

3.1 Allgemeine Begriffsbestimmungen zum Lernen 100

3.2 Theoretische Vorstellungen zum Lernprozess 103

3.2.1 Lernprozesse: Erfahrung, Reflexion, Veränderung, Systematiken 104

3.2.2 Lernumgebung: Interkulturelle Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000) 109

3.2.3 Lernhürden und Nicht-Lernen 113

3.3 Lernpotenziale und Lernhürden in Reflexionsdiskursen zur Interkulturalität 116

3.4 Lernresultate interkultureller Trainings aus Sicht der „Wirkungsforschung“ 124

3.4.1 Bandbreite an Trainingswirkungen 124

3.4.2 Stereotype und „essentialistische“ Kulturvorstellungen 127

3.4.3 Empirische Ergebnisse in Bezug auf die Lehrziele des BiKulT 128

3.5 Zusammenfassung 133

4 VON DATEN UND WIRKUNGEN: DATENERHEBUNG, ERGEBNISSE UND INTERPRETATIVE EINORDNUNG VON „LERNRESULTATEN“ .. 135

4.1 Feedback zu den Trainings 137

4.1.1 Akzeptanz und Kritikpunkte 137

4.1.2 Trainingsatmosphäre und Intergruppenbeziehungen 140

4.1.3 Machtsensible Betrachtung des Trainingsgeschehens 143

4.1.4 Ergebniszusammenfassung 146

4.2 Fragebogenstudie 149

4.2.1 Ablauf und Stichprobe 149

4.2.2 Fragebogenbestandteile 150

4.2.3 Statistische Verfahren der Datenauswertung und Hypothesen 154

4.2.4 Ergebnisse der Hypothesentests 158

4.2.5 Diskussion der Fragebogenergebnisse und Interpretation ihrer Bedeutung 166

4.2.6 Ergebniszusammenfassung 174

4.3 Interviewstudie 176

4.3.1 Ablauf und Stichprobe 176

4.3.2 Interviewform und Interviewleitfaden 177

4.3.3 Datenaufbereitung und -auswertung der unterschiedlichen Auswertezyklen 179

4.3.4 Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) 181

4.3.5 Wirkungen im Alltag: Wesentliche Elemente und Auffälligkeiten in den Ergebnissen . 185

4.3.6 Ergebnisreflexion 204

5 WAHRNEHMUNG UND BEARBEITUNG VON TRAININGS-ERFAHRUNGEN: EINE INTERPRETATIV-VERSTEHENDE ANALYSE 209

5.1 Bearbeitungsformen von Interaktionserfahrungen bei hoher Salienz der binationalen Gruppenstruktur ... 211

5.1.1 (National-)Kulturelle Differenzerfahrungen ... 213

5.1.2 Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen ... 245

5.1.3 Besonderheit: Zum Ausdruck gebrachte Verletzung identitätsbezogener Gefühle ... 257

5.1.4 Ergebnisreflexion ... 259

5.2 Bearbeitungsvarianten der IAI-Zyklen mit Critical Incidents als Anker ... 266

5.2.1 Beim Abendessen ... 267

5.2.2 Detaillierte Korrektur ... 271

5.2.3 Podiumsdiskussion ... 277

5.2.4 Ergebnisreflexion ... 297

5.3 Vielschichtigkeit der Lernprozesse im Einzelfall ... 301

6 ZENTRALE ERKENNTNISSE UND UNTERSTÜTZUNG SUBJEKTBEZOGENER LERNPROZESSE ... 306

6.1 Reflexion der Methodologie ... 306

6.2 Zentrale Erkenntnisse ... 309

6.3 Implikationen für die Praxis ... 318

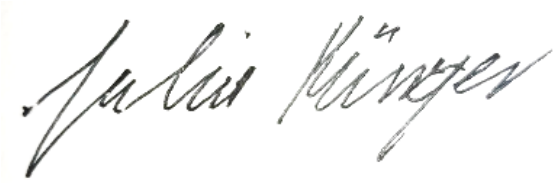
E Literaturverzeichnis ... **328**

B Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1: Datenerhebungsquellen im Überblick (eigene Darstellung) **38**
Abbildung 1-2: Überblick über organisatorische Aspekte der vier Trainingsdurchführungen des BiKulT **43**
Abbildung 1-3: Absolute Häufigkeiten (=Anzahl) der Angaben zu bestehenden privaten Kontakten zu Angehörigen der anderen Nationalität und zu den Fremdsprachenkenntnissen in den Teilstichproben **44**
Abbildung 2-1: Methodenlandkarte (aus Bolten, 2016b, S.85) **57**
Abbildung 2-2: Ablaufplan des Trainings (BiKulT) **61**
Abbildung 2-3: Analysedreieck für interkulturelle Interaktionen (z.B. Schroll-Machl, 2008) **82**
Abbildung 3-1: Interkulturelle Anchored Inquiry (eigene Abbildung nach Kammhuber, 2000) **111**
Abbildung 4-1: Visualisierung eines idealtypischen Effektes für die Prüfung von Veränderungshypothesen mit Kontrollgruppe (eigene Darstellung) **158**
Abbildung 4-2: Deskriptive Statistiken der Trainingsgruppe (TG) und der Kontrollgruppe (KG) für die vier Messungen Interkulturelle Sensibilität, Critical Incident Analyse, Einstellungen gegenüber Personen der anderen Nationalität und Intergroup Anxiety **159**
Abbildung 4-3: Kennwerte des Wilcoxon-Tests (Vorher-Nachher-Analyse) für die Trainingsgruppe (TG) und die Kontrollgruppe (KG) **160**
Abbildung 4-4: Kategoriensystem für Dimension I „Bewertung des BiKulT“ und Dimension II „Bedeutung der binationalen Zusammensetzung“ des deskriptiven Systems **182**
Abbildung 4-5: Kategoriensystem für Dimension III „Erinnerungswirkungen“ des deskriptiven Systems **183**
Abbildung 4-6: Kategoriensystem für Dimension IV des deskriptiven Systems: „Wirkung im Alltag der Ipn (Anwendung)“ **184**
Abbildung 5-1: Bearbeitungsvarianten (national-)kultureller Differenzerfahrungen, strukturiert nach der Rolle, die nationalkulturelle Differenzannahmen bzw. Differenzkonzepte darin spielen. **213**
Abbildung 5-2: Bearbeitungsvarianten von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen und deren Bedeutung. **246**

Abbildung 5-3: Absolute Häufigkeiten der Erinnerungen an die drei Fallbeispiele und die zugehörigen IAI-Zyklen sowie die absoluten Häufigkeiten der „Güte“ dieser Erinnerungen (Abstufungen 1 = vage, 2= gut, 3= detailliert). **266**

“This is to certify that the work I am submitting is my own and has not been submitted for another degree, either at University College Cork or elsewhere. All external references and sources are clearly acknowledged and identified within the contents. I have read and understood the regulations of University College Cork concerning plagiarism and intellectual property.”

Digital signature of the candidate: 

C Danksagung

Der Weg zu dieser Dissertation war alles andere als ein geradliniger Prozess. Er war von Phasen großer Motivation und intensiven Forschens ebenso geprägt wie von Phasen großen Zweifelns, einer langjährigen Unterbrechung und einer Phase des Wiederaufbruchs. Dass diese Arbeit nun vorliegt, verdanke ich der Unterstützung zahlreicher Menschen. Ihnen allen möchte ich meinen aufrichtigen Dank aussprechen, egal ob sie hier namentlich genannt oder, wie im Falle zahlreicher Freunde, mitgedacht werden.

An erster Stelle danke ich meiner Betreuerin Dr. Claire O'Reilly von Herzen. Sie hat mich mit vielen wertvollen Hinweisen, mit ihrer Zuversicht und ihrem unerschütterlichen Vertrauen in meine Fähigkeiten durch alle Etappen dieses Projekts begleitet und mir immer den notwendigen Freiraum gegeben, um meine Forschungsvorstellungen zu verwirklichen. Liebe Claire, herzlichen Dank für deine beständige Unterstützung und Ermutigung. Ohne dich wäre ich den Schritt zur Wiederaufnahme der Dissertation nicht gegangen!

Meinen beiden Prüfern, Prof. Dr. Manfred Schewe und Prof. Dr. Stefan Kammhuber, danke ich sehr für ihre Zeit, ihre sorgfältige Begutachtung und die wertvollen Hinweise, um diese Arbeit zu einem gelungenen Abschluss zu bringen.

Dass ich im Themengebiet der interkulturellen Psychologie eine Heimat gefunden habe, verdanke ich dem inzwischen verstorbenen Prof. Dr. Dr. h.c. Alexander Thomas. Er hat mich bereits während des Studiums sowie im Rahmen verschiedener Lehr- und Forschungsprojekte gefördert und gefordert. Er hat den wertvollen Kontakt zu meiner Betreuerin Dr. Claire O'Reilly hergestellt. Und er war und bleibt mir eine Inspiration für meine Forschungshandlungen und für mein Nachdenken über Interkulturalität.

Mein besonderer Dank bei der Umsetzung der Trainings und der Datenerhebung gilt Dipl.-Psych. Zuzana Duffková (heute: Zuzana Krásová). Als Teil des Forschungs- und Organisationsteams lieferte sie wertvolle Impulse für die durchgeführten Trainings, fungierte als eine der Trainerinnen, übernahm einen Großteil der organisatorischen Aufgaben bei Trainingsvorbereitung und -durchführung (Räumlichkeiten, Anmeldungen etc.) und stellte zahlreiche, wichtige Kontakte für die Übersetzungen und Transkriptionen der tschechischen Daten her. Ihr hohes Engagement für das Projekt war eine große Unterstützung für mich.

Für den langjährigen, informell organisierten, wissenschaftlichen Austausch über alle Fragen und Anliegen im Rahmen einer Dissertation, all die hilfreichen Gedankenanstöße und Tipps danke ich Prof. Dr. Ulrich Hößler und PD Dr. Astrid Utler. Astrid danke ich zusätzlich für Ihren Einsatz bei der Durchführung der Trainings und für die Auswerteunterstützung zur Erstellung der Beobachtungsübereinstimmung im ersten Auswertedurchgang. Auch bei der Wideraufnahme der Dissertation stand sie mir stets mit Rat und Tat zur Seite, gab wertvolle Impulse und Anregungen zur Schärfung meiner Analysen und war eine wichtige Stütze, um meine Motivation zur Fertigstellung der Arbeit aufrecht zu erhalten. Vielen Dank dafür!

Für die finanzielle Unterstützung danke ich dem Cusanuswerk, das mir durch ein Promotionsstipendium die konzentrierte Arbeit an diesem Projekt in den ersten Jahren ermöglichte. Die anfallenden Sachkosten wurden im Rahmen des Forschungsprojektes Nr. 9 „Analyse der Wirksamkeit plurikultureller Trainingsformate zur Qualifizierung für die Wirtschaftskooperation in Europa“ (Thoms/Bürger) in der dritten Phase des Forschungsverbundes FOROST getragen. Finanziert wurde der Forschungsverbund FOROST vom Bayerischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Auch für diese Unterstützung danke ich sehr.

Eine empirische Studie schließlich wäre nicht möglich, ohne die Teilnehmenden an der Studie. Diesen danke ich für ihre Zeit, ihre Offenheit und ihre Bereitschaft, ihre Erfahrungen zu teilen und mir damit einen Einblick in ihre Lernprozesse zu gewähren.

Meiner Familie schließlich gilt mein tiefster Dank: Meinen Eltern, die mich immer unterstützt und mich bereits früh zum kritischen Denken erzogen haben. Meinem Mann, für seine Geduld, seinen steten Rückhalt und seine emotionale Stütze in leichten und in recht schweren Zeiten. Und meinen Söhnen, durch die ich gelernt habe, wie unglaublich wichtig es ist, die Individualität jeder einzelnen Person zu berücksichtigen – sei es im alltäglichen Leben oder in der Forschung.

D Abstract

This thesis explores learning processes in the context of intercultural training in binational group settings. It critically engages with a range of diverse theoretical perspectives, drawing primarily on frameworks from intercultural, cultural and social psychology, but also incorporating critical contributions of other theoretical frameworks within the field (e.g. applied linguistics). This dissertation seeks to build bridges between such different theoretical perspectives by examining how these perspectives are translated into real-world training settings and received by participants engaged in the learning processes. By adopting mixed-methods and triangulated approaches, the research integrates both quantitative and qualitative methods of data collection as well as statistical and interpretative, subject-focused and in-depth methods of data analysis. By so doing, the aim is to provide a comprehensive and multifaceted analysis of learning – including impacts, benefits, challenges and forms of non-learning.

The results show solid evidence that the overall training objectives were achieved by a high number of participants. The results furthermore illuminate the complex nature of intercultural learning processes on different levels of learning and non-learning, as well as specific challenges for participants: for example, a high willingness to build long-lasting interpersonal relations can be found side-by-side with the tendency towards continued stereotyping. It was also found that key learning experiences are differentiated and non-linear: the focus on one aspect can go hand-in-hand with less flexibility in other contexts, or the tendency to ignore perspectives of other participants. Also, the acquisition of substantial knowledge on the topic can be accompanied by the decision not to use any of the acquired knowledge in interaction with others.

These findings highlight some of the inconsistencies that shape the ongoing debates in the field. The work thus contributes to a nuanced understanding of how intercultural learning theories and concepts unfold in practice. This research suggests real-world and practical implications for the planning, design and facilitation of training programs that are directed towards the different learning needs of participants, replacing any “right” or “wrong” views on the controversial topic of implementing interculturality.

1 Untersuchung von Lernprozessen im Kontext interkultureller Trainings: Ein perspektiven-reflexiver, multi-methodischer Blick

> Wer Handlungsmöglichkeiten auswählt, macht dies vor dem Hintergrund seiner eigenen biographischen und situativen Kontexte (Faulstich, 2013, S. 97).

In dieser Arbeit geht es um zentrale Aspekte und Auffälligkeiten in den Lernprozessen bzw. lernrelevanten Bearbeitungen von „tschechischen“ und „deutschen“ Studierenden, die gemeinsam an interkulturellen Trainings (BiKulT genannt) mit Fundierung in der interkulturellen Psychologie und einer kognitiv-diskursiven Ausrichtung teilnahmen. Die empirische Analyse wird eingebettet in eine perspektivenreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen fachkulturellen Wurzeln[1] sowie den Kontroversen, die in den diversen, multi-, inter- oder transdisziplinären[2] wissenschaftlichen Perspektiven auf „Kultur“ oder „Interkulturalität“ zum Ausdruck kommen (Kap. 1.1). Lernen selbst wird in dieser Arbeit als ein hochkomplexes Geschehen betrachtet, das sich nicht allein mit einer Prüfung von Lehrzielen abbilden lässt. Im Sinne der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie (Faulstich, 2013) wird Lernen vielmehr als sinnstiftende Handlung von Personen in ihren jeweiligen biografischen und situativen Kontexten verstanden. Es kann unterschiedliche Richtungen einschlagen und umfasst auch Formen von Lernhürden oder Nicht-Lernen (Kap. 3). Empirisch gesehen werden in dieser Arbeit multi-methodische Daten (Kap. 1.2) einer bereits länger zurückliegenden, umfassend angelegten Wirksamkeitsstudie[3] zu den als BiKulT benannten interkulturellen Trai-

---

[1] Diese fachkulturellen Wurzeln sind in der Psychologie interkulturellen Handelns (Thomas, 1996; 1999; 2011), der Kulturpsychologie (Straub, 1999; 2007; Straub & Layes, 2002) (Kap. 2.2) und zugehörigen Bereichen der Sozialpsychologie (Kap. 1.1.1) zu verorten.

[2] Man kann die Präfixe multi-, inter- und trans- in Analogie zu ihrer häufigen Verwendung in Verbindung mit dem Adjektiv „kulturell“ verstehen. Dabei bezieht sich „multi“ auf das Nebeneinander, „inter“ auf das aufeinander Bezugnehmende in all seinen positiven, neutralen wie negativen Ausprägungen und „trans“ auf die Idee der immer bereits als untrennbar gedachten Verbindung oder Vermischung von Einzelelementen aus unterschiedlichen, konstruierten Entitäten, die nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind.

[3] Trainingsentwicklungen, Trainingsdurchführungen, Datenerhebungen und detaillierte Datenauswertungen im Sinne einer „Wirksamkeitsanalyse“ fanden in den Jahren 2006-2009 im Rahmen des Forschungsprojektes „Analyse der Wirksamkeit plurikultureller Trainingsformate zur Qualifizierung für die Wirtschaftskooperation in Europa“ in der Abteilung Sozial- und Organisationspsychologie der Universität Regensburg im Rahmen des bayerischen Forschungsverbundes FOROST statt. Meine parallel hierzu angedachte Dissertation am University College Cork hatte ich damals aus persönlichen

nings (re-)analysiert. Ich verbinde in dieser Arbeit die allgemeine Frage nach den „Wirkungen“ der Trainings, die anhand von quantitativen und qualitativen Daten analysiert wurden (Kap. 4.2 und 4.3), mit einem leicht veränderten, tiefgehend reflektierten, theoretischen Blick, der die Mehrwertigkeit (vgl. Bolten, 2016b; Kap. 1.1) von diversen Perspektiven auf die Daten prinzipiell[4] anerkennt. Diese mehrwertige Haltung führt zu Re-Analysen der Interviewdaten im Sinne einer interpretativ-verstehenden Sozialforschung (z.B. Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013; Straub, 2022). Hierbei rücken die Bedeutungen und Sinnstrukturen in den „Lernresultaten“ (Kap. 4) und lernrelevanten Bearbeitungen von Trainingserfahrungen (Kap. 5) bei den Teilnehmenden in den Fokus. Dabei wird insbesondere die Rolle von zwei zentralen Bedingungsfaktoren der Lernumgebung des BiKulT für die Lernprozesse der Teilnehmenden untersucht. Den ersten Bedingungsfaktor stellt die binational[5] (tschechisch-deutsch) zusammengesetzte Trainingsgruppe dar. Als zweiter Bedingungsfaktor wird das Lehrmodell der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; Kap. 3.2.2) betrachtet – in Form von drei Reflexionszyklen mit konkreten kulturellen Critical Incidents als sogenannte „Ankersituationen“.

Da es sich bei den Analysen dieser Arbeit um eine Betrachtung in der Retrospektive handelt, ist zunächst die perspektivenreflexive Auseinandersetzung mit praxisbezogenen und theoretischen Grundlagen dieser Form interkultureller Trainings ein wichtiges Ziel. Zum anderen geht es darum, eine komplexe empirische Analyse verschiedener Aspekte des Lernens und Bearbeitens von Trainingserfahrungen durch

---

Gründen kurz vor deren Beendigung aufgegeben. Ich widme mich seither Training und Lehre im interkulturellen Bereich in unterschiedlichen Kontexten und interdisziplinären Teams. Auch deshalb reifte in mir die Überzeugung, dass die umfangreichen Daten des damaligen Projektes, trotz der Veränderungen in der wissenschaftlichen Sprech- oder Lesart in Bezug auf das Thema Interkulturalität (z.B. Bolten, 2016b), einen selten vorhandenen, reichhaltigen Datenschatz darstellen, um Lernprozesse bzw. lernrelevante Bearbeitungen der interkulturellen Thematik mit einer entsprechenden perspektivenreflexiven Einbettung nachzeichnen und daraus wertvolle Impulse für heutige Diskurse, jenseits einer richtig-falsch-Dichotomisierung der Konzeptionalisierung von Kultur oder Interkulturalität, herausarbeiten zu können.

[4] Eine solche Haltung erkennt an, dass verschiedene Perspektiven auf ein Thema relevant sind, auch wenn man im eigenen Forschungshandeln nicht alle Perspektiven gleichzeitig berücksichtigt oder berücksichtigen kann. Sie spricht anderen Perspektiven hierdurch nicht die Gültigkeit ab, sondern wägt ab, inwieweit die eigene Perspektive in einem gegebenen Kontext angemessen oder hilfreich erscheint (vgl. auch Kap. 1.1).

[5] Ich spreche in dieser Arbeit davon, dass die binationale Kategorisierungsstruktur der Trainingsgruppe in mehrfacher Hinsicht relevant gesetzt bzw. im sozialpsychologischen Sprachgebrauch „salient“ (d.h. besonders sichtbar) war, um den Konstruktionscharakter dieser nationalen Kategorisierung hervorzuheben.

die Teilnehmenden mit ihren Vielschichtigkeiten, Ambivalenzen und Hürden bereit zu stellen. Diese tiefgehende, empirische Auseinandersetzung wird als wichtige Ressource gesehen, um Lernende im Themenbereich der Interkulturalität zukünftig flexibler und offener für *deren* jeweilige (Lern-)Bedürfnisse begleiten zu können (Kap. 6).

Diese Arbeit überschreitet durch ihre Ausrichtung methodisch, teilweise auch theoretisch Grenzen, die in wissenschaftlichen Kontexten oftmals als Gegensätze oder miteinander nicht vereinbar dargestellt werden. Dies ist keine leichte, aber lohnende Herausforderung. Es führt allerdings dazu, dass die wissenschaftlichen Darstellungs- und Sprachformen in dieser Arbeit bisweilen uneinheitlich erscheinen mögen, da sie sich aus diesen unterschiedlichen Zugängen speisen. Grundsätzlich liegt dieser Arbeit die Basisannahme einer interpretativen Sozialforschung zugrunde. Dies bedeutet, dass die eigenen, biografischen und situativen Kontexte der Forscherin, also meiner (vgl. Anfangszitat von Faulstich, 2013), und darauf aufbauend die eigenen Forschungsperspektiven, in die Argumentationen, Analysen und Interpretationen in steuernder Weise einfließen. Durch den Leitaspekt der Perspektivenreflexivität versuche ich im Laufe der Arbeit diese Einflüsse möglichst transparent darzustellen.

1.1 Diskurse und Kontroversen über Interkulturalität und interkulturelle Trainings

In der wissenschaftlichen Community besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass forschungsbezogene Theorien, Modelle, Konzepte und Herangehensweisen, die mit den Themen Kultur und Interkulturalität zu tun haben, hoch komplex (Nothnagel, 2021) und ihre Anwendungen meist „höchst voraussetzungsvoll“ (Straub, 2010) sind. Gleichzeitig sind die „in der Forschung zur Interkulturellen Kommunikation gewonnenen Theorien und empirischen Forschungsergebnisse in der Gesamtheit ihrer Komplexität wie auch in der Spezifik ihrer Aussagen in zeitlich limitierten Trainingsmaßnahmen nur schwer zu vermitteln“ (Helmolt, Berkenbusch, & Jia, 2013, S. 10). Daher findet im angewandten Beratungs- und Trainingsbereich ein Lernen oder Beraten über „Interkulturalität“ immer in einem deutlichen Spannungsfeld zwischen Orientierung, Vereinfachung und Komplexitätsreduktion einerseits und der Vermittlung eines Bewusstseins für die beliebig steigerbare Komplexität des Lerngegenstandes andererseits statt. Ein Trainingsformat impliziert, dass eine Auswahl und Schwerpunktsetzung getroffen werden muss, die nur einem „Bruchteil dessen, was für das Thema als

Ganzes wichtig wäre“ (Straub, 2010) zum Lehr- und Lernthema machen kann (vgl. Kap. 2.1.1). Zusätzlich sind die für eine Auswahl zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Perspektiven auf das Themengebiet der Interkulturalität aufgrund der einbezogenen Disziplinen- und Perspektivenvielfalt und deren dynamischen Diskursstrukturen nicht nur komplex, sondern auch ausgesprochen divers. Die den interkulturellen Themenboom der 1990er und 2000er Jahre begleitenden, multi-, inter- oder transdisziplinären Wissenschaftsdiskurse zu den Themen Kultur, Interkulturalität oder Interkulturelle Kompetenz[6] verliefen oftmals konfrontativ,[7] aus meiner Sicht auch oftmals aneinander vorbei. Sie werden entsprechend als in „ideologische Diskurse“ (Nazarkiewicz, 2016, S. 28) verstrickte Auseinandersetzungen „um die angemessene wissenschaftstheoretische und ideologiekritische Positionierung“ von (Kultur-)Konzepten und deren Trägern (Henze, 2016, S. 70) beschrieben, deren „vielfältige und vielfältig legitimierbare“ Ansichten (Bolten, 2016b, S. 80) durch die „Relativität kultureller Perspektiven – auch in wissenschaftlichen Disziplinen“ (Nazarkiewicz, 2016, S. 24) oftmals als „Widersprüchlichkeiten, Mehrdeutigkeiten und Unzulänglichkeiten“ (Henze, 2016, S. 71) wahrgenommen und dargestellt werden[8]. Besonders umstritten, da geradezu gegensätzlich bewertet, ist der Umgang mit dem Thema „Kulturelle Differenzen“ in all seinen Facetten – begonnen mit der Art der „Feststellung“ einer „kulturellen Differenz“ (vgl. Kap. 2.2.2), deren Thematisierung und Darstellung bis hin zum angestrebten Ziel von deren Konstruktion im Sinne einer Lernsystematik oder von deren Dekonstruktion.

---

[6] Zur Debatte um das Verständnis der grundlegenden Begrifflichkeiten sowie einzelner umstrittener Aspekte siehe: Bolten, 2011; Haß, 2020; Moosmüller, 2000, 2009, 2020; Nothnagel, 2021; Rathje, 2006, 2009; Straub, 2007; Straub et al., 2010; Utler, 2021.

[7] Konkret verweisen möchte ich auf die Auseinandersetzungen, die sich um Konzeptionen im Rahmen der interkulturellen Psychologie von Alexander Thomas drehten. Diese fielen nicht nur kritisch, sondern bisweilen auch provokativ und polemisierend aus (z.B. Antworten auf Thomas, 2003 in Erwägen-Wissen-Ethik Nr. 14; Gruber & Rothfuß, 2016 und die Antwort hierauf durch Kammhuber, 2017).

[8] Wie Nazarkiewicz (2016) verstehe ich einen Großteil dieser Auseinandersetzungen als interkulturelle Kommunikationsprozesse. Diese führten teilweise zu fruchtbaren und hilfreichen Weiterentwicklungen, oftmals leider auch zu einem Missverstehen der fachkulturellen Praktiken und Darstellungsformen auf der Grundlage fachkultureller Bewertungsroutinen. Ein Grund für die starke emotional-motivationale Komponente dieser Auseinandersetzungen ist sicherlich darin zu sehen, dass Ansätze und Lösungen einer Perspektive an den Tabus und/oder Grundlagen der anderen Perspektive rütteln und umgekehrt. Zudem ist der in wissenschaftlichen Kontexten immer mitschwingenden Machtaspekt („Diskurs ist auch Machtkampf um die Legitimation zur Interpretation der Phänomene“ vgl. Faulstich, 2014, S. 11) auf allen beteiligten Seiten nicht zu vernachlässigen, der mit Abgrenzungs- und/oder Abwertungsmotivationen einher gehen kann.

Vor dem Hintergrund solcher Kontroversen rief Bolten im Jahr 2016 im Sonderheft des Interculture Journal zum Thema „(Inter-)Kulturalität neu denken!“ einen *Paradigmenwechsel* im Umgang mit dem Themengebiet der Interkulturalität aus (Bolten, 2016a, S.7). Ich betrachte diesen formulierten Paradigmenwechsel als einen wichtigen Schritt, um die Brüche und Blockaden in der Wissenschafts- und Anwendungsgemeinschaft in perspektivenerweiternde Diskurse zu verwandeln. Teilweise scheint dies bereits gelungen[9]. Bolten (2016b) formuliert im Rahmen des Paradigmenwechsels drei Leitaspekte, die den Umgang mit dem Thema Interkulturalität zukünftig bestimmen sollten. Hiervon werden zwei für diese Arbeit bedeutsam: Perspektivenreflexivität und Mehrwertigkeit.

Perspektivenreflexivität wird zur Leitlinie für diese Arbeit. Bolten (2016b) versteht Perspektivenreflexivität als eine (selbst-)kritische Form der Perspektivenrelativität, die auf Richtig-/Falsch-Urteile verzichtet, aber auch dem Vorwurf der Gleichgültigkeit entgegentritt, indem sie auf einer Metaebene kontinuierliche Selbstpositionierungen im Rahmen unterschiedlicher Überzeugungen und abhängig von wechselnden Kontextfaktoren initiiert (Bolten, 2016b, S.80). Es geht um eine reflexive Auseinandersetzung mit den Hintergründen eigener Perspektiven, aber auch deren Grenzen und deren Relativität. Für mich zählt der Versuch des Perspektivenwechsels in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ebenso dazu.

Ein solcher Perspektivenwechsel führt mich zum zweiten Leitaspekt der ***Mehrwertigkeit***. Diesen beschreibt Bolten (2016b) abstrakt als mehrteilige Konjunktion eines „Sowohl Entweder-Oder als auch Sowohl-als-auch“. Gemeint ist damit, dass sich in der komplexen Realität dessen, was man, je nach Perspektive, als interkulturelle Interaktionen bezeichnet oder nicht bezeichnet, verschiedene, auch widersprüchliche, wissenschaftliche Erklärungs- und Interpretationsperspektiven gleichzeitig als wertvoll und sinnvoll erweisen können (Sowohl-als-auch), aber es in manchen Situationen

[9] Angestoßen durch die Idee des Paradigmenwechsel entstanden Sammelbände im Sinne eines solchen „Neu Denken“-Diskurses (z.B. Fetscher & Groß, 2022 „Critical Incidents neu gedacht“; interculture journal Nr. 39, 2023, „Neue Konzepte der Interkulturalität in der Arbeit mit Klienten, Kunden, Freiwilligen und Teams“). Vieles, was in diesen Beiträgen verhandelt wird, dürfte in manchen Disziplinen und für manche Praktiker neu, in anderen Disziplinen und für andere Praktiker altbekannt sein und umgekehrt. Die jeweiligen Beiträge dieser Bände zeigen aus meiner Sicht auch, dass die jeweiligen Perspektiven nach wie vor divers sind und divers bleiben (werden), allerdings konstruktiver gestaltet werden. Ich verstehe Perspektivendiversität als Vorteil, wenn die unterschiedlichen Akteure voneinander lernen wollen, statt sich nur wechselseitig abzugrenzen. Ziel wäre und bleibt die gemeinsame Kommunikation über gemeinsame Ziele.

auch darauf ankommen kann, sich für eine zu entscheiden (Entweder-Oder). Bolten (2016b) schreibt hierzu, dass sich der Fokus auf die Frage richten sollte, welches Maß wovon in einem bestimmten Kontext angemessen erscheint (Bolten, 2016b, S.78/79). Er bezieht den Aspekt der Mehrwertigkeit konkret auf den Umgang mit Interkulturalität, also die Berücksichtigung von Aspekten unterschiedlicher kultureller Ebenen (Organisations-, National-, Gruppen-, Paarkulturen…), den entsprechenden kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten von Akteuren sowie die wechselnden Kontextbezüge, mit denen je unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeits- oder Zuschreibungsoptionen als relevant erachtet werden können (Bolten, 2016b, S. 78; vgl. Kap. 1.1.2). Hierin schließt er nationalkulturelle, binäre Beschreibungsformen (vgl. auch Kap. 1.1.2) ein, sofern das oben angesprochene Maß für einen gegebenen Kontext nicht aus den Augen verloren wird[10]. Ich verstehe den Aspekt der Mehrwertigkeit in dieser Arbeit etwas breiter, im Sinne einer zu Beginn beschriebenen mehrwertigen Haltung gegenüber den fachkulturellen oder anderweitig diversen Perspektiven in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Dies impliziert in dieser Arbeit nicht notwendigerweise eine Übernahme anderer Sichtweisen. Es bedeutet aber den Versuch, die eigenen perspektivengebundenen Bewertungen sichtbar zu machen und zu reflektieren, an welchen Stellen die Berücksichtigung anderer wissenschaftlicher Perspektiven und deren Bewertungen zu einem besseren Verständnis des Untersuchungsgegenstandes führen.

Im Folgenden werden zunächst manche Hintergründe der Kontroversen, Widersprüchlichkeiten und Gegensätzlichkeiten in den wissenschaftlichen Perspektiven genauer betrachtet. Hierzu greife ich (zur Orientierung, und damit vereinfachend) auf einen der zahlreichen wissenschaftlichen Ordnungsversuche in Bezug auf Zugänge zum Thema „Kultur“ [11] zurück, nämlich die von Rathje (2009) so bezeichneten „kulturellen“ und

---

[10] Die Trainings dieser Arbeit stellen in dieser Hinsicht eine Mischform dar, da sie nationalkulturell ausgerichtet sind, aber auch Formen einer mehrwertigen Betrachtung mit einbeziehen (vgl. Kap. 1.1.2 und 2.1.3).

[11] Die Entwicklung solcher Ordnungsversuche in Form kategorialer Begrifflichkeiten in Bezug auf die unterschiedlichen Zugänge zum Bedeutungsspektrum von Kultur oder Interkulturalität war eine der wissenschaftlichen Antworten auf das Gewahr werden der kontroversen Perspektiven im Rahmen inter- multi- und transdisziplinären Diskurse. So werden Kulturkonzepte (z.B. primordiale vs. konstruktivistische Kulturkonzepte; Appadurai, 1996), deren gegensätzliche oder parallele Anwendungspraxis (Schondelmayer, 2014; Busch, 2011), typische Streitpunkte (z.B. Rathje, 2006), theoretische Schulen (z.B. Busch & Müller-Kiero, 2016), Anwendungskonzepte (z.B. interkulturellen und transkulturelle Ansätzen, vgl. Flechsig, 2000 als konstruktive Umsetzung transkultureller Prinzipien), empirische und/oder disziplinäre Herangehensweisen (z.B. Bosse, 2011) u.ä. unterschieden und voneinander abgegrenzt.

„kollektiven“ Perspektiven auf Kultur. Diese beiden Perspektiven setze ich zudem in Relation zu Grundlagen aus dem Bereich sozialpsychologischer Forschungen (Kapitel 1.1.1). Darauf aufbauend lassen sich Kritikpunkte an interkulturellen Trainings als perspektivengebundene Positionen im Sinne von Nazarkiewicz (2011, 2013) reflektieren und deren Relevanz im Rahmen dieser Arbeit einordnen (Kap. 1.1.2).

1.1.1 Kulturelle und kollektive Perspektive auf Kultur und sozialpsychologische Forschung

Rathje (2009) unterteilt zentrale Forschungsperspektiven im Zusammenhang mit „Kultur“ in eine „kulturelle“ Perspektive der kulturellen Gewohnheiten und eine „kollektive“ Perspektive der Identitäten und Zugehörigkeiten[12]. Aus dieser Differenzierung ergibt sich einerseits eine tendenziell andere Form der inhaltlichen Definition von „Kultur“. Andererseits geht damit oftmals auch eine unterschiedliche Bewertung oder Relevanzsetzung der zugrunde liegenden Prozesse einher, die sich in den kontroversen Sichtweisen des Forschungsgebietes als Gegensätze niederschlägt. Dies wird nachfolgend skizziert:

Die als ***kulturelle Perspektive*** bezeichnete Ausprägung bezieht sich auf Fragen einer kulturellen Praxis in Form von Gewohnheiten, Normalitätsannahmen und Handlungsroutinen (Rathje, 2009). Forschungen im Rahmen einer solchen Perspektive gehen oftmals mit einer Beforschung von „Konventionalisierungen“ (Bolten, 2016b) im Rahmen einer generalisierten Blickrichtung einher. Dies bedeutet, dass sich die Aussageebene über Gewohnheiten und Handlungsroutinen auf eine Gruppen- oder Makroebene abspielt, die durch Prüfung auf individuelles Handeln bezogen werden kann, dieses aber nicht determiniert (vgl. Kap. 2.2.1).

Die von Rathje (2009) so benannte ***kollektive Perspektive*** fokussiert inhaltlich „das Formale“ menschlicher Gruppen sowie das Thema der kulturellen *Identitäten* und *Gruppenzugehörigkeiten*. Hierbei liegt, je nach Disziplin, der Fokus auf formalen Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen (Nationalitäten, Religionen, Sportvereinen, ethnischen Gruppen usw.) bzw. auf geäußerten und/oder gefühlten Zugehörigkeiten,

[12] Eine ähnliche Unterscheidung wird von zahlreichen Autor*innen (z.B. Hansen, 2009; Moosmüller, 2000, 2009; Utler, 2021; Henze, 2018, S. 555) in der einen oder anderen Form und unter unterschiedlichen Begrifflichkeiten explizit oder implizit vorgenommen.

Identitäten sowie den entsprechenden Zuordnungs- oder Zuschreibungsmechanismen auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen.

Eine in diesem Sinn „kulturelle“ Perspektive mit handlungstheoretischer Fundierung (vgl. Kap. 2.2) liegt Forschungen und Trainings der interkulturellen Psychologie und im Kern auch den Trainings dieser Arbeit zugrunde. Hierbei rückt die situativ bestimmbare „Handlungswirksamkeit“ als „kulturell“ bezeichneter Aspekte im Handeln von Individuen in den Fokus (Thomas, 1996, 2011). Aus psychologischer Perspektive sind zudem die mit einer kulturellen Praxis verbundenen, subjektiven Interpretations- und Bewertungsroutinen interessant und die Frage, wie sich diese in der Dynamik eines „interkulturellen“ Settings (vgl. Kap. 2.2.2) bemerkbar machen. So wird das Thema der explizit benannten oder implizit als „Vergleichshorizonte“ (Straub, 2007) herangezogenen *kulturellen Differenzen* untersucht. In entsprechenden Forschungen oder Trainingsformaten kommen wissenschaftlich konstruierte Beschreibungsformen von kulturellen Gewohnheiten, Normalitätsannahmen und Handlungsroutinen unterschiedlicher Komplexitätsgrade (vgl. hierzu Kap. 2.2.3) zur Anwendung – und zwar in der Funktion von wissensstrukturierenden, ordnenden oder Orientierung gebenden Elementen. Ich bezeichne im Rahmen dieser Arbeit „Wissenselemente“[13] über kulturelle Differenzen allgemein als kulturelle bzw. nationalkulturelle *Differenzkonzepte,* wenn sie sich auf theoretisch fundierte Ergebnisse aus empirischen Forschungen beziehen. Demgegenüber bezeichne ich „Wissenselemente“ über kulturelle Differenzen, die beispielsweise in Trainingsgesprächen oder Interviews genannt werden, ohne dass sich der Bezug zu einem Forschungskonzept explizit nachvollziehen lässt, allgemeiner als (national-)kulturelle *Differenzannahmen* oder *Differenzkonstruktionen*[14]. Diese Bezeichnungen werden in den Analysen der Kapitel 4 und 5 relevant.

Aus dem Blickwinkel der hier so benannten „kollektiven“ Perspektive widmen sich dem Thema „Kultur“ ebenfalls Forschungstraditionen in verschiedenen Disziplinen – oftmals vor dem Hintergrund einer gesellschaftspolitischen und/oder machtkritischen Grundhaltungen. Daher rücken im Zusammenhang mit formalen Zugehörigkeiten

---

[13] Mit Wissenselementen ist in dieser Arbeit, Straub (2022, S. 62) folgend, Wissen in einem sehr weiten Sinn gemeint, das wissenschaftliche Erkenntnisse, Glaubensinhalte oder bloße Meinungen umfassen kann.

[14] So benannte Differenzannahmen und Differenzkonstruktionen können sich aus allen oben genannten wissensbildenden Elementen (vgl. Straub, 2022, S. 62) speisen, einschließlich allgemeinem Stereotypenwissen oder individuellem Erfahrungswissen (vgl. auch Kap. 5.1).

insbesondere Fragen nach Mechanismen von eigenen und fremden „Zuordnungen“ oder „Zuschreibungen“ von Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten ins Zentrum einer kritischen Analyse. Von Interesse ist beispielsweise, wie „kulturelle“ Konstruktions-, Zuschreibungs- oder Zuordnungsprozesse ausgehandelt oder in der Kommunikation manifest gemacht werden (Hausendorf, 2007; Knapp, 2011; Spreckels & Kotthoff, 2009). Diese Aspekte können verknüpft werden mit Fragen nach der Deutungshoheit und/oder der Entscheidungsmacht darüber, wer welcher Gruppe angehört oder angehören darf.

Allein anhand dieser kurzen Ausführungen zeigt sich, dass Formen von kulturellen Differenzannahmen und -konstruktionen, aber auch theoretisch fundierten Differenzkonzepten, aus einer kulturellen und einer kollektiven Perspektive heraus jeweils unterschiedlich konnotiert betrachtet oder bewertet werden:

So ist die Anwendung theoretisch fundierter, kultureller Differenzkonzepte im Rahmen einer „kulturellen“ Perspektive mit eher positiven Konnotationen verknüpft, auch wenn damit unweigerlich eine Form sozialer Kategorisierungsprozesse in Bezug auf (kulturelle) Gruppen verbunden ist (vgl. Exkurs unten; Kap. 1.1.1.1). Solchen Konzepten wird im Rahmen einer kulturellen Perspektive ein Lern- oder Erklärungspotenzial zugeschrieben, das (wechselseitige) Verstehensprozesse im Sinne von Perspektivenübernahmen auslösen und eine perspektivenreflexive und relationale Wahrnehmung fördern kann (vgl. Kap. 2.2). (Soziale oder kulturelle) Kategorisierungen, Orientierung gebende Konstruktionen und damit verbundene Generalisierungen werden in dieser Perspektive nicht abgelehnt, sondern als Mittel zur Reflexion, zur Erkenntnis oder zum Lernen verstanden (z.B. Kammhuber, 2000; Krewer, 1996; Thomas, 2011; vgl. auch Kap. 2.2). Differenzkonzepte übernehmen die Funktion einer ordnenden Systematik, die Erfahrung erst zu Lernen werden lässt (vgl. Faulstich, 2013; vgl. Kap. 3.2.1). Ein tiefergehendes, expliziertes Verständnis von kulturellen Differenzkonzepten (welche Bedürfnisse, Intentionen, Interpretations- und Handlungsroutinen stecken hinter einer Handlung?) soll helfen, den subjektiv gemeinten Sinn einer Handlung (Dreyer, 2011) besser nachzuvollziehen (vgl. auch Kap. 2.2), aber auf dieser Grundlage auch Vorurteile und Abwertungsprozesse erkennen zu können. In logischer Konsequenz liegt der Fokus von Trainings aus dieser Perspektive in der Erfahrung von, Reflexion über und Wissensvermittlung in Bezug auf kulturelle Über-

schneidungssituationen – auch mit dem Ziel der Wissenskonstruktion kultureller Differenzkonzepte[15].

Die „Feststellung“ (vgl. auch Kap. 2.2.2) kultureller Differenzen, sei es in Form kultureller Differenzannahmen oder theoretisch fundierter und empirisch erarbeiteter, kultureller Differenzkonzepte, werden aus einer kollektiven Perspektive heraus dagegen eher kritisch-reflexiv bis negativ konnotiert bewertet – im ausgeprägten Fall vor der Überzeugung, dass Differenzkonstruktionen immer zu bestimmten Zwecken instrumentalisiert werden (z.B. Mecheril, 2003, 2013). In diesem Zusammenhang ist die Ansicht von Mecheril bedeutend, der davon ausgeht, dass eine „kulturelle Überschneidungssituation“ von den Interaktionsteilnehmenden „aktiv auf der Grundlage angenommener kultureller Unterschiede erzeugt“ wird (Mecheril, 2003, Abs. 11). Aus seiner Sicht führt also die Erwartung von Differenz zur Wahrnehmung einer solchen bzw. zu einer Veränderung der wechselseitigen Handlungen derart, dass sich hieraus erst differente Handlungsmuster ergeben[16]. In Verbindung mit der Instrumentalisierungsannahme werden Differenzwahrnehmungen und damit auch jede Form von Differenzkonzepten in der Funktion kultureller Zuschreibungen, negativ konnotierter Kulturalisierungen, als Mechanismen der Fremdmarkierung bzw. des „Othering“ (Spivak, 1985) bis hin zu Mechanismen der Aufrechterhaltung etablierter Machtstrukturen und -asymmetrien identifiziert und verstanden. Hervorgehoben werden vor allem die Gefahren, die Differenzkonstruktionen aller Art auch im alltäglichen Umgang mit sich bringen können. Werden diese als Binärkonstruktionen ausformuliert,

---

[15] Die Frage, unter welchen Umständen welche konkreten Differenzkonzepte konstruktive Reflexions- und Lernprozesse auslösen können, wird auch von Forschenden innerhalb einer kulturellen Perspektive kritisch diskutiert. Sollen kulturelle Differenzkonzepte dem eigentlich avisierten Zweck tatsächlich und vor allem aus heutiger wissenschaftlicher Lesart dienen, müssen sie der Prüfung von Voraussetzungen standhalten (z.B. gleichberechtigte Beteiligung von Personen aus den betrachteten „Kulturen“ am Konstruktionsprozess; möglichst beschreibende, nicht wertende Sprache; Reflexion, der in solche Beschreibungen fast immer mit einfließenden Wertungen auf der Grundlage von Vorurteilen und (strukturellem) Rassismus/ Sexismus usw.). Diese Voraussetzungen werden bei den weit verbreiteten, meist (national-)kulturell formulierten Differenzkonzepten, wie unterschiedliche Formen von Kulturdimensionen (z.B. Hofstede, 2001; Project GLOBE, z.B. House et al., 2004) oder Kulturstandards (z.B. Thomas, 1996, 1999, 2011) je nach konkreter Untersuchung und je nach spezifischen inhaltlichen Aspekten in unterschiedlich hohem oder geringem Maße erfüllt. Dies kann im Rahmen von Trainings allerdings vermittelt und reflektiert werden.

[16] Aus psychologischer Sicht würde man solche Phänomene als Folgen der selektiven Wahrnehmung der beteiligten Personen (z.B. Fieder & Bless, 2002) und im Rahmen einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung analysieren, die in sozialen Interaktionen häufig vorkommen. Was die psychologische Haltung in dieser Hinsicht von der oben berichteten unterscheidet, ist die Relevanz und Zentralität, die man einer (bewussten?) Instrumentalisierung beimisst.

wie dies in interkulturellen Trainings, wie auch in dieser Arbeit, häufig vorkommt (vgl. Bolten, 2016b), potenziert sich diese negativ konnotierte Einschätzung aus einer kollektiven Perspektive (vgl. auch Kap. 1.1.2). Das primäre Ziel von Trainings aus der kollektiven Perspektive ist in logischer Konsequenz, dass Zuschreibungsmechanismen bereits in ihren Anfängen erkannt und die damit verbundenen Annahmen oder kulturellen Konstruktionen *de*konstruiert, überwunden und/oder unterbunden werden und/oder etablierte Machtstrukturen erkannt und aufgebrochen werden (Henze, 2018, S. 555)[17].

Die zahlreichen, empirischen Forschungen aus den verschiedensten Bereichen der kulturellen und kollektiven Perspektive zeigen aus meiner Sicht, dass *beide* Perspektiven auf fundamentale und wichtige Mechanismen des menschlichen Umgangs über „Kollektivgrenzen" hinweg verweisen. Dabei sind die zur Bezeichnung oder Abgrenzung herangezogenen Begrifflichkeiten (z.B. eine „nationale" Kategorie) in beiden Perspektiven oftmals ähnlich oder gleich, auch wenn dabei tendenziell andere Aspekte untersucht werden. Die Sprache stößt gerade bei Forschungen zur kulturellen Perspektive oftmals an ihre Grenzen (vgl. unten). Im Alltag, wie in der Forschung sind, die in beiden Perspektiven fokussieren Aspekte auch häufig miteinander verwoben, weil sich die betrachteten Phänomene vielfach überschneiden und gleichzeitig auftreten können (Rathje, 2009). Aus analytischer Sicht ist es allerdings wichtig zu beachten, dass die in kultureller und kollektiver Perspektive betrachteten Prozesse nicht notwendigerweise *kongruent* zueinander verlaufen (Rathje, 2009), d.h. Handlungswirksamkeiten bestimmter kultureller Alltagspraktiken und Interpretationsroutinen stimmen nicht notwendigerweise mit formalen Zugehörigkeiten oder Identitätskonstruktionen überein und umgekehrt. Eine analytische Trennung beider Perspektiven kann auch helfen, perspektivenabhängige, automatisierte Bewertungsprozesse im Rahmen der Forschung zu erhellen, deren Kontextspezifität im Blick zu behalten und blinde Flecke aufzuzeigen[18]. Bezieht man den Leitaspekt der Mehrwertigkeit (vgl. Bolten, 2016b und oben Kap. 1.1) hierauf, dann wäre zu reflektieren, welchen Mechanismen und

---

[17] Ein wichtiger Grund für diese unterschiedliche Einschätzung dürfte auch der primäre Kontext sein, in dem die jeweiligen empirischen Forschungen stattfinden bzw. die Zentralität, die dabei von Diskriminierung und Rassismus betroffene Gruppen und Individuen einnehmen.

[18] So zeigen sich konzeptuelle Probleme der klassisch interkulturellen Forschung und (Trainings)Praxis gerade in solchen Kontexten, in denen kulturelle und kollektive Perspektiven selten kongruent verlaufen (vgl. Kap. 2.2.1).

Aspekten in einem bestimmten Kontext oder bestimmten Fall welche Relevanz zukommt[19]. Ebenso wäre zu prüfen, inwieweit die mit der jeweiligen fachkulturellen Perspektive verbundenen „Vorwertungen“ im jeweiligen Kontext als gegeben angenommen werden können.

Für die vorliegende Arbeit ist diese Auseinandersetzung wichtig, weil dieselbe Interviewäußerung aus einer kulturellen Perspektive heraus als Hinweis auf intendierte Lernwirkungen, aus einer kollektiven Perspektive heraus als Hinweis (oder Nachweis) für Fremdmarkierung oder Kulturalisierung gedeutet werden können. Dem eher positiv konnotierten Umgang mit Differenzaussagen im Rahmen der kulturellen Perspektive hält Auernheimer (2013) zudem entgegen, dass kaum jemand eine konkrete oder explizite Antwort auf die Frage gebe, wann oder anhand welcher Kriterien sich eher als positiv verstandene kulturelle Beschreibungen von eher als negativ verstandenen Stereotypen, Vorurteilen, Zuschreibungen oder Abwertungen unterscheiden ließen. Auch meine eigenen Recherchen ergaben in diesem Zusammenhang wenig Konkretes. Die Grenzen zwischen beidem werden als fließend dargestellt und eine entsprechende Wertung bleibt meist implizit. Aussagen, denen eine klar abwertende Motivation entnommen werden kann, werden auch im Forschungsbereich der kulturellen Perspektive kritisch analysiert. Ansonsten bewegen sich die Einordnungen entlang der Frage, inwieweit Aussagen mit Lehrinhalten oder empirischen Forschungen übereinstimmen (z.B. Buchtel, 2014) oder wie differenziert, komplex oder kontextbezogen Aussagen zu sozialen Kategorien ausfallen oder gerahmt werden. Für die theoretische Verankerung dieser Arbeit spielt die „flexible Anwendung“ (vgl. Kap.

[19] In Bezug auf die Frage, wie viel wovon in einem gegebenen Kontext angemessen erscheint, verbindet Moosmüller (2000) die Wahl eines Fokus für Trainingsmaßnahmen mit der Frage nach dem Handlungskontext von Zielgruppen interkultureller Trainings. Er argumentiert mehrfach (Moosmüller, 2000, 2009, 2023), dass es in einem „internationalen Handlungskontext“ mit einzelnen, für begrenzte Zeiträume mobilen Akteuren sinnvoll sei, die kulturelle Perspektive mit ihrer Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen in den Fokus zu rücken (vgl. auch Bosse, 2001, S. 27), da dieser Fokus zentrale Handlungsproblematiken einer solchen Zielgruppen gut abbilden könne und die nationalkulturelle Abstraktionsebene eine sinnvolle Erklärungskategorie für diese Personen in ihrem Handeln darstellen kann. Demgegenüber sieht Moosmüller (2009) in einem „multikulturellen Handlungskontext“ innerhalb einer Gesellschaft es als sinnvoller an, Kultur unter dem Aspekt der „Identität“ zu konzeptualisieren und die Gefahren kultureller Abgrenzungen als sinnvolle Reflexionskategorien zu betonen (vgl. auch Bosse, 2011, S. 27). Da es sich bei den Studierenden in den Trainings dieser Arbeit (BiKulT) um mobile Akteure in internationalen Zusammenhängen handelt, erfährt der gewählte Trainingsfokus des BiKulT im Sinne der kulturellen Perspektive durch Moosmüllers Argumentation eine unterstützende Begründungsgrundlage. Allerdings geht es in dieser Arbeit nicht darum, diese Wahl des Trainingsfokus zu begründen, sondern den vielschichtigen Bearbeitungsformen in den Lernprozessen der Teilnehmenden nachzuspüren.

2.2.4 und 3.2.) von Kategorien und Konzepten zudem eine wichtige Rolle. Konkrete Vorschläge für einen Umgang mit diesem fließenden Übergang finden sich eher in gesprächsanalytischen Arbeiten[20]. Für eine Analyse von Interviewaussagen sind die Ausführungen durch von Helmolt (2016) hilfreich. Diese erinnert an die Problematik der Indexikalität[21] sprachlicher Begriffe für kulturelle Zugehörigkeit, durch die jede sprachliche Erfassung einer Kategorie oder von Personen als Mitglieder bestimmter Kategorien oder Kulturen („der Deutsche“) durch ihre Unschärfe die Vorstellung von Abgrenzung und Geschlossenheit der bezeichneten Kategorie reproduziert, selbst wenn den Sprechenden klar ist, dass es sich dabei um Generalisierungen und keinesfalls um homogene Gruppierungen handelt (Helmolt, 2016, S. 35 ff.). Von Helmolt argumentiert, dass die Verwendung solcher Begriffe dem normalen Sprachgebrauch entspricht und die Verwendung derselben dann weniger problematisch ist, wenn die Sprechenden und Hörenden wechselseitig unterstellte Kenntnis und Akzeptanz der Ungenauigkeit der Begriffe deutlich machen, beispielsweise durch metakommunikative Hinweise, durch Kontextualisierungen und explizite Benennung von Perspektiven (Helmolt, 2016, S. 36). In den Analysen von Interviewaussagen werde ich daher auf die eben betrachteten, impliziten Abgrenzungen achten, und deren Bedeutung und Auffälligkeiten im Rahmen der Interviewaussagen herausarbeiten. Ansonsten lege ich aus diesem Grund in den Analysen der Äußerungen von Interviewpersonen in Kapitel 5 großen Wert auf das Herausarbeiten von Funktionen und Bedeutungen entsprechender Äußerungen im Kontext der Lernenden. Ich versuche, automatisierte Bewertung der lernrelevanten Bearbeitungen in die eine oder andere Richtung sowie einer dichotomisierenden Betrachtung von Lernresultaten zu vermeiden, so dass die Vielschichtigkeit der zugrunde liegenden Lernprozesse, gerade im Überschneidungsbereich von kultureller und kollektiver Perspektive, darstellbar bleibt.

---

[20] Kirsten Nazarkiewicz (2000, 2010a) ist mit ihrer Definition und Beschreibung interaktiver Formen von Stereotypenkommunikation wohl eine der wenigen Forschenden, die klar zwischen „kulturgebundenem Sprechen“ und „Stereotypenkommunikation“ unterscheidet, konkrete Erkennungskennzeichen für Letzteres herausarbeitet und dezidierte und fundierte Interventionsstrategien für Trainer*innen beschreibt. Sie wählt dabei allerdings den Zugang über die gemeinsame Stereotypenreproduktion in Gesprächen, da sie argumentiert, dass sich in den Aussagen einzelner Personen die zugrunde liegende (abwertende) Absicht meist nicht bestimmen lässt.

[21] Indexikalität bezeichnet die Unschärfe von Begriffen, die der Soziologe Garfinkel auf sprachliche Äußerungen in sozialen Handlungszusammenhängen bezog, die er als essenzielles Merkmal menschlicher Interaktion betrachtet (von Helmolt, 2016).

1.1.1.1 Exkurs: Sozialpsychologische Forschungen zum Intergruppenverhalten

Um dem Leitaspekt der Perspektivenreflexivität (vgl. Kap. 1.1. oben) in dieser Arbeit gerecht zu werden, erscheint es mir für ein wechselseitiges Verständnis noch wichtig, darauf eingehen, wie sozialpsychologische Grundlagen in die Perspektive der interkulturellen Psychologie eingehen und wo Unterschiede und Anknüpfungspunkte zu Forschungen der kollektiven Perspektive liegen. Im Rahmen der interkulturellen Psychologie werden Identitäts- und Intergruppenprozesse meist als eigenständiges Thema[22] behandelt, das sich aus den Erkenntnissen sozialpsychologischer Forschungen speist. Der zuvor als kollektive Perspektive auf Kultur skizzierte Forschungs- und Betrachtungsbereich weist große Überschneidungen und Berührungspunkte mit solchen sozialpsychologischen Forschungen auf[23]. Viele Erkenntnisse sind aus meiner Sicht denen der kollektiven Perspektive ähnlich. Sozialpsychologische Forschung ist jedoch in einer anderen Fachsprache verfasst, folgt einer anderen methodischen, meist experimentellen, Tradition und weist ein etwas anderes Grundverständnis (vgl. unten) auf, was einen wechselseitigen Zugang zwischen Wissenschaftsdisziplinen nicht unbedingt erleichtert.

Zunächst kann gesagt werden, dass sozialpsychologische Forschungen eine große Bandbreite von kognitiven wie emotional-motivationalen Prozessen in sogenannten Intergruppensituationen betrachten. Das heißt, die Forschungen konzentrieren sich auf Fragen der basalen *Funktionalität* der untersuchten Prozesse für den Menschen[24]oder

---

[22] Dies mag eine Erklärung dafür sein, dass im Rahmen interkultureller psychologischer Forschung und Praxis Themen der kollektiven Perspektive nicht unter der Bezeichnung „interkulturell“ auftauchen. Ich kann mir vorstellen, dass dieser Aspekt für Forschende anderer Disziplinen oftmals irritierend ist, da das, was für viele andere Disziplinen eine *interkulturelle* Kommunikation definiert, im Rahmen der Sozialpsychologie ein „anderes“ Thema darstellt (vgl. Utler, 2021 für eine ähnliche Argumentation).

[23] Entsprechende Themenstellungen werden in der Sozialpsychologie seit Jahrzehnten in fest etablierten Forschungsgebieten, wie der sozialen Kognition (z.B. Fiedler & Bless, 2002; Pendry, 2014), der Forschungen zu Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung, (z.B. Petersen & Six, 2008; Spears & Tausch, 2014) der Grundlagenforschung zu Intergruppenbeziehungen (z.B. Mummendey & Otten, 2002, Stürmer & Siem, 2020), den Forschungen zu Heterogenität in Arbeitsgruppen (z.B. van Knippenberg & Schippers, 2007) sowie den Forschungen zur Kontakthypothese (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011) untersucht.

[24] In kognitiver Hinsicht wird die „ökonomisierende“ Funktion von Kategorisierungsprozessen für das menschliche Wahrnehmungssystem betont (Klauer, 2008, S. 26). So schützt sich das menschliche Wahrnehmungssystem vor Überforderung. Ein Unterbinden dieser Prozesse erfordert freie kognitive Kapazitäten. Als wichtige motivationale Funktion wird das Bedürfnis von Menschen als soziale Wesen betont, die eigene Identität auch über Gruppenzugehörigkeiten zu formen (z.B. in der Theorie der sozialen Identität, Tajfel & Turner, 1986, oder in der Theorie der optimalen Distinktheit, Brewer,

auf *Bedingungen*, unter denen bestimmte Prozesse wahrscheinlich werden. Auch die *Gefahren*[25], die mit diesen Prozessen für Intergruppenbeziehungen verbunden sind sowie Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlichster *Interventionsstrategien*[26] werden betrachtet.

Bezüglich der Bedingungen zeigt sich auf kognitiver Ebene, dass soziale Kategorien besonders leicht „aktiviert" werden, wenn Kategoriegrenzen in einer gegebenen Situation „salient", d.h. sichtbar sind, wie dies in internationalen Settings häufig der Fall ist. Eine entsprechende Aktivierung hängt allerdings auch davon ab, wie häufig eine soziale Kategorie insgesamt aktiviert wird und wie stark sich ein Individuum mit einer sozialen Kategorie identifiziert (Fiedler & Bless, 2002; Mummendey & Otten, 2002; Stürmer & Siem, 2020; vgl. auch Theorie der Selbstkategorisierung: Turner et

---

1991; 2003). Die Theorie der optimalen Distinktheit (Brewer, 1991; 2003) geht dabei davon aus, dass eine Gruppenmitgliedschaft das *Bedürfnis nach Zugehörigkeit* UND das *Bedürfnis nach Differenzierung* von anderen in eine optimale Balance bringen muss, um zu einer stabilen Identität beizutragen. Diese Theorie sieht also in der Differenzierung von anderen einen wesentlichen Aspekt für ein stabiles, positiv verstandenes Identitätsgefühl, ohne dass sich hieraus zwingend negative Konsequenzen für die Intergruppenbeziehung ergeben müssen.

[25] Soziale Kategorisierungsprozesse gehen auf kognitiver Ebene mit Veränderungen in der Wahrnehmung einher. Beispielsweise werden allein durch den kognitiven Vorgang der Kategorisierung Gemeinsamkeiten zwischen Angehörigen derselben Kategorie sowie Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kategorien akzentuiert (vgl. Brown, 2002, S. 556; Hogg, 2003, S. 464; Klauer, 2008, S. 26). Bekannt sind auch die Phänomene der Eigengruppendifferenzierung sowie der Fremdgruppenhomogenisierung (Stürmer & Siem, 2020). All diese Ergebnisse und Erkenntnisse passen inhaltlich zu dem Konzept des „othering" (Spivak, 1985; vgl. oben die Ausführungen zur kollektiven Perspektive). Annahmen und Untersuchungen der häufig rezipierten Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1986) zeigen, dass in Intergruppensituationen soziale Vergleichsprozesse angestoßen werden, die die eigene Gruppe favorisieren und dazu dienen, eine positive soziale Identität sicher zu stellen. Hierdurch kann auch die Diskriminierung von Mitgliedern einer „Outgroup" begünstigt werden. Allerdings sind die Zusammenhänge zwischen Kategorisierungs- und Vergleichsprozessen und Formen der Diskriminierung aus Sicht dieser Forschungsrichtung nicht so unmittelbar, wie dies häufig dargestellt wird (Hewstone, Rubin & Willis, 2002).

[26] Im Rahmen sozialpsychologischer Forschungen werden verschiedene Strategien diskutiert, um soziale Kategorisierungsprozesse zu flexibilisieren oder deren Gefahren zu minimieren (vgl. Mummendey & Otten, 2002). Auf kognitiver Ebene sind dies De-Kategorisierungsprozesse (Individualisierungsstrategien) und Re-Kategorisierungsprozesse (gemeinsame, übergeordnete Kategorien; die Betonung von Mehrfachidentitäten und die Wahrnehmung von Kreuzkategorisierungsmöglichkeiten; Stürmer & Siem, 2020). Sind hierfür jedoch keine freien kognitiven Kapazitäten oder keine Motivation vorhanden, oder werden solche Strategien als von „außen" kommend oder als bedrohlich für eine subjektiv wichtige Identifikationskategorie wahrgenommen, dann können starke Reaktanzeffekte (Rebound-Effekte) ausgelöst werden (vgl. hierzu auch Kap. 3.3 zu Lernhürden in interkulturellen Trainings). Die heutzutage vielfach diskutierten und von Busch & Vatter (2023) als „Bemühungen um Ethiken des Dezentrierens" beschriebenen Strategien, die sich auf eine Diversifizierung von Sprache und gesellschaftlicher Analyse richten und die ich mit der kollektiven Perspektive auf Kultur verbunden sehe, zeigen einerseits, dass in dieser Hinsicht mehr möglich zu sein scheint, als dies sozialpsychologische Theorien annehmen würden. Anderseits wird aus meiner Sicht anhand der starken, gesellschaftlichen Gegenbewegungen in unserer Gegenwart auch deutlich, dass diese Strategieformen ebenfalls an Grenzen und auf Reaktanzeffekte stoßen.

al. 1987). Aus sozialpsychologischer Sicht ist dies bereits ein deutlicher Hinweis darauf, dass eine saliente binationale Gruppenstruktur, wie in den Trainings dieser Arbeit, eine entsprechende nationale Kategorisierung insgesamt wahrscheinlich macht (vgl. auch Kap. 1.1.2). Wichtig hierbei ist jedoch auch, inwieweit für einzelne Teilnehmende eine nationale Kategorie als Teil der Selbstdefinition akzeptabel ist.

Da sich soziale Kategorisierungsprozesse sowie die Verwendung kognitiver Kategorien in zahlreichen Untersuchungen mit unterschiedlichsten Gruppen (einschließlich Pseudogruppen) als beständig, robust, in Teilen automatisiert und nahezu allgegenwärtig herausstellten, werden solche Prozesse in der Sozialpsychologie bis zu einem gewissen Grad als „normaler" Bestandteil menschlicher Wahrnehmung verstanden[27]. Dies schlägt sich auch in der entsprechenden Fachsprache nieder, die ich als „neutraler" empfinde als die der kollektiven Perspektive (vgl. „soziale Kategorisierungsprozesse" oder „Zuschreibung von Zugehörigkeit"). Dahinter steckt das tendenziell unterschiedliche Grundverständnis von Sozialpsychologie und Forschungen der kollektiven Perspektive, was einerseits das Ideal einer möglichst neutral beschreibenden Rolle und andererseits das Ideal einer für weniger privilegierte Gruppen Position beziehenden Rolle zu sehen ist[28]. Ich verwende im Rahmen dieser Arbeit meist sozialpsychologische Begrifflichkeiten, da mir diese einerseits vertrauter sind. Andererseits nutze ich sie insbesondere dann, wenn ich die kognitiven Prozesse als eine Art Grundlage oder Basis verstanden haben möchte, die nicht notwendigerweise absichtlich instrumentalisiert werden oder notwendigerweise zu destruktiven Dynami-

---

[27] Aus sozialpsychologischer Sicht finden entsprechende Kategorisierungsprozesse bei Individuen also statt, unabhängig davon, ob dies verbal ausgedrückt oder bewusst wahrgenommen wird. Auch auf diese Art und Weise finden diese Prozesse Eingang in die Wahrnehmung – wobei die aktivierten Kategorien von der Situation abhängen. Dies sollte nicht als Gegensatz zur linguistischen Perspektive, dass solche Kategorisierungen aktiv sprachlich hergestellt und reproduziert werden, gesehen werden. Beide Prozesse ergänzen sich, da die (auch unbewusst ablaufenden) Wirkung sozialpsychologisch betrachteter Prozesse sich bei einem Individuum aufgrund von internalisierten Kategorien einstellen. Und diese Internalisierung findet über gesellschaftliche Kommunikationsprozesse aller Art statt. Die sozialpsychologische Forschung zeigt allerdings auch auf, dass eine Revision oder Unterdrückung solcher Prozesse von als relevant internalisierten Kategorien sehr schwer ist und eine hohe Motivation erfordert. Eine Individualisierung der Verantwortung hierfür, indem bestimmte Ausdrucksweisen tabuisiert werden, führt zu gesellschaftlichen Herausforderungen auf anderer Ebene.

[28] Der Nachteil der „neutralen" Sprache in der Sozialpsychologie ist, dass sie gerade in Kontexten und bei Gruppen, in denen (auch alltägliche Formen von) Diskriminierung, Rassismus oder Hass eine zentrale Lebensrealität darstellen, „verharmlosend" wirken kann oder eingesetzt wird. Dass sozialpsychologische Forschungen nicht primär marginalisierte Gruppen und machtkritische Aspekte in den Blick nehmen, sondern eben viele verschiedene Gruppenkonstellationen, kann diesen Unterschied in der Sprache zum Teil erklären.

ken führen. Dennoch finde ich es lohnend, die kritische Sicht von Forschungen der kollektiven Perspektive in meine Interpretationen einzubeziehen, da hierdurch insbesondere die sprachlichen Äußerungsformen solch kognitiv wie emotional-motivational verankerter Prozesse mehr Aufmerksamkeit und Differenzierbarkeit erhalten, als dies in der psychologischen Forschung üblich ist.

Worauf sich verschiedene Zweige sozialpsychologischer Forschungen angesichts der Allgegenwart kognitiver Kategorisierungsprozesse noch konzentrierte, ist die Frage nach den Bedingungen für destruktive Dynamiken in Intergruppenbeziehungen bzw. die Frage, inwieweit und wann positive Intergruppeninteraktionen trotz erfolgter, sozialer Kategorisierungsprozesse möglich sind. Hervorgehoben wird hierbei die Rolle emotional-motivationaler Komponenten, also das Auftreten von Abwertung bis hin zur Aggression, und deren Verbindung zu *Angst- und Bedrohungsgefühlen*, die entweder in eine Situation hineingetragen werden oder in einer spezifischen Intergruppensituation entstehen (Hewstone, Rubin & Willis, 2002, S. 580; Integreated Threat Theory: Stephan & Stephan, 1985, 2000). Diese gelte es zu vermeiden oder zu bearbeiten. In ähnlicher Weise kommen für das Forschungsgebiet heterogener Arbeitsgruppen van Knippenberg und Schippers (2007) zu dem Schluss, dass saliente soziale Kategorien, wie Nationalitäten, zwar zu entsprechenden Subgruppenidentitäten und Kategorisierungsprozessen, aber nur dann zu negativen und/oder störenden Intergruppenprozessen führen, wenn eine für die Individuen bedeutsame (positive) Identität als bedroht wahrgenommen wird. Anfällig für *Bias* und negative Intergruppenprozesse sind beispielsweise heterogene Arbeitsgruppen, die miteinander konkurrieren, statt zu kooperieren. Nicht die Kategorisierung oder Differenz per se verursachten demnach die Probleme, sondern Bedrohung und Konkurrenz. Die Forschungen zur Kontakthypothese (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011) ergänzen dieses Bild. Dort wird angenommen, dass sich durch einen „günstigen Kontakt“ (‚favorable contact‘) zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen, gegenseitige Vorurteile und Feindseligkeiten effektiv verringern lassen, wobei eine entsprechende soziale Kategorisierung sogar als notwendig angesehen wird (vgl. Brown, 2002). Als Bedingungen für einen günstigen Kontakt nannte bereits Allport (1954) die Aspekte a) gemeinsame Ziele oder Interessen, b) Kooperation der Gruppenmitglieder, also die Notwendigkeit miteinander zu interagieren, um das gemeinsame Ziel zu erreichen, c) ähnlicher oder gleicher Status zwischen den Gruppen in der Kontaktsituation, d) soge-

nannte Kreuzkategorisierungsmöglichkeiten sowie e) Befürwortung und Unterstützung der Gruppeninteraktion durch äußere Autoritäten bzw. die soziale Umwelt. Insbesondere Kooperation und Kreuzkategorisierungsmöglichkeiten sind Faktoren, die im Rahmen eines Trainings zu erreichen versucht werden können. Pettigrew et al. (2011) stellen auch fest, dass „ungünstige Kontakte“ typischerweise mit Situationen einhergehen, in denen die teilnehmenden Personen sich bedroht fühlen und unfreiwillig miteinander in Kontakt treten (Pettigrew et al. 2011, S. 277).

In einem interkulturellen Training, das mit nationalkulturellen Differenzkonzepten arbeitet und daher auf kognitiver Ebene eine soziale Kategorisierung auf nationaler Ebene wahrscheinlich macht, kommt es demnach darauf an, dass die Betrachtung von kulturellen Differenzen nicht mit Bedrohungsgefühlen (dies ist hier weniger im physischen als im psychischen Sinn zu verstehen, also als Bedrohung positiver, identitätsbezogener Gefühle) einher geht. Dies dürfte dann der Fall sein, wenn a) die Teilnehmenden die gemeinsame Reflexion als gemeinsames Interesse wahrnehmen, b) wenn Möglichkeiten zur Flexibilisierung nationaler Kategorisierungsprozesse und überlappende Kategorisierungsmöglichkeiten gegeben sind oder angeboten werden und c) die Trainingssituation selbst für die Teilnehmenden nicht schon mit Angstgefühlen verbunden ist. Klassische interkulturelle Trainings sind insgesamt also weniger mit einer Interventionsstrategie verbunden, die auf der kognitiven Ebene der Kategorisierungsprozesse ansetzt, sondern sie folgen einem motivational geprägten Ansatz. Ein solcher Ansatz wird im Rahmen der Sozialpsychologie von Intergruppenbeziehungen als Strategie der „wechselseitigen Differenzierung“ beschrieben (Mummendey & Otten, 2002; Stürmer & Siem, 2020). Der motivationalen Grundlage für Abwertungsprozesse wird versucht entgegenzuwirken, indem die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Perspektiven betont und beispielsweise die Vor- und Nachteile aller Perspektiven in den Blick genommen werden. Zudem wird theoretisch angenommen, dass Angstgefühle, die auf der Grundlage von Orientierungslosigkeit entstehen können, durch Orientierung gebende Inhalte, z.B. in Form theoretisch fundierter Differenzkonzepte, abgemildert werden können (vgl. Hößler, 2017, für eine ähnliche Argumentation).

Dieser kurze Exkurs in die sozialpsychologische Forschung sollte einerseits aufzeigen, wo manche Ursachen der unterschiedlichen Sichtweisen und Interpretationen von Forschungsperspektiven auf Kultur zu verorten sind, aber auch, dass die jeweiligen

Erkenntnisse gar nicht so unterschiedlich sind. Gleichzeitig wollte ich darstellen, dass es für viele der Herausforderungen, die mit Interaktionen über Kollektivgrenzen zu tun haben, keine einfachen Lösungsansätze gibt. Das, was sich bei Betrachtung eines Aspektes als naheliegendste Lösung darstellt, muss für andere Bedingungen und andere Kontexte nicht gelten bzw. löst in diesen vielleicht sogar gegenteilige Reaktionen aus und umgekehrt. Daher ist es aus meiner Sicht wichtig zu beachten, dass verschiedene Wege zu einem Ziel, aber auch zu dessen Gegenteil führen können.

Mit der Unterscheidung von ***kultureller und kollektiver Perspektive*** wurden zwei prototypische Herangehensweisen an das Thema „Kultur“ skizziert, die miteinander verwobene, aber analytisch auch trennbare Funktionen oder Mechanismen des menschlichen Miteinanders über eine Form sprachlich verfasster, kognitiv gedachter oder emotional empfundener „kollektiver“ Grenzziehungen hinweg fokussieren. Im Rahmen dieser prototypischen Betrachtung wurde herausgearbeitet, dass es hierbei nicht nur um einen inhaltlich etwas anders gearteten Fokus geht, sondern dass sich überschneidende Mechanismen aus beiden Perspektiven unterschiedlich bewertet werden. Eine Ursache für diese unterschiedlichen Bewertungen ist in den Traditionen der unterschiedlichen Bezugsdisziplinen verankert. Vor diesem Hintergrund möchte ich nachfolgend zentrale Kritikpunkte an interkulturellen Trainings als perspektivengebundene Positionen (Nazarkiewicz, 2011, 2013) reflektieren und deren Bedeutung im Rahmen dieser Arbeit einordnen.

1.1.2 Kritikpunkte an interkulturellen Trainings und deren Relevanz für diese Arbeit

Praxisorientierte, interkulturelle Trainings waren von Beginn an Kritik ausgesetzt, auch aus den „eigenen“ Reihen. Zunächst stand der bestehende Mangel an theoretischen Bezugnahmen (z.B. Kammhuber, 2000; Landis & Bhagat, 1996, Preface to the Second Edition oft the Handbook of Intercultural Training), aber auch die als zu vereinfachend und zu generalisierend empfundene Darstellung interkultureller Interaktionen und fremdkultureller Referenzsysteme (Dahlén, 1997; von Helmolt, 2013, S.

10)[29] im Mittelpunkt. Ein Ausgangspunkt für die ursprüngliche Konzeption der dieser Arbeit zugrunde liegenden interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) war daher zum einen die Frage, ob oder inwieweit sich sowohl ein gewisses Maß an Orientierung als auch ein Verständnis für die Komplexität des Themas im Rahmen kurzer interkultureller Trainingseinheiten überhaupt vermitteln lassen. Zum anderen ging es darum auszuloten, inwieweit sich durch die *gemeinsame* Reflexion von Teilnehmenden aus zwei Nationen über nationalkulturelle Critical Incidents die bekannten Schwierigkeiten „einer zu stark verallgemeinernden … Vermittlungspraxis" (von Helmolt, Berkenbusch & Jia, 2013, S. 10) in interkulturellen Trainings entschärfen ließen.

Die Kritikpunkte aus den multi-, inter- oder transdisziplinären Wissenschaftsdiskursen fasst Bolten (2016b, S. 77) in einer „Negativliste" zusammen. Hierzu gehören:

1. Reduktion des Kulturbegriffs auf nationalkulturelle Bezüge
2. Reduktion auf Ausschlusslogiken und Binärkonstruktionen
3. Reduktion auf Krisenperspektiven und Missverständnisse
4. Vernachlässigung von Prozesskomponenten
5. Vernachlässigung des Faktors Macht in interkulturellen Beziehungen

Die ersten drei Kritikpunkten beziehen sich auf Kernaspekte vieler klassischer interkultureller Trainings und berühren auch allgemeine Herausforderungen und Lernhürden bei Lernenden im Zusammenhang mit interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 3.2.3). Diese Kritikpunkte betreffen das interkulturelle Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) ebenfalls, da darin nationalkulturelle Faktoren im Fokus stehen und sowohl mit Critical Incidents als auch mit nationalkulturellen Differenzkonzepten gearbeitet wird. Gleichzeitig enthält das BiKulT Elemente, die Aspekte der Mehrwertigkeit und insbesondere Aspekte des Miteinanders (statt Übereinanders) betonen (vgl. Kap. 2.1.3 für Ablauf, Inhalte und Trainingsmethoden des BiKulT). Die Lerndaten zum BiKulT bieten daher eine gute Grundlage, Lern-

[29] Viele der entsprechenden Kritikpunkte sind mit der Entstehungsgeschichte interkultureller Trainings zu erklären, wie sie verschiedentlich dargestellt wurden (Bosse, 2011, S. 24ff; Kammhuber, 2000; Leenen, 2007; Pusch, 2004). Heutzutage stehen vielfältige Vorschläge zu Trainingsmethoden bereit (z.B. Bolten, 2016b; Bosse, 2010; Bosse, 2011; Dreyer & Hößler, 2011; Hiller, 2010; Hößler, 2017; Schumann, 2012; Stumpf, Gruttauer, & Bitzer 2011; Weidemann, Straub & Nothnagel, 2010), die den von Rathje (2010) aufgestellten Kriterien an interkulturelle Trainings genügen, wie Komplexität des Lernziels, Aktivität, Systematik und Realitätsbezug (Rathje, 2010, S. 217).

prozesse im Spannungsfeld der entsprechenden Kontroversen zu erfassen. Meine nachfolgenden Ausführungen zu den genannten Kritikpunkten sind in diesem Spannungsfeld zu sehen. Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten, die den Trainings zugrunde liegenden, findet sich in Kapitel 2.2.

Kritikpunkt 1: Nationalkulturelle Analyseebene

Der in den Kulturwissenschaften übliche Kulturbegriff kennt zahlreiche Ebenen von Kulturen, die sich überlagern und widersprechen können (Rathje, 2006). Darüber hinaus zeichnen sich Individuen durch „Multikollektivität" (Hansen, 2000) oder Mehrfachzugehörigkeiten[30] aus. Jeder Kulturbegriff ist dabei grundsätzlich mit einer Grenzziehungs- und Abgrenzungsproblematik (Straub, 2007, S. 20) verbunden, da er unweigerlich mit analytischen oder sprachlichen Grenzziehungen und Generalisierungen einhergeht, die eine Eindeutigkeit und Homogenität suggerieren, die es, wie bei allen kategoriebasierten und damit abstrakten Aussagen, nicht gibt[31]. Zudem werden Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit „Nation" oder „national" in zahlreichen geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern aus gutem Grund besonders kritisch gesehen. In interkulturellen Trainings, die mit mobilen Akteuren in internationalen Handlungskontexten (Moosmüller, 2009; vgl. Fußnote 19) arbeiten, stellt die nationalkulturelle Ebene dagegen die zentrale Betrachtungsebene und Reflexionsgrundlage dar. Dies hat damit zu tun, dass in internationalen Kontexten die soziale Kategorisierung entlang einer nationalen Grenzziehung für die Teilnehmenden besonders leicht zugänglich („salient") ist und als relevante Kategorie für alltägliche Handlungsproblematiken erlebt wird. Auf dieser Basis ergeben sich meist hilfreiche Anschlussmöglichkeiten für den Alltag der Teilnehmenden. Gleichzeitig beschränkt die (ausschließliche) Wahl der nationalkulturellen Ebene die potentiell möglichen Betrachtungsebenen sozialer wie kultureller Interaktionen im Sinne der Mehrwertigkeit, wie sie Bolten (2016b; vgl. 1.1) versteht. Für Lernkontexte stellt dies eine Form

---

[30] Aus psychologischer Sicht kann dieselbe Person ihre (kulturellen) Identitäten in *verschiedenen Situationen* unterschiedlich definieren (Layes, 2000; dies bezieht sich dann auf die kollektive Perspektive, vgl. Kap. 1.1.2), aber auch auf unterschiedliche kulturelle Orientierungssysteme bewusst oder unbewusst zurückgreifen (Kammhuber, 2000, S. 94; dies bezieht sich auf die kulturelle Perspektive).

[31] Kulturen weisen immer unscharfe Ränder und offene Grenzbereiche auf (Straub, 2007, S. 21). Welche kulturellen Aspekte in einer Situation als „handlungswirksam" (Thomas, 1996; vgl. Kap. 2.2) in Erscheinung treten, kann inter- und intraindividuell sowie kontextspezifisch variieren. Eine „Feststellung" einer solchen Handlungswirksamkeit stellt ohnehin eine (Re-)Konstruktion auf einer spezifischen Wahrnehmungs- oder Begründungsbasis dar (vgl. Kap. 2.2.2).

der Komplexitätsreduktion dar, die in manchen Fällen mehr oder weniger passend, in anderen Fällen mehr oder weniger unpassend sein wird – in Abhängigkeit von den tatsächlichen Handlungsproblematiken der Zielgruppe. Ein Ziel der lerntheoretischen Gestaltung im Rahmen dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.2.4 und Kap. 3.2.2) ist es, eine gewisse Flexibilität im Umgang mit der nationalkulturellen Kategorie zu erlernen, auch wenn diese den Fokus des Trainings darstellt. Die Teilnehmenden sollten ein Gefühl dafür entwickeln, an welchen Stellen eine solche Kategorie hilfreich sein kann und an welchen diese kontraproduktiv erscheint. Wichtig wird daher die Frage sein, wie die nationale und nationalkulturelle Kategorie in den Bearbeitungen der Teilnehmenden Anwendung findet oder inwieweit die gewählte, nationalkulturelle Betrachtungsebene bei den Teilnehmenden zu deterministischen Vorstellungen nationalkultureller Aspekte als Erklärungsperspektiven führt. Ebenso wichtig ist es, dass in den betrachteten Trainings (BiKulT) die „binationale" Struktur der Trainingsgruppe bzw. deren „Salienz" (Sichtbarkeit)[32] in jedem Fall ein zentraler Bedingungsfaktor der Trainingsgestaltung war (vgl. Kap. 2.1.2). Unterschiedliche kulturelle Bezugsfelder und Mehrfachzugehörigkeiten wurden im Rahmen des BiKulT allgemein theoretisch reflektiert (vgl. Kap. 2.1.3), aber in die Diskussionen und Reflexionen nicht systematisch einbezogen. Welche Formen von lernrelevanten Bearbeitungen und Lernresultaten sich aus dieser Fokussetzung ergeben und wie dies jeweils bewertet werden kann, ist also eine zentrale Frage dieser Arbeit.

Kritikpunkt 2: Binärkonstruktionen

Dieser Kritikpunkt ist insbesondere im Zusammenhang mit der Anwendung von (national-)kulturellen Differenzkonzepten zu verstehen, da diese oftmals nicht nur nationalkulturell ausgerichtet, sondern, wie zahlreiche wissenschaftliche Ordnungskategorien, in Form binärer Ausprägungen formuliert sind. Solche Systematiken stellen für Forschungsdisziplinen wie die Psychologie, die insgesamt auf die

[32] Die „Salienz" (Sichtbarkeit) nationaler (tschechisch-deutscher) Gruppengrenzen war im Trainingskontext des BiKulT als strukturelles, sprachliches und/oder als kulturelles Differenzierungsmerkmal gegeben. Strukturell schon durch die Ansprache in der Ausschreibung (für tschechische und deutsche Studierende), sprachlich durch das Sprechen und die Aufbereitung der Trainingsmaterialien in beiden Sprachen. Kulturell wird ein entsprechendes Differenzierungsangebot im Rahmen der reflektierten, nationalkulturell aufbereiteten Critical Incidents (Fallbeispiele) sowie durch die Bereitstellung von nationalkulturellen Differenzkonzepten (z.B. deutsch-tschechische Kulturstandardpaare; Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008) als Erklärungsperspektiven als potenziell bedeutend hervorgehoben.

Formulierung allgemeiner Aussagen und Zusammenhänge ausgerichtet sind (die dann ggf. auf Einzelfälle bezogen und angepasst werden), eine der grundlegenden, in diesem Sinn fachkulturell als „normal“ angesehenen Darstellungsformen dar. Diese sollen sowohl in der Wissenschaft als auch im Anwendungsalltag der Orientierung und Systematisierung dienen. Genau dies wird in stärker an Einzelfällen und Einzelprozessen (die dann ggf. generalisiert werden) ausgerichteten Disziplinen als zu stark vereinfachend und als Startpunkt einer problematischen Auseinandersetzung mit empirischen Phänomenen gesehen. Unterschiedliche Disziplinen nähern sich also von unterschiedlichen Polen (vom Einzelfall – von generalisierten Beschreibungen) dem komplexen Phänomen menschlichen Verhaltens. Alle Disziplinen haben aber auch Formen des Umgangs mit den damit verbundenen Problematiken entwickelt, die „von außen“ nicht notwendigerweise sichtbar[33] werden. Die Wahrnehmung, dass Binärkonstruktionen unmittelbar als Ausschlusslogiken verstanden werden (müssen), teile ich aus meiner fachkulturellen Sozialisation heraus also nicht. Auf Grundlage einer solchen Wahrnehmung wird aber die grundsätzliche Kritik an Binärkonstruktionen verständlich, da sie dann als Startpunkt oder zentrale Ursache für Nicht-Verständigung und Abwertung gesehen werden. In dieser Arbeit kommen zahlreiche binäre Konstruktionen zur Anwendung. Angefangen bei Unterscheidungen wie „kultureller“ und „kollektiver“ Perspektive, den Vorstellungen von „doing“ und „being culture“ bis hin zu binären Formen nationalkultureller Differenzkonzepte. Ich möchte diese nicht als Ausschlusslogiken verstanden wissen (Stichwort: Mehrwertigkeit). Wie zuvor dargelegt, gehe ich jedoch davon aus, dass die hohe Salienz der binationalen Gruppenstruktur des interkulturellen Trainings (BiKulT) eine binäre Wahrnehmungs- oder Verbalisierungstendenz sogar verstärken dürfte. Hier gilt es nachzuvollziehen, welche Folgen sich hieraus für die Lernprozesse ergeben. Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Zusammenhang Situationen, in denen emotionale Herausforderungen offenbar werden.

---

[33] Binäre Darstellungsformen wurden in meiner fachkulturellen Sozialisation jedenfalls nicht mit einem „Schwarz-Weiß-Denken“ kombiniert, ohne dass dies jedes Mal explizit erwähnt werden muss. Ihnen liegt vielmehr ein dimensionales Verständnis (mehr oder weniger) und ein funktionaler Charakter (situationsabhängig mehr oder weniger passend) zugrunde, der sich meines Erachtens aber eher im flexibel wechselnden Umgang mit Daten als in einer sprachlichen Verfasstheit spiegelt. Aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive müsste ein solches Verständnis jedoch explizit sprachlich manifest gemacht werden, um als „gültig“ angesehen zu werden. Dies ist jedenfalls die Schlussfolgerung, die ich aus zahlreichen disziplinübergreifenden, fachlichen Diskursen ziehe.

Kritikpunkt 3: Krisenperspektiven und Missverständnisse

Dieser Kritikpunkt bezieht sich meines Erachtens auf eine Form der Außenwahrnehmung des Basiskonzeptes der Interkulturellen Psychologie, nämlich kulturelle Critical Incidents (vgl. Kap. 2.2.2). In diesem Zusammenhang verlässt selbst Bolten (2016b) seine sonst sehr integrierend und perspektivenreflexiv angelegte Sprache. Neben dem pauschalen Vorwurf der Initiierung von Stereotypisierungsprozessen (worauf ich in Kap. 1.1.1. bereits eingegangen bin), geht er davon aus, dass Trainings, die vor allem mit Critical Incidents arbeiten, den Eindruck vermittelten, interkulturelle Begegnungen seien per se krisengefährdet (Bolten, 2016b, S. 81). Letzteres Argument baut auf einem etablierten Argumentationsstrang seit den 1990er Jahren auf. Aus dieser Perspektive wird ein mit Differenzvorstellungen arbeitender interkultureller Forschungs- und Trainingsbereich so wahrgenommen, dass dort grundsätzlich davon ausgegangen würde, dass Menschen unterschiedlicher Kollektive sich nur missverstehen könnten (z.B. Welsch, 1999) oder dass darin ein „Kollisionsparadigma“ (Rathje, 2014, S. 55) vorherrsche, bei dem zwei abgrenzbare Primärkulturen wie zwei fremde Welten aufeinanderprallten. Im Verständnis einer pragmatistischen Lernperspektive und insbesondere im Rahmen des Lehrkonzeptes der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) werden kulturelle Critical Incidents dagegen als Auslöser für Lernprozesse und Kompetenzentwicklung in Bezug auf Interpretations- und Handlungsoptionen verstanden. Die ungelöste Handlungsproblematik eines Critical Incidents dient in diesem theoretischen Konzept dem Zweck, bei Teilnehmenden eine Motivation zu entwickeln, über unterschiedliche Interpretationsperspektiven und Handlungspraktiken zu reflektieren und Handlungsvielfalt zu erkunden. Diese gegensätzliche Wahrnehmung stellt ein weiteres, interessantes Beispiel dafür dar, wie die jeweiligen, theoretischen Voreinstellungen eine Gesamtinterpretation von Vornherein verändern. Auch deshalb arbeite ich in dieser Arbeit mit perspektivenreflexiven und interpretativen Forschungsmethoden (vgl. Kap. 1.2.3). Da die Interkulturelle Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) und damit das Arbeiten mit kulturellen Critical Incidents das zentrale Lehrkonzept der in dieser Arbeit betrachteten Trainings darstellt, ist dieser Bedingungsfaktor ein weiterer, wichtiger Bezugspunkt für die empirischen Fragestellungen dieser Arbeit.

Kritikpunkt 4: Vernachlässigung von Prozessfaktoren

Gerade aus der Perspektive linguistischer Forschung, die sich auf Gesprächs- und Diskursanalysen fokussiert und ein umfangreiches und ausdifferenziertes Analyseinstrumentarium für Interaktions- und Kommunikationsprozesse zur Verfügung stellt, vernachlässigen psychologische Analysen Prozesskomponenten (z.B. Bosse, 2011). Wenn der Begriff des Prozesses exklusiv für die Betrachtung von Gesprächs- oder Interaktionsabfolgen steht, dann „stimmt" das auch, da solche Prozesse meist nicht Untersuchungsgegenstand psychologischer Forschungen sind. Aus psychologischer Sicht wird die eigene Forschung allerdings schon in Hinblick auf Prozesse und Prozessdynamiken verstanden. Da sich der psychologische Untersuchungsgegenstand meist auf internale Prozesse bezieht (Kognitionen, Gefühle, Motivationen, Lernen …), die sich im Gegensatz zu Kommunikationsprozessen nicht direkt abbilden lassen, müssen hierbei allerdings Rückschlüsse über Prozesse aus Vorher-Nachher-Vergleichen, Verlaufsdaten oder subjektiven Aussagen über Prozesse und Veränderungen geschlossen werden, was sich im Datenrepertoire psychologischer Forschung auch spiegelt. Prozesskomponenten werden dann in Systematiken und Darstellungsformen integriert und äußern sich in einem relationalen Verständnis derselben. Bolten (2016b, S. 79f.) reagiert auf diesen Kritikpunkt mit der Formulierung des Leitaspektes der Relationalität (vgl. Kap. 1.1). Diesen konzipiert er als Perspektive, die einen mikroanalytischen Blick auf *Akteursbeziehungen*, Interaktionen und Prozessdynamiken richtet. Auch ich halte dies für einen zentralen Aspekt des Verständnisses von Interkulturalität. Allerdings wird der Aspekt der Relationalität von mir bzw. im Rahmen der interkulturellen Psychologie anders verstanden, als dies Bolten (2016b) oder auch Beiträge aus der linguistischen Forschung tun[34]. Vor dem oben dargelegten, psychologischen Prozessverständnis fließen Prozesskomponenten in die Auseinandersetzung mit Critical Incidents und deren Erklärungs- und Handlungsperspektiven immer ein

[34] Bolten (2016b) selbst konzipiert den Aspekt der Relationalität, ähnlich wie dies in linguistischen Perspektiven mit Fokus auf Interaktionsprozesse (vgl. Bosse, 2011) gesehen wird, als *Gegenpool* zu einer „kulturellen Strukturorientierung" im Sinne von kulturellen Differenzkonzepten. Diese Gegenüberstellung Struktur vs. Prozess teile ich insofern nicht, da aus meiner Perspektive relationale und interaktive Prozesskomponenten *integraler* Bestandteil von Differenzkonzepten wie Kulturstandards sind. Jede Analyse von Critical Incidents wäre ohne eine relationale Prozesskomponente, die insbesondere erst zu wechselseitigen Eindrucksbildungen und Interpretationen führt, unvollständig. Dies macht einen wesentlichen Teil ihres Lernpotenzials aus (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.2.3). Für Bolten (2016b) wird mit der Gegenüberstellung von Struktur- und Prozessorientierung erst unter dem Leitaspekt der Relationalität Interkulturalität zur (Lern-)Chance.

(vgl. Kap. 2.2.2). Auf welcher Grundlage Relationalität auch betrachtet wird: Sie ist für ein Verständnis der Dynamik in interkulturellen Interaktionen wichtig. Ein konstruktiver Verständigungsprozess zwischen Disziplinen und Perspektiven in diesem Bereich ist daher ausgesprochen wichtig.

Kritikpunkt 5: Vernachlässigung des Faktors Macht

Dieser Kritikpunkt ist insofern zutreffend, als das Thema „Macht" nicht das zentrale Bezugskonzept für interkulturelle Trainings darstellt. Auch wenn Machtaspekte in der Reflexion konkreter Situationen im Rahmen interkultureller Trainings nicht ausgeblendet werden, ist eine strukturelle Verankerung von Machtaspekten selten expliziter Trainingsgegenstand. Auch in den interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) fehlt eine explizite, inhaltliche Auseinandersetzung mit Dominanz- und Machtfaktoren, einschließlich asymmetrischer Sprachbeziehungen, im Rahmen der vorbereiteten Trainingsinhalte. Allerdings beinhaltet die Motivation, Trainings für eine Gruppe mit binationaler Gruppenstruktur zu entwickeln und zu analysieren, bereits die Einsicht in die Notwendigkeit, dass über wechselseitige kulturelle Differenzen dann, wenn es die Rahmenbedingungen zulassen, am besten Miteinander und nicht Übereinander gesprochen wird. Seit Durchführung der betrachteten Trainings ist die Sensibilität für Machtaspekte und dessen große Relevanz im interkulturellen Bereich deutlich gestiegen. Und so ist nicht von der Hand zu weisen und wird durch antikoloniale Perspektiven zunehmend ins Bewusstsein der Forschungsgemeinschaften gebracht (vgl. Notnagel, 2021), dass auch wissenschaftliche Literatur vielfach von fragwürdigen und/oder abwertenden Formulierungen in Bezug auf „andere" Kulturen durchzogen ist. Daher ist es mir in dieser Arbeit wichtig, eine Reflexion solcher Machtaspekte auf verschiedenen Ebenen einzubeziehen. Nothnagel (2021) formuliert Fragen zur machtkritischen Reflexion von Trainingsmaßnahmen, die mir im weiteren Verlauf der Arbeit eine Vorlage bieten. Diese Fragen lauten:

> Wer führt die Interkulturelle Qualifizierungsmaßnahme durch? Wo findet sie statt? Warum wird sie durchgeführt? Mit welchen Zielen wird sie durchgeführt? Wer sind die Adressatinnen bzw. wer soll und darf daran teilnehmen? Worüber wird gesprochen? Über wen wird gesprochen? Wer sind ggf. die kulturell ‚anderen'? Woher stammt das theoretische Wissen über interkulturelle Kommunikation? Wie wird das Wissen angewendet? Woher stammt das kulturspezifische Wissen über die ‚anderen'? Handelt es sich dabei um ‚koloniales' Wissen? Werden die ‚anderen' mit einbezogen, und wenn ja, wie? (Nothnagel, 2021).

Ich werde im Laufe der Arbeit an den relevanten Stellen auf diese Fragen zurückkommen und diese beantworten.

Nach dieser sehr grundlegenden Auseinandersetzung mit den Diskursen und Kontroversen über Interkulturalität, gehe ich nachfolgend auf die Methodologie dieser Arbeit und ihre Veränderungen seit der Datenerhebung ein. Danach stelle ich Ziele und Fragestellungen dieser Arbeit noch einmal zusammenfassend dar.

1.2 Methodologie

Um das Ziel dieser Arbeit umzusetzen, nämlich Besonderheiten, Herausforderungen und Lernhürden in den Lernprozessen von Teilnehmenden am interkulturellen Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) in ihren Vielschichtigkeiten, Komplexitäten und Ambivalenzen herauszuarbeiten, ist eine *multi-methodische bzw. triangulierte* Annäherung an den Untersuchungsgegenstand sinnvoll. Zumal deshalb, da jede Forschungsmethode ihren Gegenstand mit konstituiert (Flick, 2011, S. 26; vgl. unten).

In diesem Kapitel werden die komplexe Methodologie dieser Arbeit, einschließlich der Frage nach den Gütekriterien und den Re-Analysen der Daten, sowie wichtige Rahmenaspekte der durchgeführten Trainings und Merkmale der Teilnehmenden im Überblick dargestellt. Spezifische methodische Aspekte werden dagegen in den jeweiligen Unterkapiteln von Kapitel 4 ausführlich erläutert.

1.2.1 Multi-methodisches Forschungsdesign, triangulierte Auswertung

Diese Arbeit zeichnet sich aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte durch eine komplexe Methodologie aus. Die Datenerhebung zur Wirksamkeitsstudie (vgl. Fußnote 3) in den Jahren 2007-2008 ist bereits als *multi-methodisches Forschungsdesign* angelegt, das sowohl *kurz-* als auch *langfristige Lernwirkungen* auf unterschiedlichen „Evaluationsebenen“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) erfassen soll. Ziel ist es, durch verschiedene Datenquellen eine komplexe, differenzierte und ganzheitliche(re) Betrachtung *verschiedener Facetten von Lernwirkungen* im Kontext einer Teilnahme an interkultu-

rellen Trainings zu ermöglichen. Abbildung 1-1 gibt einen Überblick über die Datenquellen und den zeitlichen Ablauf ihrer Erhebung.

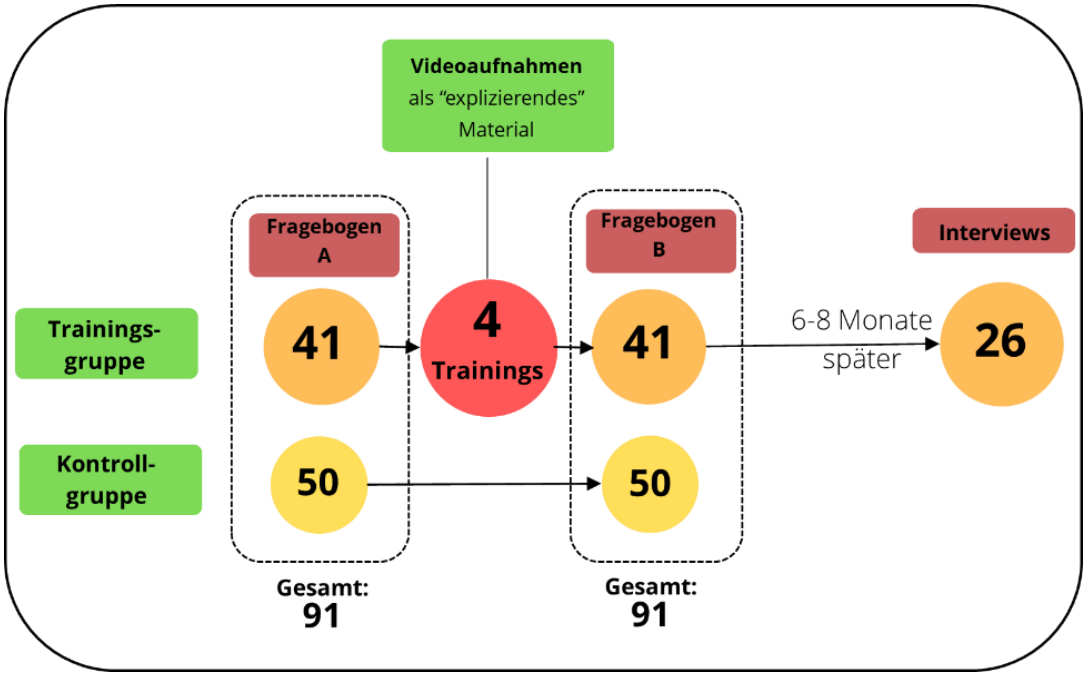


Abbildung 1-1: Datenerhebungsquellen im Überblick (eigene Darstellung)

Abbildung 1-1 zeigt, dass es sich beim gewählten Forschungsdesign um die Kombination einer „quantitativ" ausgerichteten *Fragebogenstudie* mit einer „qualitativ" ausgerichteten *Interviewstudie* handelt. Die Fragebogenstudie ist dabei in ein quasi-experimentelles Design eingebettet. Dies bedeutet, dass es eine Trainingsgruppe (N=41) und eine nicht randomisierte Kontrollgruppe (N=50) gibt, wobei die Trainingsgruppe die Fragebogen *vor* und *nach* dem Training ausfüllt, während die Kontrollgruppe die Fragebogen ohne dazwischen liegendes Training, aber in einem vergleichbaren, zeitlichen Abstand ausfüllt. Die Interviewstudie wird sechs bis acht Monate nach den Trainings und nur mit Personen aus der Trainingsgruppe (N=26) durchgeführt. Ablauf, Stichprobe, „Messinstrumente" und Ergebnisse der Fragebogenstudie werden in Kapitel 4.2 detailliert dargestellt. Auf Ablauf, Teilstichprobe, Interviewleitfaden und Kategoriensystem der Interviewstudie wird in Kapitel 4.3 eingegangen.

Ergänzt werden die zentralen Datenquellen Fragebogen und Interview mit einer Einschätzung des Trainingsgeschehens während der Plenumsgespräche auf Grundlage

von Videoaufnahmen. Diese werden insbesondere bei Unklarheiten oder zur Absicherung von Interpretationen herangezogen. [35]

Das Forschungsdesign ist darauf ausgerichtet, den um die Mitte der 2000er Jahre vielfach geforderten, aber bei der Evaluation interkultureller Trainings häufig als nicht gegeben betrachteten „wissenschaftlichen Mindestkriterien für Evaluationen interkultureller Trainings“ von Kealey und Protheroe (1996) zu genügen. Diese Mindestkriterien umfassen entweder die Einbeziehung einer Kontrollgruppe oder eine Vorher-Nachher-Erhebung. Im quasi-experimentellen Design dieser Arbeit ist beides gegeben. Die Kombination mit einem offenen Vorgehen im Rahmen problemzentrierter Interviews (Witzel, 1985, 2000) mit narrativen Anteilen ein halbes Jahr nach den Trainings sollte es ermöglichen, Langzeitwirkungen nachzugehen und dabei die subjektiven Schwerpunktsetzungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen[36].

Die Fragebogendaten werden mit statistischen Methoden (vgl. Kap. 4.2) ausgewertet. Die Interviewdaten durchlaufen mehrere Auswertezyklen. Zunächst wird anhand verschiedener Auswertetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ein umfangreiches Kategoriensystem erstellt. Dieses verfolgt das Ziel einer umfassenden Abbildung von Aspekten, die in den Interviews zur Sprache kamen. Die Kategoriebildung umfasst damit Wirkungen und Lernresultate auf unterschiedlichen „Evaluationsebenen“ (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; vgl. Kap. 4.3).

Für diese Arbeit wurden zudem zentrale Interviewpassagen zur Bearbeitung von Trainingserfahrungen und Anwendungswirkungen in den Jahren 2022-2024 einer Re-Analyse unterzogen. Diese Re-Analyse folgt den Prinzipien einer interpretativen

---

[35] Die Videoaufnahmen werden also nicht systematisch ausgewertet. Es wird lediglich der grobe Ablauf der Plenumsgespräche in jeder Trainingsdurchführung dokumentiert. Dies geschieht einerseits inhaltlich (welche Themen werden fokussiert?), andererseits atmosphärisch (ist die Gesprächsatmosphäre gelöst oder angespannt? Wird viel gelacht, intensiv diskutiert etc.?). Nach der Auswertung der Interviewdaten dienten mir die Videoaufnahmen zusätzlich dazu, mir ein eigenes Bild der Situationen zu machen, auf die die Interviewpersonen Bezug nehmen. Diese punktuellen Rückbezüge zu den Videodaten gehen als Vergleichshorizonte in die interpretativen Analysen in Kapitel 5 ein.

[36] Die Kombination „quantitativer“ und „qualitativer“ Methoden war eine explizite Forderung im Rahmen der Wirkungsforschung zu interkulturellen Trainings (Ehnert, 2007; Mendenhall et al., 2004; vgl. Kap. 2.1.4) und wird beispielsweise im Rahmen des *Mixed Methods Ansatzes* (z.B. Creswell & Plano Clark, 2018) propagiert. Bei komplexen sozialen oder erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen (Teddlie & Tashakkori, 2009) wird darin eine Möglichkeit gesehen, ein vollständigeres Bild des Forschungsgegenstandes zu erreichen, dessen Komplexität zu verdeutlichen und/oder mögliche Widersprüche im Forschungsfeld aufzudecken (Mertens, 2010).

Sozialforschung (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013) und Grundüberlegungen der relationalen Hermeneutik (z.B. Straub, 2022) (vgl. unten).

Diese Methodenkombinationen des Forschungsdesigns verstehe ich, Flick (2011) folgend, im Sinne einer *Triangulation* (Flick, 2011) quantitativer und qualitativer Methoden sowie theoretischer Perspektiven. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass hierbei Erkenntnisse gewonnen werden können, die weiter reichen, als es mit nur einem Zugang möglich wäre (Flick, 2011, S.12). Diese Annahme ist nicht unumstritten. Wie bei den kontroversen Perspektiven oder „Paradigmen" des Themengebietes der Interkulturalität zuvor (vgl. Kap. 1.1), ist auch die methodologische Forschungsliteratur vom Streit zwischen solchen „Paradigmenvorstellungen" durchzogen. Dabei wird eine methodenkombinierende Herangehensweise von einem prominenten Argumentationsstrang herausgefordert, der besagt, dass quantitativ und qualitativ ausgerichtete Forschungsrichtungen auf verschiedenen, grundsätzlich miteinander unvereinbaren Forschungsparadigmen (Guba & Lincoln, 1994) beruhten, und dass die Wahl einer Forschungsmethode automatisch die (implizite) Übernahme der jeweiligen „Weltsicht" dieser Paradigmen bedeute. Entsprechende Bedenken äußert neueren Datums auch Reichertz (2016, S. 100 ff.), der – für diese Arbeit bezeichnenderweise – den jeweiligen methodischen Ansätzen eine je „eigene Kultur" mit geringen Überschneidungen attestiert und daher von einer Kombination abrät. Flick (2011) dagegen sieht ein solches Unvereinbarkeitsargument als wesentliche Ursache dafür an, dass qualitative und quantitative Forschung (zu lange) nebeneinander stehen blieben, sich relativ unabhängig voneinander weiterentwickelten und daher wichtige methodische Erkenntnisse des einen Bereichs nicht auf den anderen übertragen wurden und umgekehrt (Flick, 2011, S. 75). Diese Argumentationslinie von Flick teile ich und verstehe deren Implikationen in ähnlicher Weise auch für das Forschungsgebiet der „Interkulturalität". Parallel zum perspektivenreflexiven Vorgehen im Bereich der Interkulturalität, das Mehrwertigkeit zuzulassen bereit ist, geht es bei einer so verstandenen Triangulation im Forschungsdesign darum, die Datenanalysen im Bewusstsein der Anforderungen, Vorzüge und Mängel der einzelnen methodischen Vorgehensweisen durchzuführen, diese mit jeweils angemessenen Gütekriterien zu bewerten (Flick, 2011, S. 96; Mertens, 2010, S. 305/306) und auf dieser Grundlage wechselseitige Bezüge herzustellen. Da ich der Annahme zustimme, dass jede Methode ihren Gegenstand mit konstituiert, so dass die jeweiligen Zugänge nicht einfach über-

einstimmende oder einander widersprechende Abbildungen desselben Gegenstandes liefern (Flick, 2011, S. 26), geht es bei den Kombinationen und Bezugnahmen auch darum, die gefundenen Überschneidungen, Übereinstimmungen, Unterschiede oder Widersprüche vor dem Hintergrund der jeweiligen Datenerhebungskontexte einzuordnen, miteinander ins Gespräch zu bringen und zu interpretieren. So kann man zu einem umfassenderen und komplexeren Verständnis relevanter Aspekte der Lernprozesse bei den Trainingsteilnehmenden gelangen. Ich verstehe in diesem Zusammenhang eine (quantitative) Untersuchung von Variablen nicht per se als „reduktionistisch", sondern finde, dass diese in eine „historische und hermeneutische Erweiterung von Empirie" (Faulstich, 2014, S.12) eingebettet werden können. Und zwar dann, wenn quantitative Daten, einer Grundprämisse qualitativer Forschung folgend, ebenfalls als Ergebnis einer Kommunikation zwischen Forschenden und zu Erforschenden verstanden werden. Diese können unter Berücksichtigung statistisch notwendiger Absicherungen interpretativ erschlossen werden, was allerdings mit einer gewissen Relativierung statistisch verankerter Interpretationsroutinen einher geht (vgl. Kap. 4.2.5). Ich halte aber gleichzeitig, gerade bei Fragen nach Lernen im Kontext eines Trainings, einen quantitativen Blick für unerlässlich, um bei der Herausarbeitung bestimmter Auffälligkeiten und Phänomene im gegebenen Kontext nicht aus den Augen zu verlieren, wie häufig diese auftreten oder auftreten können.

1.2.2 Trainingsdurchführungen und Teilnehmende der Studie

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Lernprozesse von Teilnehmenden eines interkulturellen Trainings. Um diese sinnvoll einordnen zu können, ist eine Kenntnis der Rahmenbedingungen der Trainings sowie eine Kenntnis der Merkmale der Teilnehmenden wichtig. Beides wird in diesem Kapitel kurz dargestellt:

Bei den durchgeführten interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende, kurz BiKulT, handelt es sich um vier *offen ausgeschriebene* Trainings von *eineinhalb Tagen* Dauer. Die Trainings werden durch Aushänge, E-Mails an International Offices und relevante Studienbereiche in Regensburg, Nürnberg und Plzeň, sowie auf der Internet-Seite des „Deutsch-tschechischen Cafés" bekannt gemacht. Die Teilnahme am Training ist für die Teilnehmenden kostenlos und Fahrt-/Übernachtungskosten werden gegebenenfalls erstattet. Daher reisen zum Teil auch Studierende aus weiter entfernten Städten an. Dass das BiKulT Bestandteil eines

Forschungsprojektes ist, in dessen Rahmen Videoaufnahmen gemacht, Fragebogen ausgefüllt und Interviews durchgeführt werden, wird den Teilnehmenden bereits bei der Ausschreibung, bei der Anmeldung und auch während des Trainings kommuniziert. Deren Einverständnis zur anonymen Verwendung der Daten wird eingeholt.

Die Trainingseinheiten werden von einem *tschechisch-deutschen Trainerinnenteam* geleitet. Dabei haben beide Trainerinnen dieselbe Ausbildung (Diplom-Psychologinnen mit Schwerpunkt interkulturelle Psychologie) und verfügen zum Zeitpunkt des BiKulT über Erfahrungen in der Durchführung interkultureller Trainings. Beide Trainerinnen haben ähnliches Alter und sind maximal 10 Jahre älter als die Teilnehmenden der Trainings. Die tschechische Trainerin ist bilingual. Die Autorin dieser Arbeit fungiert *nicht* als Trainerin.

Als *Sprachregelung* wird im BiKulT eine Version gewählt, in der sämtliche Trainingsmaterialien, Präsentationsfolien und Unterlagen zweisprachig erstellt sind (vgl. Anhang A-C) sowie Übungsanleitungen und theoretische Inhalte in beiden Sprachen durch die jeweilige muttersprachliche Trainerin vermittelt werden. Zusätzlich übernimmt die tschechische Trainerin, wenn nötig oder gewünscht, die Übersetzungen bei den Diskussionen im Plenum. Bei den Kleingruppenarbeiten entscheiden die Teilnehmenden selbst über ihre Verständigungssprache, ggf. unterstützt durch die Trainerinnen oder bilinguale Teilnehmende.

Die vier Trainingsdurchführungen

Das Trainingsdesign des BiKulT, das in Kapitel 2.1.3 inhaltlich beschrieben wird, kann zwischen Juni und Oktober 2007 insgesamt *vier Mal* mit unterschiedlichen Teilnehmenden durchgeführt werden. Ihrem zeitlichen Ablauf entsprechend werden die einzelnen Trainingsdurchführungen mit Training 1, Training 2, Training 3 und Training 4 benannt. Diese finden zwei Mal in den Räumlichkeiten der Universität Regensburg und zwei Mal in den Räumlichkeiten von TANDEM (Koordinationszentrum deutsch-tschechischer Jugendaustausch) in Plzeň (Pilsen) statt, um den möglicherweise relevant werdenden Aspekt des „Heimvorteils“ wenigstens über die betrachtete Gesamtgruppe der Teilnehmenden hinweg auszugleichen.

Abbildung 1-2 gibt einen Überblick über Ort, Zeitpunkt, Zahl der Teilnehmenden pro Trainingsdurchführung und die Abendgestaltung. Dort ist erkennbar, dass die Zahl der Teilnehmenden je Training deutlich variiert. *Training 2* in Regensburg stellt mit 7

Teilnehmenden die kleinste, *Training 3* mit 13 Teilnehmenden die größte Gruppe dar. Abbildung 1-2 zeigt auch, dass die Bemühungen, eine in Bezug auf die Anzahl tschechischer und deutscher Teilnehmender weitestgehend ausgeglichene Gruppe bilden zu können, in den *Trainings 1, 2* und *4* in etwa gelungen ist.

	Training 1	**Training 2**	**Training 3**	**Training 4**
Zeitpunkt	Juni 2007	Juli 2007	Juli 2007	Oktober 2007
Ort	Plzeň (Pilsen)	Regensburg	Regensburg	Plzeň (Pilsen)
Tn-Zahl	***9 Tn*** 5 Cz (3 ♀, 2 ♂) 4 Dt (4♀)	***7 Tn*** 4 Cz (3 ♀, 1 ♂) 3 Dt (2 ♀, 1 ♂)	***13 Tn*** 5 Cz (5 ♀) 6 Dt (5 ♀, 1 ♂) 1 ♀ Tn mit tschechischen Eltern, in D. aufgewachsen 1 (♂) Tn mit polnischen Eltern, in D. aufgewachsen	***12 Tn*** 6 Cz (4 ♀, 2 ♂) 5 Dt (4♀, 1 ♂) 1 ♀ Tn mit polnischen Eltern; in D. aufgewachsen
Abend	Gemeinsamer Abendtreff	Gemeinsamer Abendtreff	***Kein*** gemeinsamer Abendtreff	Gemeinsamer Abendtreff

Abbildung 1-2: Überblick über organisatorische Aspekte der vier Trainingsdurchführungen des BiKulT.

Abkürzungen verstehen sich wie folgt: Tn (Teilnehmende), Cz (tschechisch), Dt (deutsch), ♀ (weiblich), ♂ (männlich).

An der quasi-experimentellen Fragebogenstudie nehmen insgesamt 91 Personen teil. 41 Personen gehören zur Trainings- und 50 Personen zur Kontrollgruppe. Dabei wird versucht eine Kontrollgruppe zu akquirieren, die der Gruppe der Trainingsteilnehmenden in zentralen, demografischen Variablen ähnlich ist, was hinsichtlich der meisten Aspekte gelungen ist. Die Trainingsgruppe setzt sich aus 20 „tschechischen" Studierenden, 1 Studentin mit „tschechisch-deutschem" Familienhintergrund, 18 „deutschen" Studierenden und 2 Teilnehmenden mit „deutsch-polnischem" Familienhintergrund zusammen, wobei 21 Fragebogen auf Tschechisch und 20 auf Deutsch ausgefüllt werden. Die Kontrollgruppe besteht aus 25 „tschechischen" und 24 „deut-

schen“ Studierenden sowie einer Studentin mit „deutsch-polnischem“ Hintergrund, die den Fragebogen auf Deutsch ausfüllt. Im Durchschnitt sind die Teilnehmenden zum Zeitpunkt des Trainings 23.46 Jahre alt, mit einer Alterspanne zwischen 19 und 28 Jahren. 80% der Teilnehmenden sind weiblich, 20% männlich. Alle 91 Personen studieren zum Zeitpunkt der Datenerhebung an einer deutschen oder einer tschechischen Hochschule. Als Studienfächer der Teilnehmenden dominieren die Sprach- und Sozialwissenschaften, insbesondere Germanistik, Bohemistik, Politikwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik und Psychologie. Einzelne Teilnehmende studieren Jura, eine Naturwissenschaft oder Tourismus. Diese demografischen Kennzeichen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Teilstichproben (in Bezug auf Nationalität und Trainings- vs. Kontrollgruppe) *nicht* signifikant voneinander.

Abbildung 3-1 zeigt die Angaben der Teilnehmenden zu denjenigen Aspekten, bei denen *Unterschiede zwischen den Teilstichproben* festgestellt werden konnten, nämlich bei den Variablen „Bestehende Kontakte zu Personen der anderen Nationalität“ sowie „(Fremd-)Sprachkenntnisse“ der jeweils anderen Sprache.

VARIABLE	Tschechische Trainingsgruppe	Tschechische Kontrollgruppe	Deutsche Trainingsgruppe	Deutsche Kontrollgruppe
Bestehende private Kontakte zu Angehörigen der anderen Nationalität:				
keine	1	3	5	16
1-3 Bekannte	6	8	5	5
4-6 Bekannte	4	6	6	3
7-15 Bekannte	5	4	1	-
über 15 Bekannte	4	4	2	-
Fremdsprachenkenntnisse (deutsch/tschechisch)				
keine	-		7	
weniger gute	1		6	
gute	9		5	
sehr gute	10		1	

Abbildung 1-3: Absolute Häufigkeiten (=Anzahl) der Angaben zu bestehenden privaten Kontakten zu Angehörigen der anderen Nationalität und zu den Fremdsprachenkenntnissen in den Teilstichproben.

Wie Abbildung 1-3 zeigt, geben Personen aus der tschechischen Trainingsgruppe an, dass sie tendenziell mehr deutsche Bekannte haben als Personen aus der deutschen Trainingsgruppe tschechische Bekannte. Deutsche Trainingsteilnehmende haben aber wiederum deutlich mehr tschechische Bekannte als deutsche Kontrollgruppenteilnehmende. Angaben zur Kenntnis der jeweils anderen Sprache wurde bei der

Trainingsgruppe über eine Selbstauskunft bei der Anmeldung erhoben. Hierbei zeigt sich, dass tschechische Teilnehmende im Durchschnitt über deutlich bessere Deutschkenntnisse verfügen als die deutschen Teilnehmenden über Tschechischkenntnisse. Diese Asymmetrie in der Fremdsprachenkompetenz ist typisch für tschechisch-deutsche Gruppen, führt aber in der praktischen Umsetzung oftmals dazu, dass Deutsch (mit der Zeit) als dominante Diskurssprache fungiert. Dies war trotz zweisprachiger Ausrichtung der Trainings auch im BiKulT bei drei der vier Trainingsdurchführungen der Fall. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die gleichberechtigte Teilhabe der Teilnehmenden am Trainingsdiskurs zu Ungunsten der tschechischen Teilnehmenden (vgl. Kap. 4.1.3 zu diesem Aspekt).

1.2.3 Gütekriterien

In Kapitel 1.2.1 wurde aufgezeigt, dass es bei einer Methodentriangulation darum geht, angemessene Gütekriterien[37] für die jeweilige Methode heranzuziehen, um das methodologische Vorgehen insgesamt bewerten zu können. An dieser Stelle gehe ich in der gebotenen Kürze auf einige wichtige, methodologische Aspekte im Zusammenhang mit der Frage nach Gütekriterien für unterschiedliche Forschungsrichtungen und deren Umsetzung in dieser Arbeit ein:

- Wie im Rahmen „quantitativ“ orientierter Forschung üblich, werden für den quasi-experimentellen Teil des Forschungsdesigns forschungsleitende Hypothesen formuliert (vgl. Kap. 4.2.3), die in messbare Dimensionen überführt und einer weiteren mathematischen Analyse zugeführt werden (Raithel, 2008, S. 7). Die kommunikative Absicherung inhaltlich vorgenommener Interpretationen erfolgt im Rahmen quantitativ ausgerichteter Forschung üblicherweise durch messtheore-

[37] Nicht jedes, in einer Forschungsrichtung diskutierte Gütekriterium, ist dabei notwendigerweise angemessen oder sinnvoll. So sind die in der quantitativen Sozialforschung im Allgemeinen wichtigen Gütekriterien der Generalisierbarkeit und Repräsentativität (externe Validität einer Untersuchung) über Zielgruppen hinweg (vgl. Lamnek, 2010, S. 130; Raithel, 2008) bei dem in dieser Arbeit dargelegten Lernverständnis, das den konkreten Kontext und die Subjektgebundenheit von Lernprozessen betont (vgl. Kap. 3), in ihrer Allgemeinheit für die vorliegende Untersuchung beispielsweise nicht als sinnvolle Gütekriterien anzusehen.

tische Überlegungen und Kennzahlen[38] sowie die Einordnung der eigenen Ergebnisse in die Ergebnisse vergleichbarer, quantitativer Studien.

- In den einstmals als *qualitative* Sozialforschung zusammengefassten Bereichen (Reichertz, 2016, S. 22 ff.), gilt trotz zunehmender Differenzierung als kleinster, gemeinsamer Nenner ein vorrangig deutender und sinnverstehender Zugang zu der interpretativ ‚hergestellt' und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit (Reichertz, 2016, S. 24). Lamnek (2010, S. 19f.f) nennt als Prinzipien qualitativer Forschung eine generelle Offenheit und Flexibilität der Forschenden und des Forschungsprozesses gegenüber Veränderungen, die Reflexion des Prozesscharakters von Forschung und Gegenstand, in die die Forschenden involviert sind, das Verständnis von Forschung als Kommunikation zwischen Forschenden und zu Erforschenden, die Reflexivität der Analyse sowie die Explikation des Untersuchungsprozesses zur besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretation (Lamnek, 2010, S. 20-24). Die in der qualitativen Forschung formulierten Verfahren der Gültigkeitsprüfung sind entsprechend interpretativ-kommunikativer Art (Lamnek, 2010, S. 145), um die von den Forschenden vorgenommenen Rekonstruktionen oder Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar zu machen (Köckeis-Stangl, 1980, S. 362). Die Auswertung der Interviewdaten nach der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) war durch die Erarbeitung inhaltlich relevant werdender Kategorien in Bezug auf Erinnerungs- und Anwendungswirkungen bei den Interviewpersonen

[38] Es wird zwischen Gütekriterien in Bezug auf das Untersuchungsdesign und hinsichtlich der verwendeten *Messinstrumente* (z.B. Fragebogenskalen) unterschieden. Beim Gütekriterium der *internen Validität* einer *Untersuchung* geht es um die Eindeutigkeit, mit der eine potenzielle Veränderung der Messwerte auf die Teilnahme am Training zurückgeführt werden und nicht durch andere „Störvariablen" erklärt werden kann (vgl. Kap. 4.2.3). Hierbei gelten quasi-experimentelle Untersuchungen, wie in dieser Arbeit, dann als hinreichend intern valide, wenn die Werte von Trainings- und Kontrollgruppen VOR dem Training miteinander vergleichbar sind. Bei den Gütekriterien für Messinstrumente werden im Rahmen quantitativer Forschungen die drei Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* (wie zuverlässig ist das Messinstrument?) und *Validität* (misst das Messinstrument das, was es messen soll?) herangezogen (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 193ff.). Dabei wird die Erhebungs- und Auswerteobjektivität wird bei der Verwendung von Messkalen im quantitativen Forschungsparadigma im Allgemeinen als gegeben angenommen. Die Einschätzung der Validität der verwendeten Messinstrumente beschränkt sich in dieser Arbeit, wie in vielen anwendungsbezogenen Forschungen, auf die durch den genauen Wortlaut der Fragebogenitems nachvollziehbare Inhaltsvalidität. Die jeweiligen Reliabilitätswerte der vorgenommenen Messungen werden bei der Darstellung der Messskalen (Kap. 4.2.2) angegeben. Alle diesbezüglichen Werte befinden sich nach den Maßstäben für angewandte Forschung im Bereich von akzeptablen bis hohen Reliabilitätswerten.

gekennzeichnet, deren Nachvollziehbarkeit durch ein Kodiersystem gewährleistet war (vgl. Kap. 4.3.3 und Anhang K).

- In methodischer Hinsicht spielt auch der sprachlich-kulturelle Aspekt eine Rolle, insbesondere Fragen der Übersetzung von Datenerhebungsinstrumenten und Datengrundlagen sowie die Frage eines „kulturellen Bias“ eine Rolle (Berry et al., 2002, S.286). Diese Aspekte können sich auf das Verständnis der Datenerhebung, die Antworten der Teilnehmenden oder die Interpretationen der Forschenden auswirken. Ein solches Problem existiert unabhängig von der Art der Forschungsmethode und kann bei Beobachtungen, qualitativen Interviews, Fragebögen oder Tests gleichermaßen auftreten. Ein wichtiger Schritt, um diese Aspekte im Blick zu behalten, ist zunächst, dass am Forschungsprozess Forschende aus den untersuchten Kontexten, Ländern und Sprachgruppen beteiligt sind. Dies war in dieser Arbeit bei der Erstellung aller Erhebungsinstrumente der Fall. Für die Gültigkeit (Validität) der Datenerhebung ist es außerdem hilfreich, wenn diese in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmenden erfolgt, so dass Verständnisschwierigkeiten bei der Datenerhebung ausgeschlossen werden können. Daher wurden in dieser Arbeit sowohl die Fragebogen in der jeweiligen Muttersprache der Teilnehmenden erstellt als auch die Interviews jeweils durch muttersprachliche Interviewerinnen durchgeführt. Bei der Entwicklung der (quantitativen) Erhebungsinstrumenten wurden zudem *Rückübersetzungsverfahren* und *Expert*innendiskussionen* über die Bedeutung der Items in der jeweiligen Sprache und in den jeweiligen kulturellen Kontexten (vgl. Berry et al., 2002) eingesetzt. An der interpretativen Re-Analyse der Daten waren dagegen *keine* anderen Forschenden mehr maßgeblich beteiligt. Im Sinne der Gütekriterien qualitativer und interpretativer Forschung bemühe ich mich hierbei um größtmögliche Transparenz in Bezug auf die Grundlagen meiner Interpretationen.

1.2.4 Interpretative Sozialforschung und Re-Analysen

Die Re-Analyse der Interviewdaten in den Jahren 2022-24 folgt der Logik einer interpretativen Sozialforschung. Zentral für die interpretative Sozialforschung ist der Vorgang des Interpretierens von textförmigen empirischen Daten (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 14). Aus Interviewaussagen werden beispielsweise subjektiv gemeinte Sinnstrukturen, aber auch gruppen- oder gesellschaftsbezogene

Deutungsmuster analysiert (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 15), indem betrachtet wird, in welcher Weise die untersuchten Personen dem eigenen Handeln Sinn zuschreiben und inwieweit fallbezogene Erkenntnisse hierzu verallgemeinerbar sind. Es geht nicht darum, bereits Bekanntes zu überprüfen, sondern Neues zu entdecken. Interpretative Analysen folgen Prinzipien wie Offenheit, formalanalytischen Interpretationen, abduktivem Schließen und insbesondere fallvergleichenden Analysen (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013). In dieser Arbeit wird durch die interpretative Re-Analyse auf der Grundlage eines deutenden Verstehens das gesamte Spektrum zwischen Lernen oder Nicht-Lernen und deren Hintergründe in den Blick genommen. Es werden Auffälligkeiten und Besonderheiten in Bezug auf die Wahrnehmung und Bearbeitung von Trainingserfahrungen, Lernüberzeugungen und Anwendungen der Teilnehmenden nachvollzogen. Hierbei ist es nicht so, dass es zum Thema Lernen im Kontext interkultureller Trainings nicht bereits umfangreiches Wissen oder Untersuchungen gäbe (vgl. Kap. 3.4). Die Herangehensweise der interpretativen Sozialforschung ist für dieses Themengebiet deshalb interessant, weil die in wissenschaftlichen Kontexten vorgenommenen Bewertungen über das, was Lernende in diesem Bereich äußern, äußern sollen oder äußern dürfen, oftmals so deutlich von den theoretischen Perspektive und Sprachgewohnheiten der Forschenden abhängt, dass demgegenüber aus meiner Sicht (zu) wenig Raum für die subjektiven Perspektiven der Lernenden und deren Sinn- und Bedeutungsstrukturen bleibt.

Die interpretativen Re-Analysen in dieser Arbeit folgen keinem konkreten methodologischen Ansatz im Spektrum interpretativer Verfahren. Sie lehnen sich jedoch an den Grundprämissen der relationalen Hermeneutik (Straub, 1999, 2022) an, die den vergleichenden Charakter von wissenschaftlichen Analysen und Interpretationen, also deren *grundlegend relationale Perspektive* hervorhebt. Wissenschaftliche Interpretation beschreibt Straub (2022) dabei als „ein in absichtsvoller und bewusster Einstellung realisiertes, explizites, methodisch kontrolliertes, auf Transparenz und intersubjektive Zustimmungsfähigkeit angelegtes Bemühen um das Verstehen von Texten bzw. Textanaloga wie Handlungen“ sowie als „selbstreflexiv strukturierte Deutungen“ (Straub, 2022, S. 58), bei der zwei Schritte des Verstehens unterschieden werden können: Eine formulierende und eine vergleichende Interpretation (vgl. Kap. 4.3.5). Während die formulierende Interpretation die Aussagen einer Interviewperson reformuliert und dabei die Grundlage für deren Verständnis legt, werden bei der ver-

gleichenden Interpretation meist mehrere, aufeinanderfolgende oder aufeinander beziehbare Segmente, die Muster erkennen lassen, nacheinander analysiert (Straub, 2022, S. 61). Die einzelnen Äußerungen und Textpassagen werden dadurch genauer verstanden, dass sie auf andere Äußerungen und Textpassagen oder allgemeine Formen von Vergleichshorizonten bezogen werden (Straub, 2022, S. 61) – im Sinn von minimalen oder maximalen Kontrastierungen (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013). Im Verlauf der Analyse können unterschiedliche Arten von Vergleichshorizonten herangezogen werden (Staub, 2022, S. 62), die sich aus unterschiedlichen „Wissensquellen“ speisen (Straub, 2022, S. 64). Hierbei kann es sich um empirisch fundierte Vergleichshorizonte aus den eigenen Datenquellen handeln, die in dieser Arbeit besonders ausgeprägt zum Einsatz kommen. Aber auch Erkenntnis- und Wissensbestände aus dem Bestand wissenschaftlicher Publikationen, Theorien, Hypothesen oder Modellen (Straub, 2022, S. 65/66). Straub (2022, S. 68) betont ebenso die Bedeutung des Alltagswissens und der Lebenserfahrungen sowie deren Reflexion durch die interpretierend forschende Person als zentrale, nicht immer explizit genannte Form der Vergleichshorizonte. Diese fließen in die Interpretation einfließen und dürfen laut Straub in diese auch einfließen, sofern sie reflektiert oder explizit gemacht werden. Diesen Kennzeichen folgen die interpretativen Re-Analysen dieser Arbeit. Die jeweils konkreten Schritte können den Ergebniskapiteln entnommen werden.

1.3 Ziele und empirische Fragestellungen dieser Arbeit

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die hohe Komplexität nahezu aller Aspekte des Themengebietes Interkulturalität, die kontroversen Wahrnehmungen von und Kritikpunkte an zentralen Konzepten interkultureller Trainings sowie die damit einhergehende Perspektivenabhängigkeiten wissenschaftlicher Interpretationen (vgl. Kap. 1.1). Konkret untersucht werden Lernprozesse von Teilnehmenden eines interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT; vgl. Kap. 2.1.3). Da auch Aussagen über Lernen Interpretationskonstrukte (Straub, 2010, S. 40) darstellen, führen die angesprochenen kontroversen Perspektiven im Themengebiet dazu, dass dieselben Daten in Bezug auf Lernen nahezu gegensätzlich interpretiert werden können. Oder es wird, aufgrund der Perspektivenvielfalt in Bezug auf Forschungsmethoden bestimmten Datensorten/-auswertungsverfahren wechselseitig von Vorn-

herein ihre Gültigkeit abgesprochen. Um vor diesem Hintergrund erhellende (d.h. nicht nur die eigenen Perspektiven reproduzierenden) Erkenntnisse über das Lernen von Teilnehmenden eines interkulturellen Trainings zu erhalten, erscheint eine tiefgehende, interpretative und – theoretisch wie methodisch – perspektivenreflexive Herangehensweise an entsprechende Lerndaten aus unterschiedlichen Quellen (vgl. Kap. 1.2) sinnvoll. Zudem bildet der Leitaspekte der Perspektivenreflexivität (kontext- und perspektivenexplizierende Einordnung statt Richtig-Falsch-Urteile vgl. Bolten, 2016b, Kap. 1.1) in Bezug auf theoretische Konzepte und wissenschaftliche Interpretationen der Daten eine zentrale Klammer dieser Arbeit. Diese wird kombiniert mit der Überzeugung, dass Deutungen und Erkenntnisse immer auch mehrwertig (Sowohl „Entweder-Oder" als auch „Sowohl-als-auch" vgl. Bolten, 2016b, Kap. 1.1) zu verstehen sind und sich damit vielschichtig und auch in sich widersprüchlich darstellen.

Die Untersuchungen dieser Arbeit sind eingebettet in die Lernperspektive einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie (vgl. Kap. 3). Hierdurch werden die Bedeutungen von Lernprozessen und Lernresultaten *im Bezugskontext der Lernenden* analysiert. Es werden aber auch deren *Wechselwirkungen mit spezifischen Bedingungsfaktoren* (vgl. Kap. 2.1.2) und Gestaltungselementen (vgl. Kap. 3.2.2) des durchgeführten interkulturellen Trainings herausgearbeitet.

Die Fragenkomplexe in Bezug auf das interkulturelle Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) lauten:

1) Wie werden das BiKulT und seine Rahmenbedingungen /deren Umsetzung (z.B. Lehrmethode, Trainerinnen, Sprachregelung, Trainings- und Intergruppenatmosphäre) von den Teilnehmenden wahrgenommen? Inwieweit machen sich diese Rahmenbedingungen in den Lernprozessen der Teilnehmenden bemerkbar? Zentrale Antworten auf Fragenkomplex 1 liefert Kapitel 4.1.

2) Welche Lernresultate oder Anwendungsformen zeigen sich in den Daten der Teilnehmenden im Kontext des BiKulT? In welchem Verhältnis stehen diese zu den Lehrzielen des Trainings (BiKulT)? Zentrale Antworten auf Fragenkomplex 2 enthalten Kapitel 4.2 (aus der Fragebogenstudie) und Kapitel 4.3. (aus der Interviewstudie).

3) Welche Rolle spielt die saliente binationale Zusammensetzung der Trainings-

gruppe für die Lernprozesse der Teilnehmenden? Spezifisch: Welche Art von Trainingserfahrungen werden diesbezüglich von den Teilnehmenden in lernrelevanter Form bearbeitet - und ***wie*** (von der Wahrnehmung einer Situation hin zu den „Ergebnissen" der Bearbeitung)? Zentrale Antworten auf Fragenkomplex 3 enthält Kapitel 5.1.

4) Welche Rolle spielt die Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2) bzw. spielen konkrete Critical Incidents als Ankersituationen für die Lernprozesse der Teilnehmenden? Spezifisch: Wie werden die diesbezüglichen Trainingsmaterialien/Trainingssituationen erinnert und weiterführend bearbeitet? Zentrale Antworten auf Fragenkomplex 4 werden in Kapitel 5.2 erörtert.

5) Welche Besonderheiten, Lernhürden oder Widersprüchlichkeiten zeigen sich im Rahmen der Analysen von Fragestellung 2-4? Wie gehen die Teilnehmenden insbesondere mit nationalkulturellen Differenzannahmen und nationalkulturellen Differenzkonzepten um? Wie verhalten sich diese Ergebnisse zu den Kritikpunkten an interkulturellen Trainings? Alle Ergebniskapitel tragen zur Beantwortung von Fragenkomplex 5 bei und werden in Kapitel 6 zusammenfassend dargestellt.

Übergeordnetes Ziel der Arbeit ist, die Vielschichtigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Herausforderungen und Lernhürden verschiedener Lernaspekte bei den Teilnehmenden sichtbar zu machen und perspektivenreflexiv einzuordnen. Hierdurch soll ein konstruktiver Beitrag für eine Erweiterung zukünftiger Lehr- und Lernangebote im Bereich Interkulturalität und für die derzeitigen Diskurse in der wissenschaftlichen Community (vgl. Busch & Vatter, 2023) geleistet werden.

2 Interkulturelles Training

Das zweite Kapitel widmet sich dem Konzept des Interkulturellen Trainings auf anwendungs- und praxisbezogener Ebene (Kapitel 2.1) sowie auf theoretischer Ebene (Kapitel 2.2). In Kapitel 2.1 geht es um eine Begriffsbestimmung und die Kennzeichen von Trainingsformaten (Kap. 2.1.1). Außerdem stelle ich Beiträge aus der Literatur vor, die auf formaler Ebene Bedingungsfaktoren beschreiben, die die praktische Umsetzung interkultureller Trainings beeinflussen (vgl. Bolten, 2016b). Hierbei spielt der Bedingungsfaktor „Zielgruppe" eine wichtige Rolle, da die sichtbare, binationale Zusammensetzung der Trainingsgruppe in dieser Arbeit zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand wird (Kap. 2.1.2). Zudem wird das interkulturelle Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) vorgestellt und im Rahmen der beschriebenen Bedingungsfaktoren verortet[39] (Kap. 2.1.3) Zuletzt setze ich mich mit Kennzeichen, Erkenntnissen und Verbesserungsvorschlägen aus der „Wirkungsforschung interkultureller Trainings"[40] auseinander, da diese für das Forschungsdesign dieser Arbeit ausschlaggebend waren (Kap. 2.1.3).

Kapitel 2.2 beinhaltet eine perspektivenreflexive Betrachtung theoretischer Konzepte der interkulturellen Psychologie (Thomas, 1996, 1999, 2011). Hierbei werden die zentralen, theoretischen Konzepte (Kultur, Critical Incidents, Kulturstandards und Interkulturelle Kompetenz) reflektiert, die dem interkulturellen Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) zugrunde liegen. Ich zeige dabei blinde Flecke auf, ordne aber auch Kontroversen und Missverständnisse, die sich diesbezüglich durch die Literatur ziehen, aus meiner Sicht ein. Ich hoffe, mit dieser Form der Perspektivenreflexivität Anknüpfungspunkte für eine mehrwertige Betrachtung der theoretischen Positionen im Forschungsgebiet zur Verfügung zu stellen.

---

[39] Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen des Trainings erfolgt in Kapitel 2.2 bzw. Kapitel 3.

[40] So bezeichne ich die vielfältigen Untersuchungen, die zum Zeitpunkt des interkulturellen Themenbooms (vgl. Kap. 1.1) eine Hoch-Zeit erlebten und die Wirkungen interkultureller Trainings auf quantitativer Ebene nachzuzeichnen suchten.

2.1 Interkulturelles Training als Praxiskonzept

2.1.1 Kennzeichen des Lehr/Lernformats „Training“

Ein interkulturelles Training[41] stellt ein mögliches, meist eher kurzzeitig ausgerichtetes *Organisationsformat*[42] formaler Lehrmaßnahmen dar, in denen Inhalte der interkulturellen Kommunikationsforschung vermittelt werden oder „institutionell organisierte, zeitlich und räumlich definierte, professionell geplante, angeleitete, […] explizite interkulturelle Lernprozesse“ stattfinden sollen (Hößler, 2017, S. 147). Der Versuch der bewussten Auslösung und Steuerung von bestimmten Lernprozessen (formales Lernen), ist dabei ein mögliches Unterscheidungskriterium zwischen einem als Training bezeichneten Format und einem Begegnungsformat, in dem eher informelle, implizite Lernprozesse entstehen sollen bzw. in denen Lernprozesse weniger stark zu steuern versucht werden. Die Übergänge zwischen beiden Formaten sind als fließend zu verstehen. Im Verständnis der in dieser Arbeit herangezogenen, lerntheoretischen Positionen (vgl. Kap. 3) finden im Rahmen formaler Lehrmaßnahmen immer auch informelle und implizite Lernprozesse statt (Faulstich, 2013).

In Bezug auf den *Lerninhalt* (im Sinn von „Lehrinhalt“) und die damit verbundenen *Lernziele* (im Sinne von „Lehrzielen“) versteht Leenen (2007, S. 773) ein interkulturelles Training als Sammelbegriff[43]. Dass explizit so benannte interkulturelle Trainings mit (interkulturellen) Kompetenzansätzen assoziiert werden, zeigt sich in den

---

[41] Einen umfassenden Überblick über zentrale, zum damaligen Zeitpunkt in Deutschland angebotene interkulturelle Trainingsformate und deren Zielsetzungen einschließlich einer differenzierten Auswahlbibliographie geben O’Reilly und Arnold (2005). Aktuelle Einblicke gibt die Einordnung von Bolten (2016b).

[42] Mit einer an den *Rahmenbedingungen* orientierten Eingrenzung werden interkulturelle Trainings „im engeren Sinn“ (Leenen, 2007, S. 776) als Lernmaßnahmen verstanden, die in Seminarform abgehalten werden und sich hierdurch von Maßnahmen des ausschließlichen Selbststudiums durch Bücher oder Lernsoftware, vom interkulturellen Coaching (z.B. Barmeyer & Haupt, 2007) oder von der interkulturellen Mediation (z.B. Busch, 2007) abgrenzen lassen.

[43] Leenen (2007) fasst unter den Begriff des interkulturellen Trainings eine breite Palette interkultureller Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, die ganz unterschiedliche Bildungskonzepte umfassen. Dies können interkulturelle Kompetenzansätze, Diversity-Ansätze, Begegnungsprogramme oder Anti-Rassismus-Programme (vgl. Leenen, 2007; Nazarkiewicz, 2010a) sein, spezifisch, formulierte Unterkonzepte wie Ansätze des transkulturellen Lernens (z.B. Flechsig, 2000) oder den Anti-Bias-Ansatz (z.B. Trisch, 2013). Auf zugrundeliegende Fachdisziplinen geht Bosse (2011) ein, die zwischen psychologisch und linguistisch fundierten Trainings unterscheidet. Für die interkulturelle Pädagogik unterscheidet Henze (2018, S. 555) ideologie-, system- und genderkritische Ansätze und Ansätze, in denen Handlungskompetenz(en) für sprachlich-kulturelle Überschneidungssituationen vermittelt werden sollen, wobei hier die in Kapitel 1.1.1 dargelegte Unterscheidung zwischen „kultureller“ und „kollektiver“ Perspektive eine Rolle spielt.

Beiträgen von Haß[44] (2020, S. 161 ff) oder Hößler (2017, S. 147). Allerdings fungiert der Begriff der interkulturellen Kompetenz seinerseits als Sammelbegriff für zahlreiche Zieldimensionen von Lernbemühungen. Er kann als weit gefächertes und ebenfalls umstrittenes Konstrukt[45] beschrieben werden (vgl. Moosmüller, 2020). In dieser Arbeit verwende ich eine erweiterte Form der interkulturellen Kompetenzdefinition von Thomas (1996, 2003; vgl. Kap. 2.2.4). Sie bezieht sich auf kognitive, emotional-motivationale und verhaltensbezogene, kurz „psychische" Prozesse bei Menschen, wird handlungsorientiert formuliert und ist, bei sinnvoller Einordnung, mit den von Bolten benannten Leitaspekten (vgl. Kap. 1.1) vereinbar. Die theoretische Grundlage wird im Kapitel 2.2.4 erläutert und reflektiert.

Unabhängig von den inhaltlich zugrundeliegenden oder vermittelten Konzepten und Kontexten, steht nach allgemeinem Verständnis bei einem Training eine *Anwendungs- Handlungs- und Problemorientierung* im Vordergrund (Leenen, 2007, S. 773), d.h. erwachsene Lerner, die eigene Meinungen und gegebenenfalls Erfahrungen in Bezug auf den Lerngegenstand mitbringen, sollen anwendungsbezogene Erkenntnisse für ihren Lebensalltag gewinnen (Mietzel, 2007, S. 13). Der Kompetenz- aber auch der Beratungsbegriff ist oftmals mit einer solchen Anwendungsorientierung assoziiert. In normativ-theoretisch ausgerichteten, wissenschaftlichen Communities wird einer solchen Anwendungsorientierung mit dem von Busch & Vatter (2023; vgl. Kap. 1.1)

---

[44] Haß (2020) bezeichnet Konzepte aus der Interkulturellen Pädagogik, Diversity-Ansätze, den „Anti-Bias-Ansatz" sowie das „Globale Lernen" als verwandte Ansätze, da sie sich meist dezidiert von bestimmten Aspekten interkultureller Kompetenzansätze abgrenzen und daher auch nicht so bezeichnet werden wollen.

[45] Zur Ausdifferenzierung des Konzeptes wurde lange Zeit mit *Listen-, Struktur- oder Komponenten-modellen* (Hatzer & Layes, 2003; Bolten, 2007; Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010) gearbeitet, die spezifische Teilaspekte interkultureller Kompetenzen, in Abhängigkeit von der jeweiligen Fachdisziplin, dem jeweiligen Einsatzgebiet und den entsprechenden theoretischen Grundkonzepten, *kognitiven*, *affektiven* (bzw. *motivationalen*) sowie *verhaltensbezogenen* Dimensionen zuordnen (z.B. Bosse & Müller-Jacquier, 2004; Deardorff, 2006; Auernheimer, 2013). Fremdsprachenkenntnisse tauchen in solchen Modellen interkultureller Kompetenz selten auf, da im Bereich der pädagogisch-psychologischen Forschung interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkompetenz als voneinander unabhängige Kompetenzen betrachtet werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Fremdsprachenkenntnisse für eine interkulturelle Kompetenz unwichtig wären, da „Sprachkompetenz eng mit der Möglichkeit verwoben ist, an einer fremden Praxis oder Lebensform teilzuhaben" (Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010, S. 20). Überlegungen und Modelle zum Thema interkulturelle Kompetenz aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik finden sich beispielsweise bei Michael Byram (2008) oder Eli Hinkel (2005). Bosse und Müller-Jacquier (2004; dargestellt in Bosse, 2011, S. 65f.) erarbeiteten eine linguistisch fundierte Konzeption interkultureller Kompetenz. Auernheimer (2013) erweitert aus einer pädagogischen Perspektive auf interkulturelle Kompetenz den „Umgang mit kultureller Differenz" um die Komponenten „Machtasymmetrien", „Kollektiverfahrungen" und „Fremdbilder" (Auernheimer, 2013, S.62).

so bezeichneten „Generalverdacht“ einer dysfunktionalen Perspektive begegnet. Auch dies erschwert den wichtigen, wechselseitigen Austausch in Bezug auf die Frage der Kontextspezifität und Mehrwertigkeit von Perspektiven. Aus meiner Sicht impliziert die Wahl eines Trainingsformates bereits, dass in dessen Rahmen nur ein Bruchteil dessen vermittelt werden kann, was für das Thema als Ganzes wichtig wäre (Straub, 2010). Dieser Bruchteil kann aber dennoch zu relevanten und hilfreichen Lernprozessen führen. In einem Training wird immer eine Auswahl einzelner Lehrziele getroffen. Diese können oder können nicht mit den jeweiligen Lernzielen oder Lernbedürfnissen der Teilnehmenden übereinstimmen. Somit ist ein Training als *ein Baustein* im Lernprozess von Teilnehmenden zu sehen, aus dessen Lernangebot sie meist Einzelaspekte auf ihre jeweils spezifische, subjektorientierte Art und Weise aufnehmen oder nicht beachten, weiter bearbeiten oder starr beibehalten, wieder vergessen oder explizit ablehnen[46] können. Genau diese Prozesse sind in dieser Arbeit von Interesse – nicht ein vermeintlich optimales Lernresultat. Die aufscheinenden Lernthematiken sind zu einem gegebenen Zeitpunkt als „…stets nur vorläufiges Resultat lebenslangen Lernens“ (Straub, 2010, S. 31) zu verstehen. Mit dieser Positionierung geht auch einher, dass die in dieser Arbeit untersuchten Lernaspekte und Lernprozesse nicht als einfache Ursache-Wirkungs-Beziehung verstanden werden, die das Training als „Auslöser“ bestimmter Prozesse und Wirkungen konzipiert.

Ein Training, verstanden als Lehr-/Lernformat von kurzer Dauer, das einzelne ausgewählte Lehrziele sowie eine Anwendungsorientierung umfasst, geht also *notwendigerweise* mit einer Komplexitätsreduktion einher und stellt keine umfassende, interkulturelle Bildung dar. Komplexitätsreduktion ist in dem Sinne für die Wirksamkeit eines Trainings, egal welcher inhaltlichen Ausrichtung, zentral: Nämlich in dem die Lernenden das, was gelernt wird, mit ihrer eigenen Welt verbinden können (Faulstich, 2013, S. 201) und dabei nicht überfordert, aber auch nicht unterfordert werden. In diesem Zusammenhang spielen gerade für Trainings klar strukturierte, visualisierbare, leicht erinnerbare Modelle eine nicht zu unterschätzende Rolle. Diese

[46] Der Lehrgegenstand interkultureller Trainings ist mit komplexen, identitätsbezogenen Prozessen verknüpft, die die emotionale Ebene der lernenden Personen in besonderer Weise berühren. Somit sind sowohl tiefgreifende, selbsttranszendierende Verstehensprozesse als auch große Widerstände und Abwehrprozesse erwartbar.

müssen allerdings geeignet sein, die nötige Flexibilität in der Anwendung bei den Teilnehmenden herzustellen (siehe Bosse, 2011, für zahlreiche, gelungene Beispiele).

In Bezug auf die praktische Umsetzung interkultureller Trainings wird in der Literatur häufig auf die Berücksichtigung unterschiedlicher Phasen oder Bedingungsfaktoren bei der Trainingsentwicklung und -durchführung verwiesen (Bolten, 2016b; Fowler & Bloom, 2004; Leenen, 2007)

- Einen Schwerpunkt in der anwendungsbezogenen, interkulturellen Trainingsliteratur nehmen Aspekte der sogenannten *Programmentwicklungsphase* (Leenen, 2007) ein, in der konkrete Trainingsziele, Trainingsinhalte sowie Trainingsmethoden und deren Abstimmung diskutiert werden, um die optimale Erreichung möglicher Lehrziele zu gewährleisten. Bolten (2016b) entwickelt die bis dahin weit verbreiteten „Trainingsklassifikationen" (z.B. Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996) hierbei weiter (vgl. Kap. 2.1.2).
- Empirische Forschungsliteratur zur sogenannten *Durchführungsphase* (Leenen, 2007), also zum eigentlichen Lehr-Lern-Prozess in interkulturellen Trainings, ist dagegen selten. Hier setzten die auch deshalb so wertvollen Arbeiten von Bosse (2010) und Nazarkiewicz (2010a) bzw. stichpunktartigere Analysen durch von Helmolt (2013, 2016, 2021) mit einer gesprächsanalytischen Ausrichtung an. Die Arbeiten von Kammhuber (2000) und Stengel (2008) beziehen diese Phase durch die Verbindung lerntheoretischer Überlegungen mit Prozess- und Ergebnisdaten ein. Durch die Bestimmung von „Prozessvariablen" in einem quantitativen Setting eröffnet auch Hößler (2017) indirekt den Blick auf diese Phase. Auf Ergebnisse der genannten Arbeiten gehe ich in Kapitel 3.3 und 3.4 ein.
- Empirische Forschungsarbeiten, die sich mit der letzten Phase, also mit *Evaluierungen* und Lernwirkungen interkultureller Trainings beschäftigen, gibt oder gab es im Vergleich zu Arbeiten zur Durchführungsphase häufig. Allerdings führen Spezifika großer Teile dieser Forschung, insbesondere ihre methodische Ausrichtung im Sinne einer Lehrzielüberprüfung dazu, dass auch in dieser Phase im Grunde das (intendierte) Lehrziel im Mittelpunkt steht und wenig Erkenntnisse in Bezug auf die Frage zustande kamen, wie, warum oder inwieweit bestimmte Lernwirkungen bei Teilnehmenden (nicht) eingetreten sind. Auf die Kennzeichen dieser Wirkungsforschung geht Kapitel 2.1.4 ein.

2.1.2 Bedingungsfaktoren der Trainingsgestaltung

In einer neueren Konzeptualisierung von Bolten (2016b) werden *fünf Bedingungsfaktoren* für die Praxis interkultureller Trainings zusammengefasst, die bewusst aufeinander abgestimmt werden, so dass sich bei der Änderung eines Aspektes auch alle anderen ändern müssten oder können (Bolten, 2016b, S. 82 ff.). Jede diesbezügliche Entscheidung kann Potenziale, Herausforderungen und Gefahren für die stattfindenden Lernprozesse bei den Teilnehmenden mit sich bringen:

- Trainings-/Lehr-/Lernziele
- Content (also Trainingsinhalte)
- Trainingsmethoden
- Zielgruppe
- Trainingsszenario (räumlich-zeitliche Gegebenheiten) /Trainerpersönlichkeit

Bolten (2016b) geht in seiner Ausarbeitung insbesondere auf die Bedingungsfaktoren Trainings-/Lehr-/Lernziele, Content und Trainingsmethoden ein. Dabei stellt er die Bedingungsfaktoren Content und Methoden als dreidimensionale Methodenlandkarte mit drei hintereinanderliegenden Scheiben dar, deren Grundstruktur in Abbildung 2-1 dargestellt ist.

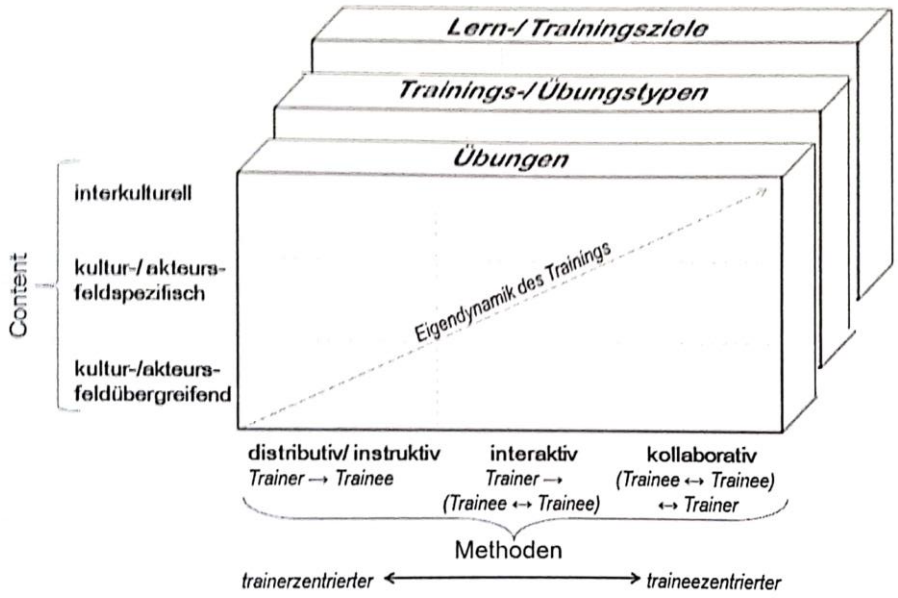


Abbildung 2-1: Methodenlandkarte (aus Bolten, 2016b, S.85).

In dieser Methodenlandkarte lokalisiert Bolten (2016b) auf der hintersten „Scheibe“ verschiedene „Trainingsziele“ und verknüpft diese mit darauf verweisenden „Übungstypen“ und sich hieraus ergebenden „konkreten Übungen“. Diese Landkarte soll interkulturellen Trainer*innen dabei helfen, entsprechende Entscheidungen für die Ausrichtung ihrer Trainings zu treffen und können auch deren „Möglichkeitssinn“ öffnen.

Auf der *Methodenachse* (x-Achse) wird in dieser Konzeption unterschieden zwischen *distributiv/instruktiven* Methoden, bei denen eine lehrzentrierte Orientierung vorherrscht, *interaktiven* Methoden, mit einer stärkeren Betonung des Lernprozesses und der Teilnehmendeninteraktion sowie *kollaborativen* Methoden auf der Basis offener, projektorientierter Lehr-/Lernszenarien, bei denen die weitgehend eigendynamischen Lernprozesse moderiert werden. Solche „Methodenrealisierungen“ sind als ineinander übergehend zu verstehen, wobei die Eigendynamik eines Trainings hin zu den kollaborativen Methoden zunimmt, seine „Steuerbarkeit“ durch die Trainer*innen dagegen abnimmt.

Auf der *Contentachse* (y-Achse) wird zwischen kultur/akteursfeldübergreifenden, kultur-/akteursfeldspezifischen und interkulturellen Inhalten unterschieden:

- ***Kultur-/ akteursfeldübergreifende*** (sic!) ***Content:*** Themen unterschiedlichster Disziplinen und theoretischer Ansätze, die sich mit grundlegenden Aspekten interkulturellen Handelns beschäftigen. Meist werden hierzu Konzepte, die aus der Grundlagenforschung der Ansätze oder Disziplinen stammen, herausgegriffen (z.B. Prozesse des Wahrnehmens und Urteilens, Umgang mit Unsicherheitssituationen, Perspektivenreflexivität, Identitätsverständnisse, usw.)
- ***Kultur- / akteursfeldspezifische Content***: z.B. Regeln / Leitsätze, Konventionalisierungen, thematisiertes Alltagshandeln in spezifischen kulturellen Akteursfeldern. Diese können in der Praxis teilweise aus dem Erfahrungsschatz der Trainer*innen, kulturbezogener Artefakte und nicht forschungsbasierter Literatur stammen. Im Falle forschungsbasierter interkultureller Trainings stammen diese aus unterschiedlichen Formen der von Bolten so bezeichneten „kulturkontrastiven Forschung“, also von Forschungen, die sich auf empirischer Ebene mit Differenzen zwischen Kulturen hinsichtlich verschiedener Themen beschäftigen (vgl. Kap. 2.2.3).

- ***Interkulturelle Content***: Merkmale und Realisierungsformen interkulturellen Handelns in konkreten Kontexten (in Abstimmung auf die Trainingsziele) im Sinne von Hybridisierungen, Aushandlungen oder Handlungsoptionen.

Die Anwendung dieses Klassifikationsschemas auf das Interkulturelle Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) erfolgt in Kapitel 2.1.3.

2.1.2.1 Bedingungsfaktor Zielgruppe

Für den Bedingungsfaktor „Zielgruppe" verweist Bolten (2016b) darauf, dass ein Trainingskonzept idealerweise auf die zuvor erhobenen Lern*bedürfnisse* der Zielgruppe bzw. der konkreten Teilnehmenden ausgerichtet ist. Bolten betont, dass darauf zu achten sei, dass die je spezifischen Expertisen und Kompetenzen der konkreten Teilnehmenden eingebracht werden können (Bolten, 2016b, S. 83), wie dies auch in situierten Lernkonzeptionen betont wird (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.) Da tatsächlich relevante Lernbedürfnisse von Teilnehmenden in der Trainingspraxis oftmals erst im Zuge des Trainings (oder möglicherweise auch gar nicht) explizit werden, spielt die Kompetenz, Erfahrung und Flexibilität der Trainer*innen in Bezug auf Lehrmaterialien, Lehrinhalte und eine gegebenenfalls notwendig werdende Anpassung von Lehrzielen während eines Trainings eine große Rolle. Dies setzt entsprechendes Potenzial und entsprechende Motivation bei den Lehrpersonen und Trainer*innen voraus. Die Beschreibungen und Erkenntnisse dieser Arbeit können dabei helfen, die entsprechenden flexiblen Kompetenzen von Trainer*innen zu fördern.

Für diese Arbeit erhält die *strukturelle Zusammensetzung* der Trainingsgruppe besondere Bedeutung, da die Rolle, die deren sichtbare, binationale Struktur für die Lernprozesse der Teilnehmenden einnimmt, einen Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit darstellt (vgl. Kap. 5.1). In der interkulturellen Forschungsliteratur wird die *Zusammensetzung der Trainingsgruppe* in Form von heterogenen „Lernergruppen" (Bolten, 2016b, S. 82) oder interkulturellen Lernsettings[47] (von Helmolt, Berkenbusch

[47] Im Sammelwerk von von Helmolt, Berkenbusch und Jia (2013) werden verschiedene Ansätze als „interkulturelle Lernsettings" vorgestellt. So wird diese Heterogenität indirekt in Form der Diversität der Menschen im eigenen Arbeitsumfeld als Reflexionsgrundlage hergestellt (z.B. Bosse & Grigorieva, 2013; Hegemann & Kaviani, 2013). Auch wird „Interkulturalität" unmittelbarer über das Internet hergestellt und/oder reflektiert (z.B. Bolten, 2013) oder in Planspielen simuliert (Barmeyer & Schirrmacher, 2013). Bolten (2016b, S. 82) betont den Umstand, dass im Grunde jedes Lehr-/Lernsetting in hohem Maße kontext- und damit auch kulturspezifisch ist.

& Jia, 2013) im Zusammenhang mit dem angesprochenen Paradigmenwechsel (Bolten 2016a; Kap. 1.1) thematisiert[48]. Die dahinter stehende Annahme lautet, dass sich Mehrwertigkeit, Relationalität und Perspektivenreflexivität (vgl. Kap. 1.1) dann sinnvoll verwirklichen lassen, wenn die in der Trainingsgruppe vorhandenen, vielfältigen Perspektiven eingebracht und/oder transparent gemacht werden können und interkulturelle Lernprozesse als soziale Aushandlungsprozesse verstanden werden, in denen sich Lernende gegenseitig „Einblicke in ihre als selbstverständlich erlebten Wirklichkeitsdeutungen und die daraus abgeleiteten Handlungsoptionen geben" (von Helmolt, Berkenbusch & Jia, 2013, S. 11). Gleichzeitig stellt die Salienz (Sichtbarkeit) der binationalen Kategorisierungsstruktur als „kollektiv-strukturelles" und/oder als „kulturelles" Differenzierungsmerkmal im interkulturellen Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) eine Sondersituation dar, da hierdurch die Wahrscheinlichkeit einer binären Sichtweise und Verarbeitung erhöht werden kann (vgl. Kap. 1.1.2). Mit dem Bedingungsfaktor Zielgruppe in Form einer binationalen Kategorisierungsstruktur sind daher sowohl Potenziale als auch Risiken für die Lernprozesse der Teilnehmenden verbunden, wobei aus theoretischer Sicht der interkulturellen Psychologie nicht die binäre Wahrnehmung an sich problematisch gesehen wird, sondern deren nicht flexible oder nicht kontextbezogene Anwendung findet sowie die potenzielle Verknüpfung mit einer Abwertung „Anderer" (vgl. Kap. 1.1.2).

2.1.3 Interkulturelles Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) als Datengrundlage dieser Arbeit

In diesem Kapitel wird der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, also das interkulturelle Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) in seinem Ablauf und mit seinen wesentlichen Kennzeichen und Bedingungsfaktoren vorgestellt und eingeordnet.

Abbildung 2-2 enthält den Ablaufplan der zwei Trainingstage des BiKulT. Diese wurden im Wesentlichen in allen vier Durchführungen umgesetzt. Die zur Verfügung gestellten Trainingsmaterialien, wie Arbeitsheft oder Fallbeispiele, finden sich in den Anhängen A-C.

---

[48] Um die umstrittene Begrifflichkeit des „Interkulturellen" zu umgehen, werden heutzutage auch die Begrifflichkeiten „global" (z.B. Genkova, 2021) oder „plural" (z.B. Nazarkiewicz & Schröer, 2021) verwendet.

TAG 1: 14-18 UHR	
Inhalt	**Art der Bearbeitung**
Vorstellen der Trainerinnen, Trainingsinhalte, Ablauf	Gesamtgruppe
Vorstellungsrunde	Binationale Paare, Präsentation in GG
E-Mail schreiben (für Übung an Tag 2)	Individuell
Übung: „Urlaubsproblem“	Monolinguale Gruppen
Input: Automatische Interpretation, selektive Wahrnehmung, Input: Kultur, Kulturunterschiede	Gesamtgruppe
Fallbeispiel: „Beim Abendessen“ (nach IAI) Input: Dimension/KS „Umgang mit Konflikten“	Binationale KG, Auswertung in GG
Input: „Interpretationsdreieck“ Zuordnung der Ergebnisse der Gruppenarbeit	Gesamtgruppe
TAG 2: 9.30-18 UHR	
Inhalt	**Art der Bearbeitung**
Kurze Aufwärmübung Zusammenfassung des 1. Tages	Gesamtgruppe
Fallbeispiel: „Detaillierte Korrektur“ (nach IAI) Input: Dimension/KS „Kommunikationsstile“	Binationale KG Auswertung in GG
Input: Handlungsalternativen Zuordnung der Ergebnisse der Gruppenarbeit	Gesamtgruppe
Übung: „Outside Experts“ und Auswertung Input: Signalflaggen	Gesamtgruppe
Übung: E-Mail-Übung (nach IAI) Diskussion über kulturelle Aspekte in den E-Mails	Binationale KG Auswertung in GG
Fallbeispiel: „Podiumsdiskussion“ (nach IAI) Integration unterschiedlicher Dimensionen/KS	Binationale KG, Auswertung in GG
Transfer-Diskussion Feedback	Gesamtgruppe

Abbildung 2-2: Ablaufplan des Trainings (BiKulT): IAI = Interkulturelle Anchored Inquiry, KS = Kulturstandards; KG = Kleingruppen; GG = Gesamtgruppe.

Trainingsmethoden

Die Gestaltung des BiKulT beruht nicht lediglich auf einer Mischung unterschiedlicher Trainingsmethoden. Dem Training liegt vielmehr eine lerntheoretische Fundierung zugrunde (vgl. Kap. 3.2.2). Die Trainingsbausteine folgen im Allgemeinen den Prinzipien pragmatistischer und situierter Lernpositionen (vgl. Kap. 3.2). Die spezifische Auseinandersetzung mit Critical Incidents beruht auf der Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI, Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2). Vereinfacht zusammengefasst bedeutet dies: Lehrinhalte, theoretische Konzepte und Modelle werden zuerst durch Übungen und Fallbeispiele erfahrbar gemacht. Gruppenarbeiten dienen der gemeinsamen Reflexion von Situationen, die eine Handlungsproblematik beinhalten, in deren Rahmen die Anwendung der konzeptuellen Analysewerkzeuge (Modelle, Konzepte) eingeführt und geübt wird. Theoretische Inputs vermitteln Hintergrundinformationen, die den erarbeiteten Themen eine Meta-Struktur geben. In Bezug auf die Methodenlandkarte von Bolten (2016; vgl. Kap. 2.1.2) kann diese Methodik als *interaktiv*, bisweilen auch als *kollaborativ* beschrieben werden. Instruktive Einheiten sind eher kurz gehalten. Wie in Kapitel 2.1.2 angesprochen, nimmt die Steuerungsfähigkeit der Lernprozesse ab, je interaktiver und kollaborativer das Trainingsgeschehen ausgerichtet ist. Insbesondere die Diskussionen in den Kleingruppen bei der Bearbeitung der Fallbeispiele und der sogenannten E-Mail-Übung hängen von den Beiträgen der Teilnehmenden und der sich daraus ergebenden Prozessdynamik ab. Besonderheiten einzelner Trainingsdurchführungen, die für die Interpretation der Lernprozesse relevant sind, werden an den jeweiligen Stellen der Auseinandersetzung mit den Daten aufgezeigt (vgl. Kap. 5).

Trainingsinhalte

Das BiKulT enthält Trainingsinhalte zu allen drei von Bolten (2016b; vlg. oben) unterschiedenen Bereichen. Im Bereich *kultur-/akteursfeldübergreifender Inhalte* (vgl. Kap. 2.1) wird anhand der Übung „Das Urlaubsproblem“[49] ein Verständnis für

[49] In dieser Übung unterhalten sich zwei Mitarbeitende eines Unternehmens über die Schwierigkeiten einer der beiden Personen, von ihrem Chef den für ihren Traumurlaub benötigen (unbezahlten) extra Urlaub genehmigt zu bekommen. Im Anschluss sollen die Teilnehmenden einschätzen, welche Aussagen über die gehörte Situation richtig, falsch oder nicht beurteilbar sind. Die Übung ist so angelegt, dass bis auf zwei Aussagen alle nicht beurteilt werden können, die Teilnehmenden normalerweise jedoch automatisch entsprechend „richtige“ oder „falsche“ Rückschlüsse aus dem Gespräch ziehen.

die theoretischen Konzepte der „Automatischen Interpretation“ und „Selektiven Wahrnehmung“ aus der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie erarbeitet (Fiedler & Bless, 2002). Sowohl die Übung selbst als auch der sich anschließende, theoretische Input sind mit *keiner* „interkulturellen“ Rahmung versehen, sondern werden als allgemein menschliche Wahrnehmungsprozesse[50] eingeführt. Ein Verständnis für solche Wahrnehmungsprozesse soll bei den Teilnehmenden ein anwendungsbezogenes Wissen dafür aufbauen, dass Menschen ein und dieselbe Situation unterschiedlich erleben und interpretieren können, ohne dass dies ein Widerspruch sein muss. Hierdurch soll auch eine Motivation aufgebaut werden, (selbst erlebte) Situationen perspektivenreflexiv zu (re-)analysieren oder zu (re-)interpretieren.

Im Anschluss wird ein Verständnis von „Kultur als Orientierungssystem“ kurz instruktiv eingeführt. Es wird geklärt, dass sich im Training „kulturelle Unterschiede“ auf Wahrnehmungs-, Handlungs- und Interpretationsroutinen und -erwartungen beziehen, die in der Empirie häufig genannt werden, jedoch auf Individuen nicht zutreffen müssen. Unter Zuhilfenahme eines Modells (als transkulturelles Modell betitelt), werden den Teilnehmenden unterschiedliche kulturelle Ebenen vor Augen geführt und darauf hingewiesen, dass sich die im BiKulT angesprochenen kultur-/akteursfeldspezifischen Inhalte aus der Literatur ausschließlich auf die *nationalkulturelle Ebene* beziehen. Die Teilnehmenden sollen und können aber andere, für sie relevante Ebenen einbeziehen.

Die Übung „Outside Experts“ am zweiten Tag stellt eine, für klassische interkulturelle Trainings typische „Simulationsübung“ dar. In dieser wird die emotionale Seite von Differenzwahrnehmungen und Differenzzuschreibungen, im Zusammenhang mit den kognitiven Begleitprozessen erlebbar gemacht und im Anschluss reflektiert. Diese Übung wird mit einem theoretischen Input versehen, der die Aufmerksamkeit der

---

[50] Hierbei geht es um den Einfluss, den Vorwissen und Vorerfahrungen eines Individuums darauf nehmen, wie sie das in einer Interaktion entstehende Handlungsfeld für sich strukturieren und welche der zahlreichen, in einer Interaktion gegebenen Signale, sie wahrnehmen oder erinnern (Fiedler & Bless, 2002). Das menschliche Wahrnehmungssystem ist in dieser Hinsicht *selektiv* und *ergänzend*. So werden selektiv entweder solche Signale wahrgenommen, die zum bestehenden Vorwissen und den bestehenden Vorerfahrungen eines Individuums passen oder aber solche, die als besonders abweichend auffallen. Gleichzeitig *ergänzen* Menschen die zur Interpretation einer Situation oft nötigen, in der Interaktionssituation aber nicht oder nicht eindeutig gegebenen Signale aus ihrem in der Situation aktivierten Wissens- und Erfahrungsschatz (Fiedler & Bless, 2002, S. 138f), so dass sie beinahe automatisch zu einer Interpretation der Situation kommen, ohne dass hierbei die innere Vorstrukturierung bewusst wird.

Lernenden darauf richten soll, ihre eigenen Gefühle als Ausgangspunkt bzw. „Signalflaggen“ (Lovejoy, 1996a, 1996b, 1996c) zu erkennen, um einen (kulturelle Aspekte einbeziehenden) Reflexionsprozess einzuleiten.

Der Bereich *kultur-/akteursfeldspezifischer* und *interkultureller Inhalte* (vgl. Kap. 2.1.2) ist im BiKulT durch die lerntheoretische Fundierung miteinander verzahnt. Zentral ist die Bearbeitung, Diskussion und Reflexion spezifischer Critical Incidents, die im Training Fallbeispiele heißen. Diese werden nach der Reflexion sowohl mit allgemein theoretischen Modellen als auch mit nationalkulturellen Differenzkonzepten, insbesondere einzelnen tschechisch-deutschen Kulturstandardpaaren (Schroll-Machl, 2001; vgl. Kap. 2.2.3) als „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) verknüpft. Hierzu werden drei Ablaufzyklen der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) durchlaufen, die spezifisch für das BiKulT empirisch erhobene Critical Incidents als Ankersituationen[51] verwenden. Der Wortlaut der drei Fallbeispiele auf Deutsch und Tschechisch findet sich in Anhang A1-A3. In der *E-Mail-Übung* (Anhang B) setzen sich die Teilnehmenden dagegen mit ihrem eigenen Verhalten auseinander, nämlich mit von ihnen selbst verfassten E-Mails[52]. Sie ist der Trainingsbaustein mit der geringsten Steuerungsfähigkeit (vgl. Kap. 2.1.2) des BiKulT, so dass sich dessen Ablauf zwischen den vier Trainingsdurchgängen teilweise deutlich unterscheidet (vgl. Kap. 5.1.1). Der spezifisch geplante Ablauf dieser vier Trainingsbausteine sah folgendermaßen aus:

---

[51] Für die die Zielgruppe der Studierenden im BiKulT wurden, den Anforderungen an eine situierte Lernumgebung entsprechend (vgl. Kap. 3.2.2), im Vorfeld *eigene Critical Incidents erhoben* und daraus Fallbeispiele entwickelt. Hierzu wurden Interviews mit vier deutschen und vier tschechischen Studierenden geführt, die jeweils ein Erasmussemester im anderen Land verbracht hatten. Situationen, in denen sich die vierköpfige, deutsch-tschechische Forschungsgruppe darauf einigen konnte, dass Kulturstandardpaare bei der Erklärung der Situation helfen können, wurden ausgewählt. Zusätzlich wurden die ausgewählten Situationen fünf tschechischen Studierenden, die bisher noch nicht in Deutschland gelebt hatten und wenig Kontakt zu Deutschen hatten, vorgelegt und ihre Meinung zu den Situationen erfragt. Hierdurch sollte ein „Bias“ aufgespürt werden, da die Critical Incidents von der Autorin formuliert wurden. Um dem Kriterium der Komplexität gerecht zu werden, wurden in den Fallbeispielen Informationen belassen, die Anknüpfungspunkte für die Reflexion situativer und personeller Aspekte der Situation erlauben.

[52] Hierzu wurde den Teilnehmenden relativ am Anfang des Trainings eine Situationsschilderung ausgehändigt, in der die Teilnehmenden von einem Kommilitonen an ihrer Universität (für die tschechischen Teilnehmenden war es ein tschechischer Kommilitone, für die deutschen Teilnehmenden ein deutscher Kommilitone) zum Zeitpunkt eines ausgemachten Referatstreffens eine E-Mail erhalten, in der dieser schreibt, dass er leider nicht kommen kann, weil er nach München gefahren ist. Sie sollen ihm auf diese E-Mail antworten. Die geschriebenen E-Mails werden am Abend des ersten Tages übersetzt.

- Bei der Bearbeitung des ersten Fallbeispiels „Beim Abendessen“ (Anhang A.1) liegt der Fokus auf unterschiedlichen Interpretationsperspektiven. Hierbei wird das ***Interpretationsdreieck aus Kultur - Person - Situation*** (vgl. Kap. 2.2.2) als konzeptuelles Analysewerkzeug eingeführt. Dieses bleibt für den Rest des Trainings im Raum sichtbar hängen, so dass bei jeder Trainingseinheit nicht nur sprachlich, sondern auch visuell darauf zurück gegriffen werden kann. Während der Diskussion in der Gesamtgruppe thematisieren die Trainerinnen zudem unterschiedliche Arten, mit ***Konflikten*** umzugehen (Konfrontation und Vermeidung). In Bezug auf dieses Thema erfolgt die Meta-Kontextualisierung. Um die Teilnehmenden nicht „von vornherein auf eine sie beschreibende Kategorie“ (vgl. Bolten, 2016b) festzulegen, erfolgt die Darstellung der Ausprägungen ***„Konfliktkonfrontation und Konfliktvermeidung“*** ohne Zuordnung zu nationalkulturellen Kategorien. Erst nachdem die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, Vor- und Nachteile dieser Ausprägungen zu reflektieren und sich über ihr eigenes Vorgehen in ähnlichen Situationen Gedanken zu machen, wird *mündlich* erklärt, dass in tschechisch-deutschen Begegnungen im Arbeitskontext Deutsche eher als konfliktkonfrontativ und Tschechen eher als konfliktvermeidend wechselseitig wahrgenommen werden.
- Bei der Bearbeitung des zweiten Fallbeispiels „Detaillierte Korrektur“ (Anhang A.2) werden neben den Interpretationsperspektiven die Handlungsperspektiven stärker einbezogen. Das konzeptuelle Werkzeug der ***Handlungsalternativen-Matrix*** (Anhang C, Folie 12) wird eingeführt. Als Ergänzung werden unterschiedliche ***Kommunikationsstile (starker und schwacher Kontext)*** als kulturelle Differenzkonzepte einbezogen, wobei hinsichtlich der nationalkulturellen „Zuordnung“ solcher Kommunikationsstile wie beim ersten Beispiel verfahren wird.
- In der „E-Mail-Übung“ sollte das Thema der Kommunikationsstile in einem anderen Kontext aufgegriffen werden. Die Teilnehmenden tauschen sich über ihre Wahrnehmungen zu den geschriebenen E-Mails aus. Als Leitgedanken dienen Fragen, wie sie selbst die verschiedenen geschriebenen E-Mails interpretieren, ob sie interpersonale oder nationalkulturelle Unterschiede in den E-Mails feststellen können und ob Änderungen in den Umständen der Ausgangssituation die eigene Reaktion verändert hätten. In der Gesamtgruppe werden die Ergebnisse der Kleingruppen verglichen und unter Berücksichtigung der am Ende des Arbeitsheftes

abgebildeten Forschungsergebnisse zu tschechisch-deutschen Differenzkonzepten, spezifisch tschechisch-deutschen Kulturstandardpaaren (Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008) und Ergebnissen der GLOBE-Studie (z.B. House et al., 2004; www.projectglobe.com) gemeinsam reflektiert. Hierbei wurde angenommen, dass den Teilnehmenden bei der Bearbeitung der ersten beiden Fallbeispiele deutlich wurde, dass (national-)kulturelle Differenzkonzepte flexibel gehandhabt werden sollen und können. Durch das Vorgehen, eine Sammlung nationalkultureller Differenzkonzepte auf eine gegebene Situation „anzuwenden", soll der Einsatz solcher Modelle als „konzeptuelle Werkzeuge" (vgl. Kap. 3.2.1) explizit geübt werden.

- Das letzte Fallbeispiel „Podiumsdiskussion" (Anhang A.3) beschreibt den längeren Verlauf einer Zusammenarbeit bei der Organisation einer Podiumsdiskussion. Außerdem gibt es das Fallbeispiel in zwei Versionen, in der jeweils nur die Sichtweise eines Akteurs dargestellt wird. In der Bearbeitung in Kleingruppen beschäftigen sich die Teilnehmenden zunächst nur mit *einer* Sichtweise und stellen diese den anderen Teilnehmenden vor. Durch das längere Fallbeispiel sowie die Darstellung nur einer Sichtweise, sollte verdeutlicht werden, dass und wie sich als handlungswirksam angenommene kulturelle Differenzen im Laufe einer Zusammenarbeit zu einer negativen Bewertung des Interaktionspartners entwickeln können. In ihre Erklärungsperspektiven sollen die Teilnehmenden, wie bei der E-Mail-Übung, die am Ende des Arbeitsheftes abgebildeten Forschungsergebnisse zu tschechisch-deutschen Kulturunterschieden einbeziehen, um erneut die Verwendung solcher Beschreibungen als „konzeptuelle Werkzeuge" (vgl. Kap. 3.2.1) zu üben. Das bei dieser Fallbeispielbearbeitung dominante kultur-/akteursfeldspezifische Thema dreht sich um den ***Umgang mit Strukturen und Zeitverständnis***, wobei die diesem Thema zugrundeliegenden nationalkulturellen Differenzkonstruktionen von den Trainerinnen *nicht mehr dezidiert als theoretische Inputs* dargelegt werden. Der zentrale Arbeitsauftrag für die Kleingruppen besteht darin, konstruktive Handlungsvarianten zu entwickeln.

Aus dieser Beschreibung wird ersichtlich, dass es sich beim BiKulT in Bezug auf Trainingsinhalt und -ziele in vielfacher Hinsicht um ein „klassisches" interkulturelles Training im Sinne der kulturellen Perspektive (vgl. Kap. 1.1.1) handelt. Im Zentrum

des Lernens stehen interpersonale Differenzerfahrungen in Bezug auf als kulturell bezeichnete „Wissensbestände, Handlungsroutinen und Handlungserwartungen“ (von Helmolt, 2016, S. 35), die zu einem Großteil auf einen (national-)kulturellen, in dieser Arbeit also einen tschechisch-deutschen Rahmen bezogen werden. Als allgemeines Lehrziel steht die Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Zentrum (siehe Kap. 2.2.4 für eine genaue Spezifikation). Anders als in vielen interkulturellen Trainings findet im BiKulT jedoch ein wechselseitiger Austausch statt, so dass miteinander und nicht übereinander gesprochen wird. Aspekte der Mehrwertigkeit (vgl. Kap. 1.1) sind im BiKulT insofern enthalten, als Erklärungsmodelle im Sinne kultureller Differenzkonzepte in den theoretischen Einführungen keine starre Zuordnung erhalten und als „konzeptuelle Werkzeuge“ (im Sinne von John Dewey; vgl. Kap. 3.2.1) in den Lernprozess eingeführt werden. Deren Sinnhaftigkeit soll für einen gegebenen Kontext aktiv geprüft werden. Auch die Berücksichtigung situativer und personenspezifischer Aspekte durch die Arbeit mit dem Interpretationsdreieck (vgl. Kap. 2.2.2) hilft bei einer mehrwertigen Betrachtung. Relationale Elemente (vgl. Kap. 1.1.2) sind insofern enthalten, indem die Subjektivität menschlicher Wahrnehmungs- und (automatisierter) Bewertungsprozesse durch Übungen reflektiert werden, so dass deren Bedeutung für die Dynamik einer Interaktion und die Beziehung der Akteure erkennbar wird.

Im Idealfall üben die Teilnehmenden im Rahmen dieser Trainingseinheiten einen wertschätzenden, reflektierenden, mehrdimensionalen Perspektivenaustausch, indem sie fragen, zuhören, beobachten, interpretieren und analysieren (Deardorff 2006, S. 244; zitiert nach Nothnagel, 2021), wie es heute noch für interkulturelle Interaktionen als sinnvolle Zielsetzung verstanden wird (Nothnagel, 2021).

2.1.4 „Wirkungsforschung“ interkultureller Trainings

Im interkulturellen Trainingsbereich stellte sich schon früh die Frage, ob und welche Wirkungen interkulturelle Trainings nach sich ziehen. Allerdings beschränkt sich außerhalb wissenschaftlicher Untersuchungen die Erfassung von „Trainingswirkungen“ meist auf die *Akzeptanz* eines Trainings bei den Teilnehmenden. Für einen gewissen Zeitraum, in dem die Begriffe rund um Interkulturalität und Evaluation (zum Thema Evaluation vgl. Stockmann, 2010, S. 64) von Trainings- oder Bildungsangeboten Hochkonjunktur hatten (für Deutschland würde ich diesen Zeitraum ab Mitte der 1990er Jahre bis ca. 2010 verorten, in den USA setzte dieser Trend bereits

in den 1980er Jahren ein), gab es eine hohe Zahl an Veröffentlichungen im Themenspektrum „Wirksamkeit interkultureller Trainings“. Die „allgemeine Effektivität“ interkultureller Trainings im Sinne einzelner Variablen stand damals im Zentrum des Interesses und wurde in zahlreichen Überblicksartikeln und Meta-Analysen, meist aus dem englischsprachigen Raum, zu erfassen gesucht (Ehnert, 2007, S 446).

Die letzte umfangreiche, zusammenfassende Analyse zur Effektivität interkultureller Trainings, die Studien aus der intensivsten Phase der „quantitativ“ ausgerichteten Evaluationsforschung interkultureller Trainings umfasst, stammt von Mendenhall et al. (2004) bzw. Ehnert[53] (2004). Diese Autor*innen kamen zu dem Schluss, dass die häufig postulierte Wirksamkeit interkultureller Trainings *nicht grundsätzlich als gegeben betrachtet* werden kann, sehr stark von den gewählten, insgesamt sehr heterogenen, Evaluationskriterien und -instrumenten, abhängt (Mendenhall et al., 2004, S. 138) und verallgemeinerbare Ergebnisse kaum vorliegen (Ehnert, 2007, S. 446). Dieser Befund wurde zum Teil mit den Grenzen quantitativer Evaluationsmethoden in Bezug auf interkultureller Trainings erklärt (Ehnert, 2007, S. 447f.). Aus meiner Sicht liegt es auch am Nicht-Berichten zahlreicher Kontextfaktoren der evaluierten Trainings, dass ein Erkenntnisgewinn in Bezug auf das *Wie* oder *Warum* des Lernens bei den Teilnehmenden kaum möglich war. Im Bewusstsein dieser Einschränkungen kamen Mendenhall et al. (2004) dennoch zu dem Schluss, dass Wirksamkeitsstudien zu interkulturellen Trainings …

- fast immer deutlich positive Ergebnisse bezüglich der *Zufriedenheit* der Teilnehmenden zeigen.
- dann effektiv sind, wenn es um die gezielte Erweiterung des *Wissens*[54] der Trainingsteilnehmenden geht (Ehnert, 2007, S. 444).

---

[53] Beide Veröffentlichungen beruhen auf derselben Literaturanalyse von Ehnert. Hierzu wurden Evaluationsstudien aus den Jahren 1988-2000 bzw. 2003 (Ehnert, 2004) betrachtet, wobei erstmals auch nicht englischsprachige Studien, vor allem deutschsprachige, in die Analyse eingingen. Auswahlkriterien für die Studien war, dass darin mit Hilfe inferenzstatistischer Methoden *quantitativ* evaluiert wurde und dass methodische Minimalanforderungen (Vorher-Nachher-Design ODER Kontrollgruppe) erfüllt waren (Ehnert, 2004, S. 60). Letztendlich gingen 28 (bei Mendenhall et al., 2004) bzw. 29 Studien (bei Ehnert, 2004) in die Analyse ein.

[54] Die in den genannten Evaluationsstudien erhobenen Wissensaspekte beziehen sich in vielen Fällen auf (Kultur)Wissen oder die Kenntnisse von (national-)kulturellen Differenzkonzepten, die bisweilen eine eindeutige, also richtige oder falsche, Zuordnung kultureller Praktiken oder Werte verlangen. Somit wurde gerade der Bereich aus Evaluationssicht als besonders „effektiv“ eingeschätzt, an dem sich zahlreiche kontroverse Diskurse im Forschungsgebiet entzünden (vgl. Kap. 1.1).

- bei *Einstellungsvariablen*[55] nur bei der Hälfte aller Fälle positive Zusammenhänge mit einem Training gefunden werden (Ehnert, 2004, S. 86 und 117), bei *Verhaltensvariablen* sogar nur in 29% der Studien (Ehnert, 2007, S. 444).
- *Anpassungs-* und *Leistungs*variablen als Zielkriterien sehr selten untersuchen und deren widersprüchliche Ergebnisse aufgrund der Heterogenität der Studien nicht interpretierbar sind (Ehnert, 2004, S. 82ff.).

Angemahnt wurden folgende Verbesserungen für entsprechende Untersuchungen:

- Evaluationsstudien sollten auf *theoretischen Vorstellungen* über Wirkungen und Wirkmechanismen basieren.
- Die *methodische Qualität* sollte durch Mindestkriterien von Kealey & Protheroe (1996), wie die Verwendung von *Vorher-Nachher-Messungen* und die Existenz einer untrainierten *Kontrollgruppe,* sichergestellt werden.
- Es sollten *Längsschnittstudien* durchgeführt und der Transfer des Gelernten erfasst werden.
- *Quantitative und qualitative Forschungsmethoden* sollten kombiniert werden, um Widersprüchlichkeiten von Evaluationsergebnissen besser verstehen zu können.
- *Unerwünschte Nebenwirkungen* (z.B. Aufbau von Stereotypen) sollten im Evaluationsdesign Berücksichtigung finden.

Diese Punkte waren handlungsleitend für das multi-methodische Forschungsdesign dieser Arbeit (vgl. Kap. 1.2).

Nach meinen Recherchen lässt sich konstatieren, dass auf die recht kritische Sicht durch Mendenhall et al. (2004) und Ehnert (2007), bis auf einige Ausnahmen (z.B. Buchtel, 2014; Fischer, 2011) nicht etwa eine Verbesserung, sondern eine deutliche Reduktion von an quantitativen Methoden orientierten Evaluationsstudien interkultureller Trainingsmaßnahmen folgte. Das Thema war nicht mehr „en vogue“. In deutschsprachigen Publikationen findet sich die angemahnte Fokusverschiebung hin

[55] Zu den „Einstellungsmessungen“ zählt Ehnert (2004, S. 86) sowohl Messinstrumente, die Einstellungen, Vorurteile oder die „Intergroup Anxiety“ (Stephan & Stephan, 1985, 2000) in Bezug auf eine konkrete andere kulturelle Gruppe/Kontaktkultur erheben, Messinstrumente, in denen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen im Gastland vor und nach einem Training bewerten, aber auch allgemein gehaltene Messinstrumente, die Einstellungen gegenüber „Anderen“ im Allgemeinen erheben, wie „Kulturelles Interesse“ oder Messungen zu den ersten vier Stufen des „Modells Interkultureller Sensibilität“ von Bennett (Bennett, 1993; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003).

zur Verwendung qualitativer oder kombinierter Forschungsmethoden, die zudem umfangreichere und komplexere Fragestellungen untersuchen. Besonders hervorzuheben sind diesbezüglich die Dissertationen von Elke Bosse (2010), Ulrich Hößler (2017), Stefan Kammhuber (2000), Kirstin Nazarkiewicz (2010a) und Verena Stengel (2008). Deren Erkenntnisse werden in Kapitel 3.3 und 3.4 beleuchtet.

Zunächst erfolgt jedoch eine perspektivenreflexive Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten der interkulturellen Psychologie.

2.2 Perspektivenreflexive Betrachtung theoretischer Konzepte der interkulturellen Psychologie

Kapitel 2.2 widmet sich denjenigen theoretischen Positionen im Zusammenhang mit interkulturellen Trainings, die mein Nachdenken, Forschen und Lehren über interkulturelle Interaktionen präg(t)en. Vor dem Hintergrund eines kulturpsychologisch ausgerichteten Grundverständnisses (Straub, 1999; Straub & Layes, 2002) sind dies primär Konzepte, die in der Forschungsgruppe um Alexander Thomas untersucht und relevant gesetzt wurden. Diese ordnete ich der kulturellen Perspektive auf das Thema Kultur zu (vgl. Kap. 1.1.1). Im Einzelnen beschäftigt sich das Kapitel 2.2 mit den Themen Kultur (Kapitel 2.1), Interkulturelle Interaktionen und Critical Incidents (Kapitel 2.2), dem Konzept der Kulturstandards (Kapitel 2.3) sowie dem Lehrziel der Interkulturellen Kompetenz und seiner Spezifizierung in den ursprünglichen Lehrzielen des interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) (Kapitel 2.4). Über eine Einordnung oder Bewertung der Positionen, die Alexander Thomas als Schlüsselfigur der interkulturellen Psychologie vertrat oder angeblich vertrat, wurde und wird viel geschrieben, argumentiert, gestritten und polemisiert (z.B. Thomas, 2003 einschließlich aller Antworten in Erwägen-Wissen-Ethik Nr. 14; Gruber & Rothfuß, 2016; Kammhuber, 2017). Diese Auseinandersetzungen auszuführen, würde an dieser Stelle zu weit führen. Auf der Grundlage von deren Kenntnis versuche ich aber, mein Verständnis der für diese Arbeit bedeutsamen Aspekte perspektivenreflexiv darzustellen.

2.2.1 Kulturverständnis

„Kultur“ stellt einen in vielen unterschiedlichen Disziplinen gebrauchten, hoch komplexen, theoretischen Begriff dar, der verschiedenste Bedeutungen umfassen kann. Je nachdem, wie zentral das Thema Kultur für einen Forschungsbereich ist, wird in anwendungs- und praxisbezogenen Formaten das jeweilige Kulturverständnis in verschiedene Richtungen hin ausdifferenziert, oder auf bestimmte oder spezifische Aspekte eingegrenzt. Eine knappe und leicht verständliche Antwort auf die Frage ‚Was ist Kultur?‘ gibt es in keinem dieser Fälle (Nothnagel, 2021). Dies stellt für Trainingsformate, die komplexitätsreduzierende, alltags- und anwendungsbezogene Formen des Lehrens und Lernens sind (vgl. Kap. 2.1.1), keine einfache Voraussetzung dar. Diese Komplexität wird deshalb in Trainings häufig nur angeschnitten[56].

Der Kulturbegriff dieser Arbeit stellt eine psychologische Betrachtung desselben dar. Der Fokus liegt dabei auf *Funktionen, Bedeutungen und Wirkungen* des Phänomens „Kultur“ für das menschliche Handeln. Meine theoretischen Vorstellungen von „Kultur“ wurden vom handlungspsychologischen Kulturbegriff nach Straub (2007) geprägt, ergänzt von Aspekten, die sich bei anderen Autor*innen pointierter beschrieben finden (z.B. Flechsig, 2000; Hansen, 2000; Rathje, 2006; Nazarkiewicz, 2010a, 2010b). Mein *empirischer* Umgang mit der Thematik folgt in wesentlichen Bereichen den Forschungshandlungen, die ich im Rahmen der Psychologie interkulturellen Handelns nach Thomas (1993; 1999) kennenlernte.

Straub (2007) definiert seinen handlungstheoretischen Kulturbegriff folgendermaßen:

> ‚Kultur‘ verweist stets auf eine *variable Mehrzahl* von Personen, die in ein *Bedeutungsgewebe* aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in *kollektive, symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken* eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als *Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem* aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) aller daran teilhabenden Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt. Kulturen sind symbolisch vermittelte Lebensformen, die den Wirklichkeits- *und* Möglichkeitssinn jener Personen prägen, welche geschichtliche, also die kollektive Vergangenheit, Gegenwart und

[56] Im Rahmen des interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) wurde das zugrunde liegende Kulturverständnis in kurzen, instruktiven Einheiten mit Begriffsklärungen von „Kultur als Orientierungssystem“, „Verständnis von Kulturunterschieden“ und Mehrdimensionalität kultureller Betrachtungsebenen (als transkulturelles Modell bezeichnet) vermittelt (vgl. Kap. 2.1.3).

> Zukunft umfassende, *konjunktive Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte* miteinander teilen, zumindest als ein gemeinsames Bezugssystem, auf das sie referieren, um verbindliche und verbindende Welt- und Selbstdeutungen sowie damit verwobene Lebens- und Handlungsorientierungen *auszuhandeln*. (Straub, 2007, S. 15)

Dieser handlungs- und kulturpsychologische Kulturbegriff ist im Prinzip offen für Aspekte der Multikollektivität, Mehrfachzugehörigkeit und Mehrwertigkeit (vgl. hierzu Kap. 1.1.2). Diese weite Bedeutung wurde im Rahmen des Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) anhand eines Modells sichtbar gemacht, allerdings nicht systematisch eingefordert (vgl. Kap. 1.1.2 und 2.1.3).

In den nachfolgenden Kapiteln und Analysen entlehne ich den Begriff „doing culture" von Hörning und Reuter (2004) und verwende ihn im Sinn der hier ausgeführten handlungstheoretischen Verankerung, wobei meine Verwendung des Begriffs in dieser Arbeit eher pragmatisch ausfällt[57]. Ich möchte allerdings darauf hinweisen, dass dieser Begriff aus praxistheoretisch ausgerichteten, *soziologischen* Positionen in Auseinandersetzung mit den Cultural Studies stammt (Westermayer, 2006). Er wird dabei in einer anderen Fachsprache verhandelt und ist mit einer etwas anderen Programmatik versehen, als ich ihn in dieser Arbeit verwende[58].

In der hier favorisierten Mischung aus handlungstheoretisch ausgerichteter interkultureller Psychologie und Kulturpsychologie werden Aspekte des Phänomens „Kultur" folgendermaßen betrachtet:

Das Verhältnis von Individuum und Kulturen sowie von Homogenität und Differenzen (vgl. auch Rathje, 2006, 2009) in Kollektiven, die als Kulturen bezeichnet werden, ist

---

[57] Ich verwende den Begriff „doing culture" insbesondere für Anzeichen von handlungstheoretischen Verständnissen in den Aussagen der Interviewpersonen und zur Verdeutlichung einer zentralen Lernhürde (vgl. Kap. 3.3) beim Lernen über Interkulturalität in Form einer Gegenüberstellung von Verständnissen des „doing culture" und des „being culture". Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass ich in dieser einfachen Sprache eine Möglichkeit für praxisbezogene Anwendungen sehe (vgl. Kap. 6).

[58] Hörning und Reuter (2004) bezeichnen als „doing culture" eine am Praxisbegriff orientiere soziologische „Neureflexion" von Kultur und Gesellschaft. Kompatibel mit den theoretischen Vorstellungen dieser Arbeit zielen sie mit diesem Begriff „auf Praxiszusammenhänge, in die das Kulturelle unweigerlich verwickelt ist, in denen es zum Ausdruck kommt, seine Verfestigung und seinen Wandel erfährt" (Hörning & Reuter, 2004, S. 10). Kultur wird als "praktisch hergestellte Materialität" verstanden, "die mit anderen Materialitäten und Praktiken netzwerkartig verknüpft ist" (Hörning & Reuter, 2004, S.12; vgl. auch Westermayer, 2006). In der interkulturellen Psychologie (vgl. unten) wird nach Beschreibungs- und Verständnismöglichkeiten von Verfestigungen des „doing culture" gesucht, während der Fokus anderer Positionen eher auf dem Wandel sowie den ungleichen Verteilungen und Handhabungen in der sozialen Praxis liegt.

im Zusammenhang mit der Vorstellung von ***kulturellen Aushandlungsprozessen*** zu sehen. Kulturelle Aushandlungsprozesse gehen nach diesem Verständnis mit lebenslangen Sozialisationsprozessen Hand in Hand, d.h. sie laufen in unterschiedlichen Bereichen ab (z.B. institutionell, über kulturelle Artefakte, interpersonell), können explizit und unmittelbar erkennbar sein, aber auch eher beiläufig bzw. unterhalb der Bewusstseinsschwelle von statten gehen. Im Rahmen solcher Aushandlungsprozesse sind Übereinstimmungen ebenso möglich wie Dissens und Konflikt (Straub, 2007, S. 15/16). *Individuen* gestalten das Gleichgewicht zwischen ihren individuellen Bedürfnissen und Aspirationen einerseits, und den sozialen, einschließlich kulturellen, Erfordernissen anderseits im Laufe ihrer (lebenslangen) Sozialisationen immer wieder neu (Boesch, 1980). Individuen stehen aber auch von Anfang an in gesellschaftlichen Bezügen. Die Teilnahme von Individuen an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ist eingebettet in Sozialisationsprozesse, die eine spezifische Form des Lernens darstellen. Ich verstehe dies parallel zu dem in Kapitel 3 dargestellten lerntheoretischen Vorstellungen als Handeln in „bedingter Freiheit“ (Bieri, 2003; übernommen aus Faulstich, 2013). Auf diese Art und Weise werden Kulturen, verstanden als Zeichen-, Wissens- und Orientierungssysteme in einer Gesellschaft oder Gruppe beständig partiell *reproduziert* und *tradiert,* aber auch *verändert* und *ausdifferenziert,* so dass dynamische und statische, homogene und die ihnen jeweils wiederum eigentümlichen Formen heterogener Gewohnheiten (Hansen, 2000; Rathje, 2006) nebeneinander existieren. Kulturelle Zeichen-, Wissens- und Orientierungssysteme weisen gleichzeitig einen dynamischen, veränderlichen Status, zahlreiche Widersprüchlichkeiten, aber auch strukturelle Verfestigungen auf materieller und ideeller, sprachlicher, sozialer und psychischer Ebene auf (Straub, 2007, S. 19). Solche Verfestigungen stellen sich als komplexes Gewebe aus zahllosen aufeinander bezogenen, wissensbasierten Praktiken und Praxisfeldern dar, die interpretativ erschlossen werden (müssen) (Straub, 2007, S. 16).

Das Hauptinteresse und die zentralen theoretischen Annahmen der interkulturellen Psychologie basieren auf dem Verständnis, dass das, was hier als Kultur bezeichnet

wird, die Funktion ***erlernter[59] Orientierungssysteme*** (Thomas 1996; 1999; 2003) übernimmt. Solche Orientierungssysteme ermöglichen den Individuen *orientiertes* Handeln und Verstehen, indem sie Dingen, Personen, Gegenständen, Ereignissen, komplexen Prozessabläufen und Verhaltenskonsequenzen, auch unter der Berücksichtigung situativer Gegebenheiten, einen Bedeutungsraum, eine Funktion, einen Sinn (Thomas, 1999) verleihen oder, wie Straub in der oben zitierten Definition schreibt, die das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) der daran teilhabenden Personen strukturieren und ordnen, ermöglichen und begrenzen. Im Rahmen dieser Orientierungsfunktion „ritualisieren" oder „verselbstständigen" sich manche „interpretativen Erschließungen" kultureller Praktiken und Praxisfelder und werden in ihren jeweiligen Variationen auch eingewoben in identitätsbezogene Prozesse. Das Bild des „Bedeutungsgewebes" bei Straub (2007; vgl. oben) verdeutlicht, dass die Orientierungsfunktion verschiedene Interpretations- und Handlungsvariationen zulässt, Mehrdeutigkeiten und Widersprüche aufweisen sowie individuelle und gruppenspezifische Widerstände hervorrufen kann. Alexander Thomas (1996, 2003, 2011) interessierte sich für solch „strukturelle Verfestigungen" (Straub, 2007, vgl. oben) der kulturellen Orientierungssysteme auf ideeller und psychischer Ebene. Hierdurch wird in seinen Kulturstandard-Forschungen ein strukturierender Zielfokus eingenommen (vgl. hierzu Kap. 2.2.3), der sich aus interaktiven und relationalen Ausgangssituationen speist (vgl. Kap. 2.2.2). Im Sinne solch struktureller Verfestigungen von Orientierungssystemen ist es gemeint, wenn in dieser Arbeit kulturelle Differenzkonzepte im Sinne des Kulturstandard-Konzeptes (vgl. Kap. 2.2.3) betrachtet werden. Diese sind nicht in dem Sinne als deterministisch (miss-)zuverstehen, dass das individuelle Ergebnis kultureller Aushandlungsprozesse von vornherein[60] feststünde. Es ist

---

[59] Hiermit ist die Vorstellung eines lebenslangen Lernvorgangs verbunden. Da es sich bei kulturellen Praktiken aller Art um erlernte Phänomene handelt, ist für die kulturelle Perspektive relevant, in welche kulturellen Orientierungssysteme eine Person im Laufe ihres Lebens hineinwächst oder hineinwachsen kann/darf, und nicht welche vermeintliche „Herkunft" eine Person „hat".

[60] Die interkulturelle Psychologie versucht, kulturelle Verfestigungen auf psychischer Ebene auf der Grundlage von kulturellen Differenzerfahrungen sichtbar zu machen und zu beschreiben (vgl. hierzu Kap, 2.2.3). ABER: Die Tatsache, dass kulturelle Beschreibungen bzw. Beschreibungen kultureller Differenzen für möglich, in Teilen für hilfreich oder erstrebenswert gehalten werden, bedeutet *nicht* gleichzeitig, dass das Verhalten einzelner Individuen auf dieser Grundlage unmittelbar „vorhersagbar" wäre, wie dies in der Literatur bisweilen unterstellt wird (z.B. Haß, 2020, S. 52, unter Berufung u.a. auf Busch, 2011, S. 10). Hierzu ist das Verhältnis zwischen Menschen und den für diese Menschen jeweils relevant werdenden Kulturen viel zu komplex und *individuelle* Ausgestaltungen und

aber durchaus so zu verstehen, dass Personen, die in bestimmten, kulturellen Gruppen sozialisiert werden, sich mit den entsprechenden Variationen kultureller Praktiken in bewusster oder vorbewusster Form auseinandersetzen werden und dass diese Auseinandersetzungen sich in den Handlungs-, Interpretations- und Bewertungsprozessen der jeweiligen Personen bemerkbar machen werden.

Der primäre Betrachtungsausschnitt der interkulturellen Psychologie bezieht sich auf Teile dieser interpretativen Erschließungen, strukturellen Verfestigungen und Orientierung stiftenden Funktionen die *unterhalb der Bewusstseinsschwelle* oder zumindest in „nicht bewusstseinspflichtiger" (Thomas, 1996) Form handlungswirksam werden. Es werden dabei Aspekte fokussiert, die (noch) nicht (oder gerade nicht mehr) explizit gemacht werden, bzw. nur in sehr verkürzter Form (beispielsweise in Form von Stereotypen), die aber von den Individuen im Laufe ihrer Sozialisationsprozesse als Normalität oder Selbstverständlichkeit internalisiert[61] werden bzw. als der Erfahrungsverarbeitung vorausgesetzte Bezüge fungieren (Nazarkiewicz, 2013, S. 53), und auf diese Art und Weise Einfluss auf emotionale Reaktionen in ihrer Kombination mit Interpretations- und Bewertungsprozessen nehmen.

Um erkenntnistheoretisch und praxisbezogen Zugang zu Aspekten kultureller Orientierungssysteme zu erhalten, die unterhalb der Bewusstseinsschwelle liegen und deshalb nicht einfach „abgefragt" werden können, greift man im Rahmen der interkulturellen Psychologie auf die Annahme zurück, dass internalisierte, kulturell geprägte Wahrnehmungen, Normalitätserwartungen und Interpretationsroutinen vor allem in der Konfrontation mit Unerwartetem (Hiller, 2009, S. 12) bzw. in Situationen,

---

Wirkungen solcher kulturellen Aushandlungsprozesse sind in ihrer jeweiligen Zusammenstellung vielseitig. (Kulturelle) Beschreibungen dienen im Rahmen der interkulturellen Psychologie als Verständnis oder Ordnung stiftende Deskriptionen, um den „subjektiv gemeinten Sinn" (Dreyer, 2011) von Handlungen besser erkennen zu können. Sie sollten nicht als Präskriptionen, die als Ein- oder Ausschlusskriterien für Zugehörigkeit auf kollektiver Ebene fungieren, verstanden oder gar dargestellt werden.

[61] Ein solcher Internalisierungsprozess findet nach meinem Verständnis dann weniger leicht oder gar nicht statt, wenn kulturelle und kollektive Perspektive auf Kultur (vgl. Kap. 1.1.1) im Lebenskontext von Individuen in vielen Bereichen nicht kongruent verlaufen, beispielsweise weil bestimmte individuelle Bedürfnisse, Überzeugungen und Wesenszüge einer Person von ihr nicht in Einklang mit den sie umgebenden kulturellen Erfordernissen oder Narrativen gebracht werden können ODER wenn die soziale Umgebung durch fortwährende Fremdheitszuschreibungen oder dem Absprechen einer für das Individuum relevanten Identifizierungskategorie einen solchen Internalisierungsprozess für diese Personen/Personengruppen unmöglich machen. In diesem Fall ist der dargestellte interkulturelle Ansatz oftmals wenig hilfreich für die lernenden Personen und/oder wird von diesen abgelehnt, da die Grundprämissen des interkulturellen Ansatzes nicht deren zentrale Handlungsproblematiken abbilden.

in denen diese kulturellen Erwartungen *nicht* erfüllt werden, der Reflexion zugänglich oder „greifbar“ werden. *Hierin liegt der zentrale Grund, warum Situationen, die allgemein als interkulturelle Interkationen (Weidemann, 2004) oder spezifischer eingegrenzt als Critical Incidents (Fieder, Mitchel & Triandis, 1971) bzw. kritische Interaktionssituationen (Thomas, 1996, 1999, 2011) benannt werden, eine so zentrale Rolle für die interkulturelle Psychologie erlangten*. Mit diesem Konzept beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel.

2.2.2 Interkulturelle Interaktionen und Critical Incidents

Namensgebend für den interkulturellen Forschungs- und Trainingsbereich ist der Begriff „Kultur“ in Kombination mit dem Präfix „inter“. Im Zuge einer handlungstheoretischen und psychologischen Betrachtungsweise wird diese „interkulturelle“ Begrifflichkeit auf *interpersonale Interaktionen* bezogen. Im Zentrum der Betrachtung stehen also weniger „Kulturen“ oder „Kulturelles“ als solche(s), sondern Menschen in Interaktionen. Diese Interaktionen werden unter einem spezifischen, als (inter-)kulturell bezeichneten Blickwinkel analysiert, wobei man sich „ausgehend vom Individuum in den sozialen Kontext vorarbeitet“ (Layes, 2007; zitiert nach Kammhuber, 2017). Doris Weidemann führte dazu im Jahr 2004 aus – aufbauend auf einer Analyse der implizit bleibenden Annahmen in der damaligen interkulturellen Forschungs- und Anwendungsliteratur – dass, eine soziale Situation offensichtlich…

> „dann als ‚interkulturell‘ bezeichnet werden [kann], wenn sowohl die *Zugehörigkeit* der Akteure zu einer bestimmten Kultur als auch die *Differenz* der in einer Situation relevanten Kulturen bedeutsam wird“ (Weidemann, 2004, S. 39; kursiv im Original).

Es wird also *sowohl* die Vorstellung einer Zugehörigkeit *als auch* die Vorstellung einer Bedeutsamkeit kultureller Differenzen im Rahmen der interkulturellen Forschungsliteratur bei der Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes in irgendeiner Form relevant gesetzt. In Kapitel 1.1.1 wurden mit der „kulturellen“ und der „kollektiven“ Perspektive zwei prototypische Fokussetzungen in diesem Spektrum aufgezeigt. Durch den Aspekt der Bedeutsamkeit vermag Weidemann (2004) alle Situationen, die sich dem Thema eher unter dem Blickwinkel der Zuschreibung als auch unter dem Blickwinkel der (Re-)Konstruktion von Differenzen von Beteiligten, Beobachtenden, Forschenden, Lehrenden oder Lernenden nähern, einzuschließen. Sie eröffnet hierdurch eine weite Definition als „interkulturell“ bezeichneter Situationen und Interak-

tionen. Das im Rahmen meiner Biografie „ursprüngliche“ Konzept des Critical Incidents war und ist demgegenüber auf Situationen fokussiert, in denen kulturelle Differenzen in der sozialen Handlungspraxis und/oder den zugehörigen Interpretationsroutinen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als handlungswirksam (re-) konstruiert werden können.

2.2.2.1 Das Konzept des Critical Incidents – theoretisch, empirisch, didaktisch

Der interkulturelle Critical Incident stellt das „Schlüsselkonzept“ der interkulturellen Psychologie (Kammhuber, 2017) dar. Das Konzept kommt in unterschiedlichen Erscheinungsformen zu Anwendung, nämlich als *empirische Forschungsmethode,* als *theoretische Analyseeinheit* und als *didaktische(s) Trainingsmaterial* bzw. als Bestandteil einer *Trainingsmethode*. In dieser Arbeit finden alle Erscheinungsformen Anwendung[62].

Das Konzept hat seine Entstehungs- und Anwendungsgeschichte im anglo-amerikanischen Raum und erfuhr seine erste Definition im Rahmen interkultureller Forschungen durch Fiedler, Mitchell und Triandis (1971). Diese hoben folgende Bestimmungsstücke hervor: 1) Einen Irritationsmoment bei mindestens einer der beteiligten Personen, 2) das Potenzial für Missverstehen und Missinterpretation sowie 3) die Annahme, dass „kulturelles Wissen“ zur Auflösung eines solchen Missverständnisses beiträgt. Alexander Thomas übersetzte den Begriff des Critical Incident mit „Kritische Interaktionssituation“[63] (z.B. Thomas, 1996, S. 116), machte ihn in

---

[62] Critical Incidents kommen in dieser Arbeit sowohl im Rahmen der Trainingsmethode, als auch im Rahmen der Forschungsmethodik zum Einsatz: Aus empirisch erhobenen Critical Incidents wurden *Trainingsmaterialien* entwickelt, die gemeinsame Diskussion und Reflexion über Critical Incidents stellt im Rahmen der Interkulturellen Achored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) die zentrale *Lehrmethode* der betrachteten Trainings dar, die Critical-Incident-Technique (Flanagan, 1954) kommt als empirische Erhebungsmethode in Interviews zum Einsatz und die Bearbeitung und Analyse von Critical Incidents stellt einen Teil der quantifizierten Messungen im Rahmen der Fragebogenstudie dar (vgl. Kap. 3, 4 und 5).

[63] Meiner Meinung nach kam es bei der Übertragung auf den interkulturellen Bereich und durch die Übersetzung von „critical“ zu „kritisch“ zu einer tendenziellen Verschiebung der Bedeutungskonnotation. Im Rahmen der ursprünglichen Critical-Incident-Technique von Flanagan (1954) sind die für die Analyse *entscheidenden* Situationen gemeint. Also Situationen, in denen das, was man untersuchen will, in kondensierter Form greifbar wird. Übertragen auf die interkulturelle Psychologie sind das Situationen, in denen die Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen auf nicht direkt beobachtbaren, psychischen Ebenen, sicht- und greifbar werden können. Das Konzept der Critical Incidents macht keine Vorgaben, ob eine Situation als positiv, negativ oder neutral „bewertet“ wird oder ob sich hieraus letztendlich Verständigung, ein offenes Ende oder ein Problem ergeben. Oftmals wird das Konzept aber mit „problematischen, notwendigerweise konflikthaft verlaufenden Interaktionen“ (z.B. bei Heringer, 2017, S. 227) assoziiert (vgl. Fußnote 69).

Deutschland publik und gründete zentrale Aspekte seiner Forschungshandlungen darauf (vgl. Kap. 2.2.3). In den Arbeiten von Thomas (1996) wird das Konzept der Critical Incidents auf im Alltag erlebte, konkrete Bedeutungsausschnitte sozialer Interaktionen bezogen, die für eine oder beide Personen erwartungswidrig, im Sinne von nicht den Normalitätserwartungen entsprechend verlaufen und eine gewisse orientierungsverunsichernde Wirkung erzeugen. Darüber hinaus gilt für Critical Incidents die theoretische Voraussetzung, dass kulturelle Differenzen im Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln „handlungswirksam" (Thomas, 1996) werden. Dies wird über einen Rekonstruktionsprozess auf der Grundlage von Critical-Incident-Interviews und nachfolgenden Analyse- und Validierungsschritten aufzuzeigen versucht (vgl. unten).

Seiner Entstehungsgeschichte in den sich stärker globalisierenden, internationalen Handlungskontexten (Moosmüller, 2009) der letzten Jahrzehnte des letzten Jahrtausends ist es geschuldet, dass Critical Incidents auf Interaktionen zwischen Personen bezogen wurden, die in unterschiedlichen Ländern sozialisiert wurden und auf dieser Grundlage bisher wenige *konjunktive Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte* (vgl. 2.2.1) teil(t)en und entsprechend wenige, aufeinander bezogene Erfahrungen einer *kulturellen Aushandlungspraxis* aufwiesen. Die theoretisch angenommene „Handlungswirksamkeit" kultureller Differenzen wurde daher wenig hinterfragt, sondern galt in diesem Kontext als naheliegender Grund für den Irritationsmoment in einem Critical Incident. Vor dem Hintergrund eines offen ausgelegten, d.h. die Mehrdimensionalität kultureller Analyseebenen berücksichtigenden, handlungspsychologischen Kulturbegriffs, wird aber deutlich, dass die Bestimmung dessen, was eine interkulturelle Interaktion oder auch einen Critical Incident darstellt, in hohem Maße *kontextabhängig* (Bolten, 2011, S. 62) ist. Eine Handlungswirksamkeit oder auch Bedeutung kultureller Differenzen ergibt sich *nicht automatisch* aus einer vorab bestimmten Zuordnung von Personen zu kulturellen Gruppen (Weidemann, 2004, S. 39) im Sinne der kollektiven Perspektive (vgl. Kap. 1.1.1). Erst in der Wechselwirkung oder Interaktion zwischen den beteiligten Personen und dem situativen Kontext, in dem sie sich begegnen, kann darüber entschieden oder (re-)konstruiert werden, ob und welche kulturelle „Zugehörigkeit" und welche Art von Differenz Bedeutsamkeit erlangt (Weidemann, 2004, S. 62). Eine Entscheidung in Bezug auf kulturelle Differenzen ist als (Re-)Konstruktionsprozess zu verstehen, der, wie alle (Re-)Konstruktionsprozesse interpretativer Natur und somit nicht eindeutig ist. Welche

Entscheidungen und Interpretationen diesbezüglich letztendlich gefällt werden, hängt mit den theoretischen Positionen, Annahmen und Konnotationen in Bezug auf das Themengebiet „Kultur/Interkulturalität“ bei den jeweiligen Forschenden, Trainer*innen oder Trainings-Teilnehmenden zusammen, die eine solche „Feststellung“ kultureller Differenzen[64] vornehmen.

Im Rahmen der interkulturellen Psychologie kommen als Basis für einen solchen (Re-)Konstruktionsprozess empirische und theoretische Quellen zur Anwendung, aus denen zu erschließen versucht wird, a) ob ähnliche Thematiken oder Konstellationen zwischen Akteuren aus den betrachteten Zielgruppen/Kollektiven häufiger auftreten (z.B. durch das Auffinden mehrerer, ähnlicher Critical Incidents bei unterschiedlichen Personen), b) inwieweit die Situation für Personen aus derselben kulturellen Gruppe ebenfalls Erwartungswidrigkeiten mit sich bringt (z.B. durch Gruppen- oder Trainingsdiskussionen, durch erweiterte Analyse der berichteten Situationen, Beobachtung/Auskunft von Reaktionen anderer) oder c) inwieweit in der Forschungsliteratur verfügbares „kulturelles Wissen“ (vgl. Kap. 2.2.3) die Situation verstehen hilft (z.B. durch Literaturrecherchen, Befragungen von Expert*innen aus den betrachteten Kollektiven oder kulturellen Gruppen usw.). Ergibt ein auf solchen Quellen beruhender (Re-)Konstruktionsprozess Hinweise auf eine „Handlungswirksamkeit“ kultureller Differenzen, dann werden im Rahmen der interkulturellen Psychologie die untersuchten Erwartungswidrigkeiten als „kulturelle“ Differenzen zwischen Personen aus den betrachteten Kollektiven beschrieben. Diese Beschreibung „kultureller Differenzen“ impliziert nicht, dass jede Person, die einem Kollektiv zugerechnet wird oder sich selbst zurechnet, in der dort beschriebenen Art und Weise handelt. Sie impliziert auch nicht, dass eine bestimmte Handlungsweise die formale Zugehörigkeit zu deinem Kollektiv regeln würde. Solche Beschreibungen kultureller Differenzen

---

[64] Straub (2007) macht darauf aufmerksam, dass eine „Feststellung“ kultureller Differenzen immer als perspektivenabhängig, standortgebunden und interessengeleitet zu verstehen ist. Diesem Statement stimme ich unter den Prämissen zu, dass einerseits unter den Begriff des Interesses auch für mich positiv konnotierte Aspekte wie „Erkenntnis“, „Verstehen“ oder „Orientierung“ fallen und andererseits die bewusst vorgenommene Nicht-Feststellung einer kulturellen Differenz ebenso perspektivenabhängig, standortgebunden und interessengeleitet ist. Die Frage, wer mit welcher Absicht, aus welcher Perspektive und von welchem Standort aus, kulturelle Differenz (nicht) feststellt, ist alles andere als trivial. Diese Frage spielt auch deshalb eine große Rolle, weil die Gefahr der Konfundierung mit Macht- und Rassismus-Aspekten im Sinne der *Durchsetzung* der eigenen Perspektive oder der eigenen Sicht auf die ‚anderen‘ vielfach gegeben ist und aus postkolonialer Perspektive auch vielfach aufgezeigt wird (Nothnagel, 2021). Für eine interkulturelle Perspektive ist hieraus eine größere Vorsicht im Umgang mit solchen „Feststellungen“ abzuleiten.

weisen lediglich daraufhin, dass es im gegebenen Kontext aus Sicht der interkulturellen Psychologie sinnvoll und hilfreich ist, eine kulturelle Analyseebene in Betracht zu ziehen.

2.2.2.2 Critical Incidents als empirische Untersuchungseinheit

Critical Incidents wurden zunächst als empirische Analyseeinheit verwendet. Als *empirische Forschungsmethode* werden Critical-Incidents hierzu auf der Grundlage der Critical Incident Technique (Flanagan, 1954) in teilstrukturierten Interviews erhoben. Dabei folgen auf eine offene Erzählphase zwei Nachfragephasen. In der Erzählphase können die interviewten Personen ihre Erlebnisse frei erzählen. In den Nachfragephasen geht es a) um die Klärung des Kontextes sowie b) um die Schilderung der *subjektiven* Erwartungen, Emotionen, Kognitionen, Handlungen der berichtenden Person (vgl. Thomas, 1996, 2011; vgl. auch Kapitel 5.3.2), die hinsichtlich unterschiedlicher Fragestellungen[65] ausgewertet werden können. Die zum Ausdruck gebrachten, subjektiven Emotionen, Kognitionen und Handlungen, einschließlich der darin eingelassenen Irritationsmomente, Erwartungen sowie Selbst- und Fremdwahrnehmungen stellen aus Sicht der interkulturellen Psychologie *das Herzstück von Critical Incidents* dar. Erst diese erlauben es den Forschenden, bei einer Rekonstruktion der Situation und einer nachfolgenden, möglicherweise kulturellen Differenzinterpretation, *gerade nicht* bei einer Reproduktion stereotyper Annahmen zu verharren, die in den Erzähl- und Interpretationsmustern der Interviewpersonen immer mit enthalten sind. Empirisch erhobene Critical Incidents werden als in Narrationen verpackte Erinnerungen verstanden, und damit als subjektive Sichtweisen einschließlich der solchen Datenquellen inhärenten Verzerrungstendenzen, Unklarheiten und Interpretationsspielräume. Daher ist es bei einer Erhebung und Auswertung von Critical Incidents so wichtig, gerade diese subjektiven Sichtweisen auf eine Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen[66] sorgfältig zu analysieren und dabei

---

[65] In den Forschungsinterviews dieser Arbeit wurde die Critical-Incidents-Technique (Flanagen, 1954) (vgl. Kap. 5.3.2) herangezogen, um lernrelevante Aspekte bei den Teilnehmenden nachzeichnen zu können.

[66] Nicht jede, in einem Critical-Incident-Interview berichtete Situation, die von der beteiligten Person als erwartungswidrig oder orientierungsverunsichernd erlebt wurde, hat etwas mit der Handlungswirksamkeit kulturellen Differenzen zu tun.

den genauen Irritationsmoment und die jeweils zugrunde liegenden Dynamiken herauszuarbeiten.

2.2.2.3 Critical Incidents als theoretische Analyseeinheit

Bei der fokussierten Betrachtung von Critical Incidents mit ihren definitorischen Eingrenzungen wurde erst nach und nach die theoretische Vielschichtigkeit interkultureller Interaktionen berücksichtigt (Staub & Layes, 2002; zitiert nach Layes, 2007, S. 386). Eine differenzierte, theoretische Fundierung nehmen dabei Autor*innen aus unterschiedlichen Disziplinen und Blickwinkeln vor (z.B. Knapp, 2011; Layes, 2000; Leenen, 2005; Müller-Jacquier, 2000; Nothnagel, 2018) und machen diese auch für Trainingszwecke fruchtbar (z.B. Bosse, 2010; 2011). Layes (2000; 2007) legt aus psychologischer Sicht einer solchen theoretischen Fundierung die Konstrukte der sozialen Interaktion und der Handlung zugrunde. Dabei wird die einfachste denkbare soziale Interaktion als soziales System verstanden, in dem mindestens zwei (A und B) oder mehr Interaktionspartner*innen gleichzeitig auf einen gemeinsamen Interaktionsgegenstand (sachliche Ebene) und aufeinander (interpersonale Ebene) bezogen sind. Daraus ergibt sich ein Handlungsfeld, dessen Struktur sich für beide Interaktionspartner*innen zweifach darstellt, nämlich *einmal aus der eigenen* und *einmal aus der vermuteten Perspektive* des anderen (Layes, 2007, S. 387). Zudem ist jede soziale Interaktion in einen bestimmten *sozialen Kontext* aus „Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten“ (Cohn, 1975, S. 114) eingebettet (zitiert nach Layes, 2007, S. 387) sowie in einen *„inneren“ Kontext* von „Vorerwartungen, Vorerfahrungen, Vorurteilen und Vorwertungen“ (Geißner, 1981, S. 71; zitiert nach Layes, 2007, S. 387) integriert, die die Interaktionspartner*innen in eine Situation einbringen und vor deren Hintergrund sie die Interaktion sowie die Prozesse im Rahmen dieser Interaktion gestalten, interpretieren oder reflektieren können.

Für Trainingszwecke hilft ein Verständnis dieser theoretischen, kontextübergreifenden Strukturen von Critical Incidents bei der Klarstellung, dass a) kulturelle Differenzen *nicht für alle* sozialen Interaktionen über Kollektivgrenzen hinweg von Bedeutung sind und dass je nach Trainingsausrichtung eine selektive Auswahl getroffen wird und dass b) auch der Verlauf eines Critical Incident nie *ausschließlich* von Faktoren kultureller Differenz bestimmt wird, da es immer mehrere Einflussfaktoren auf soziale Situationen gibt. Eine Vernachlässigung der Klarstellung von Punkt a) im Rahmen interkultureller Trainings führt zu Kritik, auf die ich unten noch eingehe. Um Punkt b)

im Rahmen von Trainings auszudifferenzieren, hat sich die Verwendung einer Dreiecksdarstellung durchgesetzt, deren Ecken oder Seiten mit *Kultur - Person - Situation*[67] (z.B. Schroll-Machl, 2008, S. 23; Bosse[68], 2010, S. 112 ff.) bezeichnet werden. Dieses Modell mag Wissenschaftler*innen zu einfach erscheinen, ist für Trainingszwecke aber ausgesprochen hilfreich, da es für Teilnehmende unmittelbar anwendbar ist. Es ist in Abbildung 2-3 dargestellt und wird als Interpretations-, Attributions- oder Analysedreieck bezeichnet.

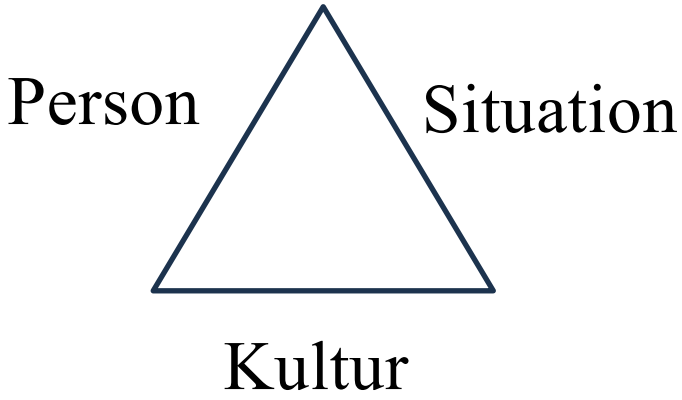


Abbildung 2-3: Analysedreieck für interkulturelle Interaktionen (z.B. Schroll-Machl, 2008; Anhang C)

Die Dreiecksform soll verdeutlichen, dass personale, situative und kulturelle Einflüsse auf die Handlungen von Individuen in engem Zusammenhang stehen und gleichzeitig wirken, aber zu analytischen Zwecken getrennt werden können. Dieses Analysedreieck kommt im interkulturellen Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) in dieser Arbeit zur Anwendung (vgl. Anhang C). Eingeführt als konzeptuelles Werkzeug (vgl. Kap. 3.2.1) zur Analyse potenzieller interkultureller Interaktionen, ermöglicht es deren Flexibilität. Es unterstützt die Berücksichtigung situativer und personeller Faktoren auf eine einfache, für die Teilnehmenden ein-

[67] Diese Aufteilung ist auf die Unterscheidung zwischen personalen und situativen Faktoren in psychologischen Handlungstheorien (Lantermann, 1980) zurückzuführen. Alternativ zum Aspekt der „Situation“ findet sich eine Dreiecksdarstellung auch mit den Bezeichnungen Kultur – Person – *Struktur*. Während die Sozialpsychologie unter „Situation“ alle Aspekte subsummieren, die die unmittelbaren Kontextfaktoren der Interaktion betreffen, zu der unter anderem auch die Auseinandersetzung mit sozialen Rollen und ihre Einbettung in ein Machtgefüge gehören, wird bei der Verwendung des Begriffs „Struktur“ die Aufmerksamkeit gerade auf strukturelle Einbindungen der handelnden Personen gelenkt.

[68] Bosse (2010, S. 112 ff.) differenziert dieses einfache Modell in ein für Trainingszwecke hilfreiches Kommunikationsmodell aus.

gängige und anwendungsfreundliche Art und Weise. Aus meiner heutigen Sicht ist es im Rahmen von Lernprozessen zu interkulturellen Thematiken nicht ausschlaggebend, ob oder welche Entscheidung die Teilnehmenden letztendlich in Bezug auf die für sie und ihre Lebenskontexte relevanten Einflussfaktoren in einer interkulturellen Interaktion treffen. Es kommt vielmehr darauf an, dass sie in einen vertiefenden Reflexions- und Lernprozess einsteigen, in dem sie unterschiedliche Einflussfaktoren und Konzepte aktiv prüfen lernen.

2.2.2.4 Critical Incidents als Trainingsmaterial und Lehrmethode

Für didaktische Zwecke, also für den Einsatz in interkulturellen Trainings oder der Lehre, werden empirisch erhobene Critical Incidents in unterschiedlicher Art und Weise als *Trainingsmaterialien* aufbereitet, z.B. schriftlich oder als Video, und im Rahmen verschiedener *Lehrmethoden* eingesetzt (z.B. Hiller, 2010; Kammhuber, 2000; Kinast, 1998; Malchow, 2010; Utler & Thomas, 2010) [69]. Bei der Aufbereitung von Critical Incidents als Trainingsmaterialien kommt es zu Veränderungen in Hinblick auf didaktische Zwecke: Informationen aus Interviews werden in eine chronologische Reihenfolge gebracht. Im Rahmen der interkulturellen Psychologie wird zudem versucht, zuerst eine Beschreibung des Ablaufs in „Beobachtungsform" zu formulieren, und diese von den im Interview zum Ausdruck gebrachten Kognitionen, Emotionen, Interpretationen und Bewertungen der Akteure zu trennen, um Perspektivenvielfalt erkennbar zu machen und Perspektivenwechsel anzuregen[70].

---

[69] Zahlreiche, als Trainingsmaterialien aufbereitete und als Critical Incidents benannte Beispiele entsprechen, aufgrund einer anderen Auffassung, nicht dem spezifischen Verständnis von Critical Incidents in dieser Arbeit. Beispielsweise beschreibt Heringer (2017) in seinem in vielfacher Auflage erschienenen Lehrbuch „Interkulturelle Kommunikation" einen Critical Incidents relativ allgemein als „Erlebnisse oder Vorfälle, die für die Beteiligten oder einen Beteiligten unerwartet oder unangenehm waren, oft wohl auch um einen Konflikt" (Heringer, 2017, S. 227). So verstanden könnte ein Critical Incident also auch absichtlich herbeigeführte Auseinandersetzungen im Sinne eines Ressourcenkonfliktes o.ä. umfassen und muss entsprechend analysiert werden.

[70] Dass die beschriebenen Akteure hierbei meist als zu einer bestimmten kulturellen Gruppe oder einem kulturellen Kollektiv zugehörig gekennzeichnet werden, was in den allermeisten veröffentlichten Quellen eine nationalkulturelle oder „ethnische" Rahmung entspricht, ist der definitorischen Eingrenzung von Situationen geschuldet. Eine zentrale Kritik an dieser Darstellungsform, die durchaus mit „prototypischen", also in den Daten immer wieder gefundenen, Ausprägungen spielt, ist, dass eine Reduktion von Individuen auf die Rolle „Vertreter*in einer bestimmten Kultur" vorgenommen wird, die Lernenden vermittelt, dass es individuelle Verhaltensvariationen nicht gibt. Im Verständnis der Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) werden individuelle Wahrnehmungs- und Verhaltensvariationen durch die gemeinsame Reflexion eines Critical Incidents und die Meta-Kontextualisierung in den Lernprozess inkludiert.

Auch der strukturelle Aufbau von Critical Incidents kann sich unterscheiden. So können die Wahrnehmungen und Interpretationen zur Situation von nur einem Akteur, aber auch von verschiedenen Akteuren in einem Critical Incident enthalten sein. Die jeweiligen Kontextinformationen können unterschiedlich umfangreich ausfallen, was die Komplexität der dargestellten Situation erhöht oder reduziert. Critical Incidents können Beschreibungen von hilfreich erlebten oder positiv wahrgenommenen Handlungen enthalten (und dann z.B. als „Positive Incidents" benannt; vgl. Barmeyer & Franklin, 2016). Oder sie enden im Moment eines Dilemmas oder mit einer offenen Frage, wie im Falle von Critical Incidents, die der Struktur eines Culture-Assimilator-Trainings (Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971; Thomas, 1996) folgen oder von Critical Incidents, die wie in dieser Arbeit der Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) folgen[71].

Die jeweils gewählte Form eines Critical Incidents als Trainingsmaterial hängt mit der Funktion zusammen, die diese im Lernprozess übernehmen sollen. Die Einbettung in eine theoretische Position ist dabei hilfreich, um eine systematische Abstimmung von Aufbereitung und Einsatz der Critical Incidents mit den jeweiligen Lehrzielen zu erreichen. Dem interkulturellen Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) lagen Critical Incidents als Ankersituationen zugrunde, die so gestaltet waren, dass sich darin Anhaltspunkte für kulturelle, situative/kontextspezifische und personelle Aspekte finden lassen, dass Wahrnehmungen und Interpretationen von beiden Hauptakteuren enthalten sind und dass sie mit einem emotionalen Dilemma enden (vgl. Anhang A1- A3 für deren Wortlaut).

2.2.2.5 Lernpotenzial und Kritikpunkte

Critical Incidents sind für didaktische Zwecke in verschiedener Hinsicht wertvoll und sind auch deshalb für die „klassische" interkulturelle (Trainings-)Forschung bis heute von *beispielloser Bedeutung* (Haß, 2020, S. 165). Das Format wird als gut dafür geeignet angesehen, Reflexionsprozesse über kulturelle Differenzen auszulösen, eigene (kulturelle) Normalitätserwartungen bewusst wahrnehmen und überdenken zu lernen sowie Perspektivenwechsel vornehmen zu können (z.B. Fetscher & Groß,

[71] Diese Formulierung von Dilemmata wird von Kritikern oftmals als „Reduktion auf Krisenperspektiven" (Bolten, 2016b; vgl. Kap. 1.1.2; Kritikpunkt 3) aufgefasst. Aus der in dieser Arbeit gewählten lerntheoretischen Perspektive wird dagegen deren Auslösungspotenzial für Lernprozesse relevant gesetzt (vgl. Kap 3.2).

2022). Zentral für diese Funktion ist allerdings, dass die Lernenden hierdurch angeregt werden, sich in einen vertiefenden Reflexionsprozess zu begeben. Dies ist aus der lerntheoretischen Sicht dieser Arbeit meist dann der Fall, wenn Lernende auf Unerwartetes oder Barrieren stoßen (Kammhuber, 2000; Layes, 2007; Kap. 3.2.1), die sie aus ihrem Lebenskontext kennen oder auf diesen anwenden können. Lernschritte in dieser Richtung können vor allem dann gelingen, wenn die in den Critical Incidents dargestellten Kontexte komplex sind und Strukturähnlichkeiten mit den Anwendungskontexten der Zielgruppe aufweisen (Leenen, 2007, S. 774). Wichtig ist es daher, mit empirisch bei der jeweiligen Zielgruppe erhobenen Critical Incidents zu arbeiten, wie dies im BiKulT der Fall war (vgl. Kap. 2.1.3). Bei einer komplexen, vielschichtigen Aufbereitung von Critical Incidents ist eine tiefgehende und konkrete Auseinandersetzung mit den jeweiligen Situationen, deren Interaktionsdynamiken und den verschiedenen Perspektiven hierauf möglich. Ein solches Lernpotential von Critical Incidents kann sich in der Heterogenität einer Lern- oder Arbeitsgruppe in besonderer Weise entfalten (Wight, 1995), wenn die Wahrnehmungen und Interpretationen aller Teilnehmenden gleichermaßen berücksichtigt werden (Layes, 2007). *Im Idealfall* üben die Teilnehmenden anhand von Critical Incidents einen wertschätzenden, reflektierenden, mehrdimensionalen Perspektivenaustausch und Perspektivenexplikationen (von Helmolt, 2021), indem sie fragen, zuhören, beobachten, interpretieren und analysieren (Deardorff 2006, S. 244; zitiert nach Nothnagel, 2021) und sich dabei wechselseitig als „kulturelle Expert*innen“ behandeln (von Helmot, 2013).

Die Kritiker der Arbeit mit Critical Incidents sind ebenfalls zahlreich. Für diese Arbeit lässt sich in Bezug auf die vielen Kritikpunkte folgendes festhalten:

Die interkulturelle Forschungs- und Anwendungspraxis der interkulturellen Psychologie konzentriert sich aufgrund ihres definitorischen Fokus auf solche Situationen, in denen eine Bedeutsamkeit kultureller Differenzen (von den Forschenden oder Lehrenden) angenommen wird. Dies hat die Konsequenz, dass nur dieser Ausschnitt der theoretisch möglichen menschlichen Interaktionen über Kollektivgrenzen hinweg einer systematischen Analyse unterzogen wird. Für die Psychologie als Forschungsgebiet stellt eine solche definitorische Eingrenzung, verstanden als definitorische Klarheit, ein Qualitätsmerkmal für Forschung dar. Für Forschungsbereiche mit einer stärkeren Wertschätzung oder Gewichtung von ganzheitlichen Betrachtungen als Qualitätskriterium, folgt aus dieser definitorischen Eingrenzung eine Einseitigkeit, die

gerade deshalb, weil sie andere Aspekte nicht gleichzeitig berücksichtigt, schwerwiegende Folgen haben kann. Eine Folge ist aus meiner Sicht bereits die in Kapitel 1.1.3 dargestellte Wahrnehmung aus anderen Bereichen, dass die interkulturelle Perspektive grundsätzlich davon ausgehe, dass Menschen unterschiedlicher Kollektive sich nur missverstehen könnten (z.B. Welsch, 1999) oder dass darin ein „Kollisionsparadigma“ (Rathje, 2014, S. 55) zum Ausdruck komme. In anwendungsbezogener Hinsicht und für mich daher noch relevanter, ist der Vorwurf, dass durch die Konzentration auf das Thema kulturelle Differenz anderen Konfliktursachen in interkulturellen Begegnungssituationen – hiermit sind dann Begegnungssituationen über Kollektivgrenzen im Sinne der kollektiven Perspektive gemeint – ihre Bedeutung abgesprochen würde. Für solche Kommunikationsprobleme spielen, wie unter anderem Auernheimer (2013) ausführt, die von ihm so benannten Aspekte „Machtasymmetrien“, „Kollektiverfahrungen“ und „Fremdbilder“ als Konfliktursachen, je nach Situation, die zentrale Rolle. Heutzutage wäre das Thema des strukturellen Rassismus und seine Erscheinungsformen in dieser Auflistung vermutlich ebenso explizit benannt. Dieser Aspekt ist aus meiner Sicht dann eine echte Gefahr, wenn es in der Anwendungspraxis interkultureller Trainings dazu kommt, dass das Konzept der (interkulturellen) Critical Incidents (Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971) bzw. der kritischen Interaktionssituation (Thomas, 1996) als Synonym für alle Arten von Kommunikationsproblemen über Kollektivgrenzen hinweg verwendet wird, und gleichzeitig ausschließlich mit kulturellen Differenzkonzepten gearbeitet wird. Werden kulturelle Differenzkonzepte in Ermangelung eines anderen Wissens oder anderer Konzepte als (alleinige) Erklärungswerkzeuge für jedes Verhalten von Personen, für Diskriminierungssituationen etc. herangezogen, dann ist dies in der Tat sehr problematisch, irreführend und vorurteilsverstärkend. Für die vorliegende Arbeit ist daher immer zu beachten, inwieweit sich solche Konsequenzen bei den Lernenden zeigen. Wie die Teilnehmenden des hier betrachteten Trainings die Critical Incidents des Trainings und den Diskurs darüber erinnern und bearbeiten und welche Erkenntnisse, Besonderheiten, Herausforderungen oder Lernhürden hierbei zutage treten, wird im empirischen Teil der Arbeit, spezifisch in Kapitel 5.2 analysiert.

Noch stärker umstritten als die Arbeit mit Critical Incidents ist die Arbeit mit oder Anwendung von (national-)kulturellen Differenzkonzepten, mit denen sich das nächste Kapitel beschäftigt.

2.2.3 Konzept der Kulturstandards nach Alexander Thomas

Im Rahmen der interkulturellen Psychologie und der klassischen interkulturellen Trainingsforschung wird davon ausgegangen, dass es sinnvoll ist, den Einfluss von kulturellen Zeichen- Wissens- oder Orientierungssystemen auf eigene Wahrnehmungen, Interpretationen und Handlungspotentiale zu reflektieren und davon abweichende Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen – mit dem Ziel, den Prozess der (automatisierten) eigenen Interpretations-, Bewertungs- und Handlungsroutinen zu unterbrechen (vgl. Kammhuber, 2000) oder zu überdenken (Nazarkiewicz, 2013). Als ein adäquates Hilfsmittel hierfür wurde lange Zeit sogenanntes „kulturspezifisches Wissen" erachtet, welches oftmals in Form unterschiedlicher kultureller Differenzkonzepte vermittelt wird, wobei in die international ausgerichtete, interkulturelle *Trainingspraxis* vor allem Beschreibungsvarianten Eingang fanden, die auf eine generalisierte, nationalkulturelle Ebene[72] zurückgreifen. Solchen Konzepten wird, je nach Konstrukt, Autor*in oder Trainer*in ein unterschiedlich weiter Geltungsbereich bzw. je unterschiedliche als akzeptabel geltende, Betrachtungsebenen zugesprochen. In Deutschland fand das Konzept der Kulturstandards von Alexander Thomas (1996, 1999, 2003, 2011) eine Zeit lang weite Verbreitung und Nutzung – aus meiner Sicht nicht immer im Sinne des Konzeptes. Nachdem konkrete Kulturstandardbeschreibungen für den tschechisch-deutschen Kontext auch in den Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) Verwendung finden, widme ich mich dem Konzept der Kulturstandards ebenfalls in perspektivenreflexiver Weise.

---

[72] Dazu zählen auf internationaler Ebene unterschiedliche Formen von universalistisch angelegten Kulturdimensionen. Beispiele hierfür sind die die klassischen Arbeiten von Hall und Hall (z.B. 2009) zu den Konzepten ‚Zeit', ‚Raum' und ‚Kontext' oder die im Business-Bereich verbreiteten Forschungsergebnisse aus kulturvergleichenden Managementforschungen, wie die Kulturdimensionen von Hofstede (z.B. 2001), bzw. die darauf aufbauenden, aus meiner Sicht forschungsmethodisch sinnvoller erhobenen Kulturdimensionen des „Project GLOBE" mit seinen zahlreichen Veröffentlichungen (z.B. House et al., 2004) und bis heute andauernden, weltweiten Forschungsphasen (www.projectglobe.org). Auch an diesen Forschungen wird auf zahlreichen Ebenen Kritik geübt (z.B. Dryer, 2011; Layes 2003).

2.2.3.1 Das Konzept der Kulturstandards

Alexander Thomas (z.B. Thomas, 1996, 1999, 2011) entwickelte das *Konzept der Kulturstandards* als forschungsbasierten Konstruktionsprozess auf der Grundlage der zuvor skizzierten Critical-Incident-Technique (Flanagan, 1954), um inhaltsbezogenes und alltagsnahes Orientierungswissen für interkulturelle Interaktionen zur Verfügung zu stellen. Er war davon überzeugt, dass es für Menschen in interkulturellen Kontexten hilfreich ist, strukturelle Verfestigungen kultureller Orientierungssysteme als Reflexionsvorlage bewusst und sichtbar zu machen. Mit Hilfe seiner Kulturstandards wollte er ein solches Orientierungswissen zur Verfügung stellen, die *eine* der prinzipiell möglichen Erschließung kultureller Gebilde darstellen (Straub, 2007).

Das Konzept geht von *relationalen*, *situativen* und *interaktiven* (Straub, 2007, S.19) Grundlagen aus, die durch Abstraktion zu generalisierten Beschreibungen führen oder, wie Bolten (2007) es formulierte, um eine „mikroanalytische Erhebungsmethode", die an einem „makroanalytischem Erkenntnisinteresse orientiert" ist (Bolten, 2007, S. 104). Empirisch gesehen werden bei der Erhebung von Kulturstandards in einem ersten Schritt Interaktionserfahrungen der Erwartungswidrigkeit oder Orientierungsverunsicherung im Rahmen von Interviews nach der Critical-Incident-Technique (Flanagan, 1954) erhoben (vgl. Kap. 2.2.2), die in interpersonalen Begegnungssituationen von Personen, die im Rahmen solcher Begegnungssituationen einer Bezugsgruppe X zugerechnete werden, mit Personen, die im Rahmen solcher Begegnungssituationen einer Bezugsgruppe Y zugerechnet werden, aufgetreten sind (vgl. Kammhuber, 2000). Die Idee ist, dass man durch die systematische Analyse dieser Interaktionssituationen, die für die jeweiligen Zielgruppen[73] in den entsprechenden Begegnungssituationen relevant werdenden Handlungsprinzipien rekonstruieren und anwendungsnahe Beschreibungen und Erklärungen erarbeiten kann. Daher stellt der zweite Schritt einen methodisch kontrollierten, induktive wie deduktive Schritte enthaltenden, (Re-)Konstruktionsprozess dar, der inhaltsanalytische Auswertungen, Expert*innenbefragungen bzw. -bewertungen und Literaturanalysen umfasst und nach Erklärungen für die Situationen sucht, die mit einer „kulturellen

[73] Diese Methode kann für die Beziehung oder den Vergleich zwischen jeder Form von Menschen aus Kollektiven zur Untersuchung einer kulturellen Praxis herangezogen werden (z.B. von Unternehmenskulturen bei Stengel, 2001). In den bekannten, da durch eine Veröffentlichung zugänglichen Fällen, bezieht sich die Konstruktion von Kulturstandards allerdings auf einen generalisierten, nationalkulturellen Kontext.

Praxis“ in Verbindung gebracht werden können (vgl. Kap. 2.2.1). Im dritten Schritt des Konstruktionsprozesses von Kulturstandards werden die gesammelten Situationen, sowie die Erkenntnisse aus Expert*innenbefragung und Literaturrecherche hinsichtlich übergeordneter Themen kategorisiert, systematisiert und es wird eine soziokulturelle Verankerung für die sich herauskristallisierenden Themen erstellt (Thomas, 1999, 2011; Kammhuber, 2000, S. S. 98/99). Als Ergebnis stehen generalisierte, kategoriebasierte Beschreibungen zur Verfügung, die mit einem Überbegriff benannt werden. Solche Begriffe sind beispielsweise „Sachorientierung“ oder „Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen“ (z.B. Schroll-Machl, 2013), die den so benannten „Kulturstandard“ repräsentieren[74]. Diese beschreiben eine Besonderheit, die die Personen der befragten Gruppe in ihren Erfahrungen mit der Gruppe, die durch den Kulturstandard beschrieben wird, irritieren oder über die sie immer wieder „stolpern“. Kulturstandards als Konzepte greifen diese Auffälligkeiten in konkreten, „situierten“ Interaktionen auf. Die jeweils (re-)konstruierten Erklärungen beruhen auf relationalen, perspektivenabhängigen Aussagen. Durch den Konstruktionsprozess wird versucht, die diesen Auffälligkeiten zugrunde liegenden Perspektiven verständlich zu machen. An die ausgearbeiteten Themen wurde im Rahmen meiner Erfahrungen von Alexander Thomas immer der Anspruch gestellt, dass (ab-)wertende Zuschreibungen in einer abschließenden Formulierung von „Kulturstandards“ keinen Platz finden dürfen, aber dass die hinter solchen Zuschreibungen stehenden, wechselseitigen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse sichtbar bleiben sollen. Dies ist aus meiner Sicht in vielen, aber nicht in allen Untersuchungen bzw. praxisbezogenen Veröffentlichung hierzu größtenteils gelungen.

Thomas (1996, 2003, 2011) betrachtete das Konzept der Kulturstandards vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Gruppentheorien. Er verband das Konzept mit der Funktion zentraler (Gruppen-)Normen als Idealwert, die individuelle und/oder subgruppenspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägte „Toleranzbereiche“ umfassen.

---

[74] Diese Begrifflichkeiten sind *nicht selbsterklärend*. Mit ähnlichen Begrifflichkeiten können inhaltlich unterschiedliche Aspekte gemeint sein. Außerdem weisen Kulturstandards einen, von den jeweils untersuchten Bezugsgruppen und ihren Begegnungskontexten vorgegebenen, Geltungsbereich ihrer handlungswirksamen Auftretenswahrscheinlichkeit auf. Das bedeutet, dass sie für diesen, jeweiligen Kontext meist ein hohes Verstehenspotenzial enthalten, für einen anderen Kontext ein solches Potenzial aber nicht ohne weiteres angenommen werden kann.

Handlungsvariationen außerhalb dieses Toleranzbereichs würden im Rahmen der jeweiligen kulturellen Gruppe (explizit oder implizit) „sanktioniert“ (Thomas, 1999). Bezogen auf die allgemeinen Ausführungen zu „Kultur“ wäre diese Sanktionierung als eine Variante dessen zu verstehen, wie ein kultureller „Aushandlungsprozess“ (vgl. Kap. 2.2.1) ablaufen kann, wenn sich im Rahmen der aushandelnden Akteure diejenigen „durchsetzen,“ die keine Bereitschaft und/oder Notwendigkeit zur Veränderung oder Ausweitung des Toleranzbereiches sehen.

Aufgrund der konkreten, interaktiven und relationalen Grundlage stellen Kulturstandards für Anwendungszwecke in den Zielgruppen, in denen die Daten erhoben wurden, eine wertvolle Daten-, Reflexions- und Lernbasis zur Verfügung, da sehr *konkrete*, für die Zielgruppe relevante *Reflexionsvorlagen* in eine interkulturelle Lernumgebung eingebracht werden können, die Lernenden einen Perspektivenwechsel erleichtern und eine sinnvolle, wertschätzende Orientierung bieten können (Kammhuber, 2017, S. 135). Einen, über diese Funktion eines konzeptuellen Werkzeugs zur Verständnisgenerierung hinaus gehenden Anspruch, verfolgt das Konzept der Kulturstandards nicht. Dreyer (2011) vermittelt Kulturstandards in diesem Sinne als „idealtypische Konstrukte“ nach Max Weber, die helfen können, „den konkreten Menschen in der Handlungssituation in seiner Individualität wahrzunehmen, zu respektieren und zu verstehen“ (Dreyer, 2011, S. 93), indem man den subjektiv gemeinten Sinn seines Handelns besser nachzuvollziehen lernt. Sie werden als „begründete Fragen, die eine Person an eine interkulturelle Begegnungssituation stellen kann“ (Kammhuber, 2003, S. 22) oder als „Mittel der Selbst- und Fremdreflexion in interkulturellen Begegnungen“ (Krewer, 1996, S. 151) konzipiert und eingesetzt – oder sollten als solche eingesetzt werden.

Die Gefahren und Grenzen der Kulturstandardmethode formulierte Kammhuber bereits im Jahr 2000, insbesondere die Gefahr, dass „im analytischen wie im pädagogischen Umgang mit Kulturstandards der geschilderte soziale Konstruktionsprozess und die Gebundenheit der Kulturstandards an spezifische Erfahrungen in Vergessenheit gerät und dass sie daher als festgeschrieben, verhaltensdeterminierend und unabänderlich betrachtet oder dargestellt werden (Kammhuber, 2000, S. 99) sowie individuelle oder subgruppenspezifische Aspekte ausgeblendet werden (Krewer, 1996). Nach meiner heutigen Einschätzung ist im Laufe des interkulturellen Booms der 1990er/2000er genau diese Problematik in vielen anwendungsbezogenen

Bereichen Realität geworden. Dies liegt aus meiner Sicht auch daran, dass der Konstruktionsprozess der Kulturstandards in ihren veröffentlichten Versionen in Ratgeberform nicht nachvollzogen[75] werden kann, und dass eine nur oberflächliche Beschäftigung mit Kulturstandardbeschreibungen oder dem Konzept dann ihrerseits leicht in die Irre oder zu stereotypen Annahmen führen können.

Für mich persönlich liegt im Wechselspiel zwischen konkret situativer und abstrakter Betrachtung der Reiz der Methode und des Konzeptes. Aus meiner Sicht steckt im Konstruktionsprozess von Kulturstandards all das, was Bolten (2016b) als Entwicklungslinie hin zu den Leitaspekten der „Relationalität“ und „Perspektivenreflexivität“ beschreibt (vgl. Kap. 1.1.4). Das Potenzial dieses Ansatzes für die heutige Trainings- und Beratungsanwendung läge also jenseits der „Standardisierung“, wie sie Alexander Thomas durch seine Namensgebung der Kulturstandards hervorhob, sondern bei einem Verständnis des Konstruktionsprozesses und seiner flexiblen Handhabung. Hierin steckt aus meiner Sicht auch das Potenzial für ein kontinuierliches verhaltensnahes, interkulturelles Weiterlernen im Rahmen sich wandelnder Lebenswelten.

Konkrete Kulturstandardpaare in den Trainings dieser Arbeit

Die konkreten Kulturstandardbeschreibungen, die in den Trainings dieser Arbeit (BiKulT) als konzeptuelle Werkzeuge (vgl. Kap. 3.2.1) herangezogen werden, beruhen auf den sogenannten „deutsch-tschechischen Kulturstandardpaaren“ (Schroll-Machl, 2001), die vor allem in ihren populärwissenschaftlichen Veröffentlichungsvarianten im Arbeitskontext in Tschechien und Deutschland verbreiteten sind/waren und im Deutschen als Kulturunterschiede in der deutsch-tschechischen Zusammen-

[75] Als veröffentlichtes Material zu Kulturstandards sind vor allem die im Format eines Culture-Assimilators (vgl. hierzu Thomas, 1996; Layes, 2007) gehaltenen Trainingsprogramme für Fach- und Führungskräfte der Reihe „Beruflich in…“ (Verlag Vandenhoeck & Ruprecht) zu finden, die zu einem Großteil im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends veröffentlicht wurden. Diese enthalten u.a. exemplarische Critical Incidents zu jedem Kulturstandard, Vorschläge für wahrscheinliche Interpretationen und Handlungsmöglichkeiten sowie Kulturstandardbeschreibungen. Die Sprache dieser Bücher ist keine Wissenschaftssprache, sondern orientiert sich sowohl an der Zielgruppe der Fach- und Führungskräfte als auch dem Genre der Ratgeberliteratur. Da diese Veröffentlichungen kaum Angaben über den Konstruktionsprozess enthalten, kann ich gut nachvollziehen, dass Wissenschaftler*innen ihre Schwierigkeiten mit dem Konzept haben. Für Außenstehende fehlt hierbei die externale Qualitätskontrollmöglichkeit der dargestellten Interpretationen oder (Re-)Konstruktionen. Und die weite Verbreitung des Konzeptes führte schließlich auch zu anderen Veröffentlichungen aus der Praxis, oftmals im Internet downloadbar, die kulturelle Aspekte als Kulturstandards beschreiben, die niemals den oben dargelegten Konstruktionsprozess durchlaufen haben, sondern die vermutlich auf den Erfahrungen der jeweiligen Autor*innen beruhen.

arbeit (Schroll-Machl & Nový, 2008) bzw. im Tschechischen als tschechisch-deutsche interkulturelle Kommunikation (Interkulturní komunikace: Češi a Němci; Nový & Schroll-Machl, 2015) bezeichnet werden. Konkret werden in den Trainings, die in dieser Arbeit betrachtet werden (BiKulT), die Kulturstandardpaare „Konflikt-konfrontation-Konfliktvermeidung“ und „Schwacher Kontext-Starker Kontext“ als konzeptuelle Werkzeuge (vgl. Kap. 3.2.1) eingeführt, sowie die Kulturstandardpaare „Sachbezug-Personbezug“, „Konsekutivität-Simultanität“ und „Auf- bzw. Abwertung von Strukturen“ in den Diskussionen und Reflexionen[76] aufgegriffen (vgl. auch Anhang C). Wichtig für den vorliegenden Kontext und im Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) daher auch explizit gemacht, ist die Tatsache, dass diese nationalkulturellen Differenzkonzepte für tschechisch-deutsche Begegnungen *aus dem Unternehmenskontext* stammen (vgl. Bürger & Thomas, 2007) bzw. für diesen Kontext ausdifferenziert wurden. Daher wird darin beispielsweise Aspekten, die private Beziehungen betreffen, wie Freundschaftsaufbau, wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Nach dieser Reflexion des Kulturstandardkonzeptes geht es im letzten Unterkapitel um das Konzept der interkulturellen Kompetenz als Lehrziel und damit auch um die Frage, wie Lernende beispielsweise mit Critical Incidents oder kulturellen Differenzkonzepten umgehen lernen sollen.

2.2.4 Interkulturelle Kompetenz und Lehrziele

Als Lehrziele eines interkulturellen Trainings werden meist einzelne, für die jeweilige Zielgruppe als relevant erachtete Ziele ausgewählt (Bolten, 2016b), die nur einen Bruchteil dessen darstellen und darstellen können, was für das Thema als Ganzes wichtig wäre (Straub, 2010; vgl. Kap. 2.1.1). Im Falle einer systematischen Heran-

[76] In Bezug auf die von Nothnagel (2021) formulierten Fragen für eine machtkritische Überprüfung der verwendeten kulturspezifischen Wissenskonzepte (vgl. Kap. 1) lässt sich festhalten, dass diese Kulturstandardpaare im Rahmen einer langjährigen Zusammenarbeit der interkulturellen Trainerin Dr. Sylvia Schroll-Machl und des Professors Ivan Nový entstanden. Bei deren Konstruktion wurden, was in der Kulturstandardforschung sonst nicht der Fall ist, gleichzeitig Interviewpartner*innen aus beiden nationalkulturellen Gruppen über wechselseitige Critical Incidents interviewt. Ein expliziter Einbezug von Interviewpersonen und Forschenden aus beiden hier betrachteten „Kollektiven“ fand in diesem Fall also statt. Eine Folge dieser beidseitigen, aufeinander bezogenen Aufarbeitung in Kulturstandard-Paaren (Schroll-Machl, 2001) ist allerdings auch, dass die binäre Logik, wie sie Kulturdimensionen zugrunde liegt, stärker in den Vordergrund tritt, als dies bei Kulturstandards sonst der Fall ist. Daher tritt das Problem der eindimensionalen Wahrnehmung solcher Beschreibungen (Layes, 2003), das mit Kulturdimensionen generell verbunden ist, hier stärker in den Vordergrund.

gehensweise werden die Ziele idealerweise aus den jeweiligen theoretischen Vorstellungen und Definitionen abgeleitet. In Bezug auf die Trainings dieser Arbeit war dies die Definition interkultureller Handlungskompetenz von Thomas (z.B. 1996), die ich auf der Grundlage des zuvor dargelegten Verständnisses von „Kultur“ (vgl. Kap. 2.2.1) und „interkulturellen Interaktionen“ (vgl. Kap. 2.2.2) interpretiere und aus der die Lehrziele für die Trainingskonzeption abgeleitet waren.

Den Vorteil von Thomas‘ Definition gegenüber anderen Konzepten interkultureller Kompetenz sehe ich darin, dass sie nicht durch eine Ansammlung abstrakter Begriffe, sondern handlungsorientiert formuliert ist. Das heißt, sie beinhaltet Aspekte, die interkulturell kompetente Personen tatsächlich tun sollen – ein Aspekt, den beispielsweise auch Nothnagel (2021) als bedeutsam für die zukünftige Ausrichtung interkultureller Kompetenz ansieht. Auch Thomas‘ Definition interkultureller Handlungskompetenz wird kontrovers rezipiert. In den Fällen, in denen sich die Kritik nicht generalisiert auf seine Person/Rolle oder das Kulturstandard-Konzept bezieht, scheint sie an den verwendeten Begriffen, wie „Einflussfaktoren“, „erfassen“ oder „produktiv zu nutzen“ (z.B. Thomas, 1996) festgemacht zu werden, die offenbar die Grundlage dafür sind, das Konzept unter eine „Effizienzorientierung“ (z.B. Rathje, 2006) zu subsumieren oder es, wie bereits in Kapitel 2.2.1 im Rahmen des Kulturverständnisses erläutert, im Rahmen eines Determinismus einzuordnen, was aus meiner Sicht auch mit unterschiedlichen Sprachgewohnheiten und Zuschreibungsprozesse in den beteiligten Disziplinen zusammenhängt. Utler (2021) nimmt kleinere Veränderungen an der Definition von Thomas vor, um die dahinterstehende Absicht für die interdisziplinäre Community weniger missverständlich zu formulieren und klärungsbedürftige Aspekte zu ergänzen (kursive Begriffe verdeutlichen die Änderungen gegenüber der ursprünglichen Version von Thomas):

> Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen und *zu reflektieren*, zu respektieren und zu würdigen und *konstruktiv* damit *umzugehen* im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. *Interkulturelle Kompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit zu differenzieren, ob und inwiefern kulturelle Faktoren bedeutsam werden*. (Utler, 2021, S.11)

Die Formulierung „kulturelle Einflussfaktoren zu erfassen“ aus der Definition verstehe ich parallel zum in Kap. 2.2.1 dargelegten Kulturverständnis als *nicht deterministisch*, sondern als eingebunden in die in „bedingter Freiheit“ (Bieri, 2003; Faulstich, 2013) vollzogenen Auseinandersetzungen mit den kulturellen Aushandlungsprozessen, in die Individuen im Laufe ihres Lebens eingewoben wurden. Der von Utler (2021) hinzugefügte Zusatz „zu differenzieren, ob und inwiefern kulturelle Faktoren bedeutsam werden“ soll verdeutlichen, dass auch die Relativierung und gegebenenfalls die Ablehnung der Annahme, kulturelle Faktoren würden in der gegebenen Situation eine wichtige Rolle spielen, zum interkulturell kompetenten Handeln zählt. Die aus dieser Definition abgeleiteten Lehrzielen für das interkulturelle Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT), werden darauf aufbauend präzisiert.

Lehrziel 1: Interkulturelle Sensibilisierung

Das Lehrziel der interkulturellen Sensibilisierung umfasst den Definitionsaspekt „kulturelle Einflussfaktoren bei sich und bei anderen zu erfassen und zu reflektieren“ auf einer *allgemeinen Ebene*. Hiermit ist im Rahmen dieser Arbeit gemeint, ein *kognitiv und emotional* verankertes Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass und/oder wann es sinnvoll sein kann, sowohl eigene Handlungen, Situationsdefinitionen und Bewertungen als auch die entsprechenden Prozesse bei den Interaktionspartner*innen in (inter-)kultureller Hinsicht zu interpretieren, beispielsweise indem „Kultur“ als „externale Attribuierungskategorie“ (Hößler, 2017, S. 127) oder Interpretationsressource (Nazarkiewicz, 2013) herangezogen wird, um die für einen selbst zunächst als „selbstverständlich“ erlebten, beschriebenen und bewerteten Wirklichkeitsinterpretationen als kulturgebundene Perspektiven reflektieren zu können (Nazarkiewicz, 2010b, S. 90) oder sich selbst mit eigenen, individuellen Bewertungen zu kulturellen Aspekten in Beziehung zu setzen. Psychologisch und handlungsorientiert formuliert, sollten Menschen im Rahmen dieses Lehrziels die (zunehmende) Fähigkeit entwickeln, ihre automatisierten Interpretations- und Bewertungsprozesse zu erkennen, (vorübergehend) zu stoppen, zu reflektieren oder zu hinterfragen und zumindest die Möglichkeit anderer (kultureller) Interpretationen in Betracht zu ziehen. Die, mit den ursprünglichen Bewertungsprozessen einhergehenden Emotionen sollen reguliert oder als wichtige Lernquelle erkannt werden.

Um die problematischen Folgen einer solchen (inter-)kulturellen Sensibilisierung im Blick zu behalten, ist diesem Lehrziel der Zusatz hinzuzufügen, dass die (inter-)

kulturelle Sensibilisierung sich NICHT dahingehend auswirken sollte, dass jede empfundene Ungereimtheit oder Irritation, die in Interaktionen mit Personen auftritt, die man einer anderen „Kultur“ im Sinne der kollektiven Perspektive zuordnet, auf insbesondere *deren* kulturelle Praxis zu attribuieren oder allen Personen, die man anderen kulturellen Kollektiven zuordnet, von vornherein in der Form einer „zugeschriebene Fremdheit“ (vgl. Utler, 2013) begegnet. Da es sich bei der Interkulturellen Sensibilisierung um ein Lehrziel des BiKulT handelt, ist ein „Messinstrument“ zu diesem Themenbereich Bestandteil der quantitativ ausgerichteten Fragebogenstudie (vgl. Kap. 4.2).

Lehrziel 2: Analysefähigkeit von Critical Incidents

Das Kernelement des Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) stellt die gemeinsame Reflexion von Critical Incidents nach der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) dar. Damit ist das Ziel verbunden, einen differenzierten Analyseprozess für konkrete Critical Incidents kennen zu lernen und einzuüben. Das Lehrziel 2 „Analysefähigkeit von Critical Incidents“ ist aufbauend auf Lehrziel 1 zu verstehen und bezeichnet die Fähigkeit, einen Reflexionsprozess in Gang zu setzen, in dem gelernte Modelle und Wissenselemente auf konkrete Situationen so angewendet werden, dass differenziert(er)e Wahrnehmung der Situation sowie ihre Erklärungs- und Handlungsoptionen erkennbar werden oder in denen die Sinnhaftigkeit gelernter Modelle und Wissenselemente abgewogen wird (vgl. hierzu Kap. 3.2.1). Es geht dabei um eine reflexive Zuwendung zur Frage nach der Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen unter Einbeziehung von kulturübergreifenden, kulturspezifischen als auch interkulturellen (Wissens-) Inhalten (vgl. Kap. 2.1.2) und der Prüfung von deren Sinnhaftigkeit im Hinblick auf Handlungsoptionen in der Situation. Im Idealfall bewegen sich diese Handlungsoptionen im Sinne der in der Definition interkultureller Handlungskompetenz dargelegten „wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Gegenübers.

Um mich im Rahmen der zahlreichen Perspektiven auf den Umgang mit kulturellen Differenzkonzepten zu reflektieren, möchte ich darauf hinweisen, dass für mich das

Kennen, Erkennen und Anwenden von kulturellen Differenzkonzepten für konkrete Situationen keinen prinzipiellen Widerspruch zu Vorstellungen darstellt, die davon sprechen, dass es darum gehen sollte „angesichts (potenzieller) Differenzen unsere Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und als Möglichkeiten (statt als Gewissheiten) ins gemeinsame Spiel zu bringen“ (Nothnagel, 2021) oder „das Interkulturelle einer Situation gerade unter den Bedingungen des Nicht-(sicher-)Wissens, des Nicht-(sicher)Kennens zu durchschauen und zu versuchen, die Perspektive des Anderen einzunehmen und zu berücksichtigen, ohne mit ihr von vorneherein vertraut zu sein“ (Haß, 2020, S.195). Voraussetzung für diese Kombination mag das von mir vertretene Verständnis von „Wissen“ und „Modellen“ im Sinne pragmatistischer Lerntheorien (insbesondere John Dewey; vgl. Kap. 3.2.1 und 3.2.2) sein, in dem alle Formen von Systematiken und theoretischen Modellen als anwendungsbezogene und zu prüfende „konzeptuelle Werkzeuge“ (im Sinne von John Dewey, vgl. Kammhuber, 2000; Kap. 3.2.1) verstanden werden. Ein Analyseprozess, wie er hier angedacht ist, beinhaltet Aspekte, die in anderen wissenschaftlichen Kontexten als Hybridisierungen, transkulturelle Muster, Entstehung von Interkultur oder Drittkultur (z.B. Müller-Jacquier, 2004) o.ä. bezeichnet werden. Im Sinne der Lehrziele sollen die Trainingsteilnehmenden in ihrem Alltag Reflexionshandlungen in der Auseinandersetzung mit Critical Incidents in diesem Sinne vornehmen können. Dies stellt eine Komponente für ein lebenslanges, eigenständiges interkulturelles Weiterlernens dar. Kammhuber (2000) spricht in diesem Zusammenhang von der Internalisierung des Ablaufs der „Interkulturellen Anchored Inquiry“ (IAI; vgl. Kap. 3.2.2), Bosse (2011) von der Internalisierung der Schritte interkultureller Erkundung als Lehrziel für die Teilnehmenden. Aufgrund seiner umstrittenen Rolle im Forschungsgebiet gilt hierbei ein besonderes Augenmerk immer auch dem Umgang der Teilnehmenden mit kulturellen Differenzkonzepten oder Differenzannahmen. Das Ziel der „Analysefähigkeit von Critical Incidents“ spiegelt sich in der Empirie dieser Arbeit durch eine quantifizierte Bewertung einer schriftlichen Analyse von vorgegebenen Critical Incidents im Rahmen der Fragebogenstudie (Vgl. Kap. 4.2.2) und durch die Erhebung von selbst erzählten Critical Incidents oder Situationen im Rahmen der Interviewstudie (vgl. Kap. 4.3.2).

Indirekt gibt es Ziele des BiKulT, die mit der sozialpsychologischen Intergruppenforschung (vgl. Kap. 1.1.1) verknüpft sind. Denn auch wenn der Fokus auf der gemeinsamen Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Kulturverständnisses bzw. des „doing culture" liegt und diesbezüglich Lernwirkungen erzielt werden sollen, ist für eine solche Analyse eine zumindest im Ansatz vorhandene *kulturintegrative Haltung* ausgesprochen bedeutend. Die mit der Intergruppenebne verknüpften Ziele des BiKulT dienen auch der Kontrolle, inwieweit das sowohl differenz- als auch reflexionsbasierte Trainingsdesign im Rahmen einer Trainingsgruppe mit hoher Salienz der binationalen Gruppenstruktur für die Intergruppenbeziehungen und/oder eine kulturintegrative Haltung förderlich oder wenig förderlich sind.

Impliziertes Lehrziel 3: Kulturintegrative Haltung

Die beiden bereits genannten Lehrziele des interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) sind *nur dann* sinnvoll und erstrebenswert, wenn sie im Sinne der Definition interkultureller Handlungskompetenz mit einem „respektieren und würdigen" (Thomas, 1996, 2003; bzw. Utler, 2021) kultureller Praktiken und Perspektiven im Rahmen kultureller Differenzen einher gehen, wie es auch die sozialpsychologische Strategie der wechselseitigen Wahrnehmung (vgl. Kap. 1.1.1.1) nahelegt. Es geht um eine Haltung, die sich in der Überzeugung spiegelt, dass sich jede Form kultureller Handlungen aus gutem Grund entwickelt hat und ihre jeweilige Berechtigung und eigene Logik aufweist, egal, wie man persönlich dazu steht und welche Vor- und Nachteile sich in einer konkreten Situation aus Sicht der betroffenen Personen ergeben mögen. Diese Haltung wurde in der eher quantitativ, anglo-amerikanisch ausgerichteten Forschung als nicht-wertender Attributionsstil oder Non-Ethnozentrismus (vgl. Hatzer & Layes, 2003) beschrieben, dabei allerdings im Sinne einer „Persönlichkeitseigenschaft" behandelt. Für mich zeigt sich diese Haltung konkret darin, dass die mit den jeweiligen „kulturellen" Faktoren zusammenhängenden Bedürfnisse der beteiligten Personen als *gleichberechtigte* Bedürfnisse verstanden werden, die in ein Nachdenken über Handlungsoptionen einbezogen und vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Ziels reflektiert werden. Eine solche Haltung wird situativ aktualisiert und in mehr oder weniger starkem Ausmaß gezeigt und entwickelt. Sie fällt einem Menschen in der einen Situation leichter, in der anderen schwerer, je nachdem, wie zentral die Bereiche, die hierdurch berührt werden, für ein Individuum sind. Auch hierbei geht es also nicht um eine generelle Persönlichkeits-

eigenschaft (auch wenn eine gewissen „Offenheit für Neues“ sicherlich von Vorteil ist). Neben der Art des Umgangs mit Differenzkonzepten oder Differenzannahmen (vgl. oben) ist eine sich durchziehende Frage bei der Analyse der Daten, inwieweit kulturintegrative Haltungen und/oder abwertende Tendenzen in konkreten Situationen bei Teilnehmenden oder Interviewpersonen erkennbar werden.

Dieser Zielbereich wird im empirischen Teil der Arbeit durch folgende Aspekte eingeschätzt: Eine allgemeine, kulturintegrative Haltung wird in quantitativer Hinsicht nicht erhoben, da die entsprechenden, allgemeinen Messinstrumente aus meiner Sicht zu sehr zu „sozial erwünschten“ Antworten verführen. Als quantitative Messinstrumente werden allerdings Fragen zur dezidierten „Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität“ sowie die Messung zur „Intergroup Anxiety“ aufgenommen. Diese Messinstrumente sollen Hinweise darauf geben, ob oder inwieweit Intergruppenprozesse negativer oder positiver Art während des Trainings relevant werden. In der Analyse von Interviewpassagen lässt sich ggf. nachzeichnen, inwieweit (ab-)wertende Äußerungen oder Ebenbürtigkeit beim Sprechen über Differenzen und in Bezug auf kulturelle und kollektive Grenzziehungen vorgenommen werden.

2.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ging es zum einen um eine praxisbezogene Betrachtung des Formats „Interkulturelles Training“ im Allgemeinen und dem interkulturellen Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) im Speziellen. Zum anderen wurde eine perspektivenreflexive Auseinandersetzung mit der theoretischen Konzeptualisierung zentraler Begriffe im Rahmen interkultureller Trainings mit Fundierung in der interkulturellen Psychologie vorgenommen.

Aus praxisbezogener Sicht wird ein Training als eine komplexitätsreduzierende, alltags- und anwendungsbezogene Form des Lehrens und Lernens eingeführt, die intensive, individuell bedeutsame, Lernprozesse anstoßen kann, aber selten zu einem umfassenden Gesamtverständnis des Themengebietes führt. Die Gestaltung beruht auf spezifischen Bedingungsfaktoren, wie Lehrziele, Lehrinhalte, Lehrmethoden und Zielgruppe, die aufeinander abgestimmt sein sollten.

Einen spezifischen Bedingungsfaktor im BiKulT stellt die Zusammensetzung der Trainingsgruppe bzw. die Salienz der binationalen Gruppenstruktur dar. In Bezug auf

Lehrmethoden beruht das BiKulT primär auf interaktiven Lehrmethoden, eingebettet in situierte Lerntheorien und das Lehrkonzept der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber, 2000), das in Kapitel 3.2.2 genau erläutert wird. Hierbei kommen bei der Zielgruppe empirisch erhobene und aufbereitete Critical Incidents (vgl. Kap. 2.2.2) als Ankersituationen zum Einsatz, die gemeinsam in der Gruppe reflektiert werden. Das BiKulT ist auf Herausforderungen im Umgang mit kulturellen Differenzen ausgerichtet, beinhaltet aber auch Aspekte der Mehrwertigkeit im Umgang mit Kultur. Diese Bedingungsfaktoren bilden den Ausgangspunkt für den interpretativ-verstehenden Teil der Datenanalyse in Kapitel 5. Um die Analysen und Interpretationen dieser Arbeit und ihre Besonderheiten herausarbeiten zu können, wurde in diesem Kapitel zudem eingeschätzt, welche Erkenntnisse aus quantitativen Untersuchungen zur Wirksamkeit interkultureller Trainings gezogen werden können. Hierbei zeigt sich, dass interkulturelle Trainings meist positives Feedback erhalten, hinsichtlich ihrer Lernwirkungen aber zu einem uneinheitlichen Bild führen. Spezifische Erkenntnisse in Bezug auf Lernresultate werden in Kapitel 3.4 dargelegt.

Den zweiten Schwerpunkt dieses Kapitels bildete die perspektivenreflexive Betrachtung der theoretischen Konzepte im Zusammenhang mit Interkulturalität, auf denen das BiKulT in seiner inhaltlichen Ausrichtung beruht. Das Kulturverständnis ist dabei der in Kapitel 1.1.1 dargestellten kulturellen Perspektive auf Kultur zuzuordnen. Im Mittelpunkt des Kulturverständnisses dieser Arbeit steht die Bedeutung und Funktion, die das Phänomen „Kultur“ im Rahmen menschlicher Handlungen übernehmen kann und die Vorstellung, dass diese Bedeutung vor allem dann greifbar wird, wenn Normalitätserwartungen sich nicht erfüllen. In diesem Zusammenhang erhält das Konzept des Critical Incidents, wie es in dieser Arbeit verstanden wird, seine zentrale Bedeutung für die interkulturelle Psychologie, deren lernrelevante Bearbeitungen durch die Teilnehmenden im empirischen Teil vertiefend analysiert werden. Möglichkeiten und Grenzen von theoretisch und empirisch fundierten, nationalkulturellen Differenzkonzepten wie Kulturstandards wurden ebenfalls einer perspektivenreflexiven Betrachtung unterzogen, so dass der Umgang der Teilnehmenden mit solchen Konzepten im Rahmen ihrer Lernprozesse ebenfalls besondere Bedeutung für diese Arbeit erhält. Die konkreten Lehrziele des BiKulT beruhen auf dem Konzept der interkulturellen Handlungskompetenz nach Thomas (z.B. 1996), wobei dessen handlungsorientiertes und flexibel-mehrwertiges Verständnis in dieser Arbeit betont wird.

3 Lernen als komplexer, subjektbezogener Prozess

> Wir nehmen wahr, denken und lernen mit unserem ganzen Leib, der sich miterinnert und mitfühlt. Es gibt kein reines, vom Kontext abgelöstes Wahrnehmen. Aus dem unauslöschlichen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erinnern und Vorstellen folgt der Aufbau der Erfahrung. (Faulstich, 2014, S. 53)

Das dritte Kapitel widmet sich dem Themenkomplex „Lernen“. Nach einer allgemeinen Begriffsbestimmung und einer Einschätzung, welche Voraussetzungen eine für diese Arbeit geeignete Lerntheorie erfüllen sollte (Kap. 3.1), wird das lerntheoretische Verständnis dieser Arbeit dargestellt (Kap. 3.2). Dieses bezieht sich sowohl auf die theoretischen Vorstellungen wie Lernprozesse ablaufen können (Kap. 3.2.1), als auch auf Gestaltungsmöglichkeiten für Lernprozesse, einschließlich des im Training für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) zur Anwendung kommenden Lehrmodells (Kap. 3.2.2), sowie auf theoretische Verankerungen von Lernhürden und Nicht-Lernen (Kap. 3.2.3). Nach dieser theoretischen Betrachtung beschäftigt sich Kapitel 3 noch mit empirischen Erkenntnissen zum Lernen im Kontext interkultureller Trainings. Kapitel 3.3. geht dabei auf Lernpotenziale und Lernhürden ein, die sich aus Prozess- und Gesprächsdaten in interkulturellen Trainings ergeben. Kapitel 3.4. betrachtet die Erkenntnisse zu Lernresultaten der „Wirkungsforschung“ interkultureller Trainings.

3.1 Allgemeine Begriffsbestimmungen zum Lernen

In der Psychologie wird Lernen sehr allgemein als Prozess definiert, bei dem es aufgrund von *Erfahrungen* zu relativ dauerhaften *Änderungen im Verhaltenspotenzial* von Personen kommt (vgl. Straub, 2010, S. 40; Woolfolk, 2014, S. 242). Solche Änderungen können sich in einem psychologisch-pädagogischen Verständnis auf *kognitiven, emotionalen, motivationalen sowie verhaltensbezogenen Dimensionen* oder auf mehreren dieser Ebenen zugleich (Straub, 2010, S. 40) manifestieren. Der in dieser Arbeit zur Anwendung kommende Lernbegriff bezieht sich, in Übereinstimmung mit Kompetenzkonzepten, nicht ausschließlich auf das Sammeln, Memorieren oder Verstehen neuer Informationen (Faulstich, 2013), sondern es geht um ein Lernen oder Nicht-Lernen auf allen psychischen Ebenen. Gleichzeitig wird der Lernbegriff in dieser Arbeit nicht an ein „Erreichen“ bestimmter Arten von Lernresultaten geknüpft. Der gewählte Begriff des *Lernprozesses* hat eine *ergebnisoffene*

und *mehrdimensionale* Bedeutung – auch wenn die ursprünglich avisierten Lehrziele wichtige Referenzpunkte bleiben. Ein ergebnisoffenes Lernverständnis hilft, die Wahrnehmung für die Vielschichtigkeiten von Lernprozessen und Lernresultaten[77] zu öffnen – beziehungsweise für das, was Teilnehmende im Kontext des Trainings erfahren, wie sie diese Erfahrungen bearbeiten und welche lernrelevanten Bedeutungen sie diesen Erfahrungen im Nachhinein damit verleihen. Diese Offenheit hilft, zunächst auf eine unmittelbare Bewertung bezüglich der Lehrziele oder der (eigenen) theoretischen Positionen und Überzeugungen zu verzichten bzw. diese von der Beschreibung der Lernprozesse und Lernresultate zu trennen.

Zum Phänomen „Lernen“ ist grundsätzlich hervorzuheben, dass ein Lernprozess sich *nicht direkt beobachten* lässt, sondern nur aus Indizien erschließen lässt. Im Falle wissenschaftlicher Untersuchungen beruhen diese auf Datenquellen, die mit einer gewissen Systematik erhoben und ausgewertet werden. Somit sind auch wissenschaftlich fundierte Annahmen oder Aussagen über Lernprozesse, egal welcher Methodik sie sich bedienen, immer als *Interpretationskonstrukte* (Straub, 2010, S. 40) zu verstehen.

Eng verknüpft sind Lern-Interpretationen mit den herangezogenen *Lerntheorien*, in deren Rahmen auf je spezifische Weise festgelegt und ausdifferenziert wird, welche Arten von Erfahrungen und welche Arten von Veränderungen in welcher Form bei der Betrachtung von Lernen in den Blick genommen und in welchen Kontext ein solches Lernen eingebettet wird. Jede Lerntheorie fokussiert dabei auf bestimmte Ausschnitte oder Kombinationen von Dimensionen[78] des Lernens. Als Auswahlbegründung für lerntheoretische Abhandlungen nennt Faulstich (2013) für den Fall komplexer Lehrgegenstände, die sich auf menschliche Interaktionen beziehen, Folgendes:

---

[77] Wenn ich im Rahmen dieser Arbeit von Lernresultaten spreche (z.B. in Kapitel 4), dann ist dies als Zwischenzustand dessen zu verstehen, was zu den Zeitpunkten der Datenerhebung als von Teilnehmenden subjektiv wahrgenommene Veränderung oder von mir als Forscherin auf wissenschaftlicher Basis (re-)konstruierte Veränderung feststellbar ist.

[78] In der Lernforschung wird diese Mehrdimensionalität von Lernarten (ebenfalls) oftmals in Form kategorialer, binär-dimensional formulierter Systematiken benannt oder dargestellt, so dass sich hier beispielsweise Dimensionen von institutionell/formal zu informell, von intentional zu inzident (unbewusst), von selbstbestimmt zu fremdbestimmt, von separiert zu integriert usw. (vgl. Faulstich, 2013, S.30, Abb.1) ergeben. Trotz der Formalität und Abstraktheit solcher Systematiken ist es laut Faulstich (2013, S.30) sinnvoll, sich dieser Mehrdimensionalität und ihrer unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten bewusst zu sein, wenn man Lernen untersuchen möchte.

Zur Anwendung kommende Lerntheorien sollten …

- hinreichend komplex und gegenstandsadäquat[79] sein;
- ausreichend offen formuliert sein, um keine zu stark einschränkende Vorauswahl in Bezug auf die Untersuchung des Lernens vorzunehmen;
- auf konkrete Lernfälle in ihrem Kontext beziehbar sein;
- Vorstellungen über „Lernwiederstände“ (Faulstich, 2013, S. 9/10) abbilden können, damit tatsächlich ein Lern- statt ein Lehrfokus eingenommen wird;

Als wichtige Voraussetzung für eine Untersuchung menschlichen Lernens sieht Faulstich zudem die Haltung an, dass Menschen ihrem Handeln und Lernen einen Sinn zuweisen (wollen) und dabei über eine Reflexivität zur eigenen Situation im sozialen Kontext verfügen (Faulstich, 2013). In einem solchen Verständnis lenkt der „jeweils durch Lernen erreichte Sinnentwurf einer Person […] die Bedeutung des Lernens und setzt die Ziele konkreter Lernbemühungen“ von Individuen (Faulstich, 2013, S. 32). Gerade weil einzelne Lerntheorien meist nur bestimmte Aspekte eines Lernprozesses herausgreifen, ist es für eine anwendungsbezogene Betrachtung der Vielschichtigkeiten von Lernprozessen im Kontext eines Trainings sinnvoll, unterschiedliche Kombinationen von lerntheoretischen Betrachtungen heranzuziehen.

[79] Für den Anwendungsbereich interkultureller Trainings analysierte Kammhuber (2000) die zum damaligen Zeitpunkt zur Verfügung stehenden interkulturellen Lehrkonzeptionen und zeigte auf, dass diese oftmals von Lernannahmen ausgehen, die entweder auf behavioristischen Modellen aufbauen, bei denen die Kombination aus Veränderung durch Erfahrung auf Reiz-Reaktions-Modelle reduziert werden, oder auf kognitivistischen Modellen, die Veränderungen durch Erfahrung allein auf individuelle Informationsverarbeitungsmechanismen beziehen. Kammhuber argumentierte schon damals, dass dies der Komplexität des Lehr-/Lerngegenstandes interkultureller Interaktionen nicht gerecht werde (Kammhuber, 2000). Auch Faulstich (2013) rechnet behavioristische, kognitivistische, aber auch radikal konstruktivistische Lerntheorien zu den „reduktionistischen“ Lerntheorien, die menschliches Lernen nicht ausreichend abbilden können. Lerntheorien, die Lernen als einen aktiven, sozialen und kooperativen Bedeutungsgebungsprozess verstehen und oftmals als „sozialkonstruktivistische“ (vgl. Kammhuber, 2000) oder „relationale“ (bei Faulstich, 2013) Lerntheorien zusammen gefasst werden, scheinen in der deutschsprachigen, interkulturellen Forschungslandschaft als Bezugstheorien interdisziplinär anschlussfähig zu sein (z.B. Bosse, 2011; von Helmolt, 2013; Hößler, 2017; Leenen, 2005; Nazarkiewicz, 2013; Stengel, 2008; Straub, 2010) und „passen“ zu einem Verständnis des Lehrgegenstandes, der kulturelle Bezugssysteme als Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse konzeptualisiert (Straub, 2007, S. 15) und den relational angelegten Konstrukt-Charakter kultureller Differenzkonzepte betont.

3.2 Theoretische Vorstellungen zum Lernprozess

In dieser Arbeit stützte ich mich auf zwei lerntheoretische Abhandlungen, die mehrere Lerntheorien miteinander verbinden:

- Die *lerntheoretische Fundierung von Kammhuber (2000)* und das von ihm für das Lehren und Lernen in interkulturellen Trainings entwickelte Lehrmodell, die *interkulturelle Anchored Inquiry* (IAI), bildet die Lehrgrundlage für die interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) dieser Arbeit. Kammhuber (2000) baut sein Modell auf der Basis von *Sozialkonstruktivismus* (Berger & Luckman, 1969), den philosophischen und lerntheoretischen Positionen von John Dewey (vgl. auch Hickman, 1994), Lev Wygotsky (z.B. 1978), Klaus Holzkamp (1995) und den Annahmen situierter Lerntheorien (Clancey, 1997; Greeno, Collins, & Resnick, 1996) auf.
- Für die interpretativ-verstehende Re-Analyse insbesondere der Interviewdaten, die eine retrospektiv vorgenommene Verbalisierung von im Training wahrgenommenen Lernerfahrungen einschließlich ihrer Bearbeitungen darstellen (vgl. Kap. 5) sowie den feststellbaren Lernresultaten und Anwendungsformen, stütze ich mich auf die *kritisch-pragmatistische Lerntheorie von Faulstich (2013)*. Diese weist zahlreiche Überschneidungen zu den bei Kammhuber (2000) einbezogenen lerntheoretischen Positionen auf, da sie ebenfalls auf einer Synthese unterschiedlicher Lerntheorien beruht. Faulstichs Intention ist, „eine praxeologische, subjekt- und gleichzeitig kontextorientierten Lerntheorie zu begründen“ (Faulstich, 2013, S.19). Konkret bezieht Faulstich handlungs- und erfahrungstheoretische Lernpositionen in all ihren Facetten in seine Abhandlung ein und verbindet individuelle, subjektbezogene Aspekte des Lernens mit gesellschaftlichen Kontexten im Konzept der „bedingten Freiheit“ (nach Bieri, 2003) zu Lernen oder Nicht-zu-Lernen.

Beide lerntheoretischen Abhandlungen erfüllen die von Faulstich (2013) aufgestellten Bedingungen (vgl. oben) für sinnvolle Lerntheorien zu menschlichem Lernen. Diese weisen zudem eine ähnliche Verständnisebene auf, wie handlungstheoretische Betrachtungen interkultureller Interaktionen als Lehr- und Lerngegenstand (vgl. Kap. 2.2). Daher lassen sie sich sinnvoll verbinden.

3.2.1 Lernprozesse: Erfahrung, Reflexion, Veränderung, Systematiken

Die einbezogenen Lerntheorien stellen das Konzept der *Erfahrung* in den Mittelpunkt. Nach dem zentralen Vertreter pragmatistischer Lerntheorien, John Dewey (1859-1952), geht alles Lernen und Wissen aus dem Konzept der Erfahrung in ihrer Ganzheitlichkeit hervor (Neubert, 2008, S. 10). Eine Erfahrung enthält in dessen Verständnis neben kognitiven, immer auch affektive, emotionale und ästhetische Qualitäten, umfasst stets aktive (‚doing') und passive (‚undergoing') Komponenten (Neubert, 2008, S. 10) sowie subjektive und objektive Gegebenheiten (Kammhuber, 2000, S. 56/57). Dewey unterstreicht den nicht abreißenden Fluss dieser ganzheitlichen Erfahrungen[80], die Aneinanderreihung von Erfahrungssituationen, in denen zuvor erworbenes „Wissen[81]" (als Ergebnis der ausgelösten psychischen Prozesse) zum Instrument für die Bewältigung einer folgenden Erfahrungssituation wird (vgl. Kammhuber, 2000, S. 57). Der Aufbau der Erfahrung folgt einem unauslöschlichen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erinnern und Vorstellen, er verbindet Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges (Faulstich, 2013, S. 113). Auf diese Art und Weise, dies wird für den empirischen Teil dieser Arbeit relevant, zeigen sich Erinnerungen an in der Vergangenheit liegende Lernerfahrungen immer schon in Form lernrelevanter Bearbeitungen für eine Gegenwart und vorgestellte Zukunft der lernenden Person. Der Erfahrungsaufbau bezieht sowohl individuelle Verarbeitungsprozesse als auch den von diesen Individuen aktualisierten, historisch-konkreten, sozialen Kontext mit ein. Lernen vollzieht sich, von außen nicht direkt beobachtbar, in diesem Fluss ganzheitlicher Erfahrungen.

Ob und an welchen Stellen eine Abgrenzung zwischen *Erfahrung* und *Lernen* vorgenommen werden kann, hängt in unterschiedlichen Lerntheorien insbesondere davon ab, welche Arten von Veränderungen fokussiert werden. Es spielt eine Rolle, inwiefern eine Lerntheorie beispielsweise inzidentes und/oder intentionales Lernen einbezieht, welche „Lerntiefe" (z.B. Holzkamp, 1985) fokussiert wird oder welche Formen von

---

[80] Beispielsweise kann eine so verstandene Erfahrung eine soziale Interaktion mit anderen Personen sein, einschließlich der hierdurch ausgelösten Prozesse auf allen psychischen Ebenen, aber auch das Lesen eines Textes und die hierdurch ausgelösten inneren Dialoge und Prozesse auf allen psychischen Ebenen.

[81] Der Begriff des Wissens in Anführungszeichen wird hierbei als weiter Begriff verstanden, der alle Formen kognitiv verfasster Einheiten umfasst und nicht nur Formen von Fachwissen (Straub, 2022, S. 62; vgl. Fußnote 13).

verbalisierten Wissenselementen (im Rahmen einer Systematik) oder veränderten Handlungen von denjenigen, die ein „Lernen“ feststellen wollen, angestrebt wird.

Für Faulstich (2013) beginnt Lernen im Fluss der Erfahrungen *dann*, …

a) wenn die Schwelle der *gewohnten Bilder überschritten* wird und

b) wenn diese Erfahrungen eine Einordnung in *Kontext und Systematik* erfahren.

In Punkt a) formuliert Faulstich (2013) mit der Überschreitung der „Schwelle der gewohnten Bilder“ meiner Ansicht nach eine hohe Anforderung an die Art der Veränderung im Sinne tiefgreifender Lernprozesse, wie sie beispielsweise in Holzkamps (1995) Vorstellung des „expansiven Lernens“ oder bei Mezirows (2000) Theorie des „transformativen Lernens“ (bei Mezirow, 2000) zum Ausdruck[82] kommt. Für eine empirische Untersuchung von Lernprozessen stellt sich die Frage, ab wann davon gesprochen werden kann, dass die „Schwelle der gewohnten Bilder überschritten“ wird oder in welcher Form eine zugrundeliegende Systematik erkannt werden kann, insbesondere, wenn es um alltags- und handlungsbezogene Lernprozesse geht. Mezirow (2000) differenziert hierbei Lernformen auf kognitiver Ebene aus. Er unterscheidet zwischen Lernen in Form kleiner Erweiterungen oder eines Neuerwerbs von Bedeutungsschemata hin zu einer Transformation ganzer Bedeutungsperspektiven. Ich beziehe bewusst auch „kleinere“ Formen von Bedeutungserweiterungen in die Betrachtung des Lernens von Teilnehmenden ein, um ein umfassendes Bild derselben zu erhalten.

Eine Einbettung von gesellschaftlichen Kontexten und kollektiven Anteilen in individuelle Lernprozesse geschieht in den lerntheoretischen Vorstellungen von Faulstich (2013) durch die Betonung, dass jeder beim individuellen Lernen herangezogene Kontext und jede herangezogene Systematik, bereits in soziale Verhältnisse eingeordnet ist und diese voraussetzt. Individuelle Erfahrungen werden beim Lernen einbezogen in Formen kollektiven Wissens (Faulstich, 2013). Diesen gesellschaftlichen Aspekt von Denken und Lernen stellte insbesondere der Psychologe Lev Wygotsky bzw. Vygotsky (1896-1934), mit der als „kulturhistorische Schule“ bekannt gewor-

---

[82] In empirischen Daten wird meist im Zusammenhang mit solch tiefgehenden Lernprozessen von Befragten im Nachhinein eine Art „Aha-Erlebnis“ oder ein „Diskrepanzerlebnis“ erinnert. Demgegenüber stellte Weidemann (2004) in ihrer Untersuchungen informellen Lernens während eines Auslandsaufenthaltes fest, dass ihre Interviewpersonen Lernschritte zum Thema „Gesicht“ eher aus „beiläufig Erfahrenem“ berichten und sich eine lernrelevante Veränderung eher schleichend und allmählich vollzog.

denen Strömung, in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Wygotsky hob die Bedeutung von ‚kulturellen Kontexten' und ‚kulturellen Werkzeugen' wie Sprachen, Zeichen oder Symbolen für ein Verständnis von Lernvorgängen hervor (z.B. Wygotsky, 1978). Lernvorgänge können in diesem Verständnis nur im Kontext solcher Werkzeuge verstanden werden (vgl. Woolfolk, 2014, S.54ff), denn „Lernen vermittelt durch Sprache wählt Abkürzungen durch von Anderen schon bestrittene Wege und nutzt die Landkarte symbolischer Strukturen" (Faulstich, 2013, S. 32). So werden Formen von Denk- und Verständnisvariationen durch die sprachliche Einbettung erst ermöglicht und gefördert, andere dagegen erschwert, wenn Individuen im Laufe solcher Lernprozesse die zentralen Interpretations- und Bewertungsroutinen einer kulturellen (auch fachkulturellen) Gruppe erlernen und diese auf andere Kontexte (automatisiert) übertragen.

Bezieht man Lernen auf Individuen, werden individuelle Lernaktivitäten und Lernresultate zwar durch gesellschaftlich oder kulturell zur Verfügung gestellte Werkzeuge gelenkt. Lernaktivitäten und Lernresultate sind aber nicht beliebig auslösbar und steuerbar. Dies betont Holzkamp[83] (1995) mit seiner *subjektwissenschaftlichen Lerntheorie*, in der er das lernende Subjekt, den selbst denkenden und handelnden Menschen, in den Mittelpunkt stellt (Faulstich & Ludwig, 2004, S.20) und fragt, welche Gründe die Individuen heranziehen zu lernen – oder eben, wie Faulstich betont (2013, S. 97ff.), nicht zu lernen. Den lerntheoretischen Positionen von Dewey (1938), Holzkamp (1995) und Mezirow (2000) ist gemeinsam, dass sie die Konfrontation mit *unbestimmten Situationen*, die wahrgenommene Hindernisse oder Diskrepanzen zu gewohntem Handeln und Denken beinhalten, als zentrale Lernauslöser[84] für tiefgehende Lernprozesse sehen (Faulstich, 2013; Kammhuber, 2000, S. 57; Neubert, 2008, S. 10). ***Lernen*** findet in diesen theoretischen Vorstellungen erst dann statt, wenn

---

[83] Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp (1995) ist eine handlungstheoretische Kontextualisierung des Lernvorgangs, die versucht, Lernvorgänge zu begründen und dabei nachzuvollziehen, warum eine Person bestimmte Dinge lernt bzw. warum gerade sie diese lernt, eine andere Person hingegen nicht. Straub (2010) spricht dem Ansatz von Holzkamp das Potenzial zu, das „Wie" und „Warum" des Erlernens „interkultureller Kompetenz" besser als andere Theorien beschreiben, verstehen und erklären zu können (Straub, 2010, S. 47).

[84] Mezirow (2000) beschreibt jedoch auch, dass sogar ein transformativer Lernprozess nicht mit einer zentralen Diskrepanzerfahrung verbunden sein muss, sondern sich nach und nach aus vielen kleinen Erweiterungsschritten ergeben kann. Konkrete Lernauslöser lassen sich in solchen Fällen empirisch weniger gut nachvollziehen. Dass Lernen in einem bestimmten Rahmen ausgelöst wurde, kann dann nur interpretativ aus den gefundenen Wirkungen erschlossen werden.

eine Person, die in einer unbestimmten Situation mit einer Handlungsproblematik konfrontiert ist, hierin auch eine Lernproblematik erkennt und anerkennt (Faulstich, 2004, S. 20). Holzkamp (1995) spricht in diesem Fall davon, dass eine Person eine *Lernproblematik ausgliedert*. Ich spreche in dieser Arbeit bedeutungsgleich von einer *Lernthematik*, die ausgegliedert wird oder wurde. Die Ausgliederung einer Lernthematik ist eine Selektion der Person (Straub, 2010), beim kooperativen Lernen mediiert durch die Selektionen der Lerngruppe. Welche Maßstäbe einzelne Individuen dafür anlegen, an welchen kollektiven Wissenskonstruktionen sie sich in welcher Art und Weise beteiligen oder nicht, hängt von deren jeweiligen Einstellungen und Interessen und den damit verbundenen Emotionen, Lernbedürfnissen oder Lernmotivationen im Rahmen ihrer biografischen Erfahrungen (Faulstich, 2013, S. 122 ff.) ab. Andererseits geht es beim Lernen stets um ein Lernen oder Nicht-Lernen in einer aktuellen Situation in ihrem rahmenden Kontext (Faulstich, 2013, S. 141), so dass das, was in einer konkreten Lernsituation vor dem Hintergrund der oben angesprochenen Intentionalität wahrgenommen und erfahren wird, ebenfalls eine zentrale Rolle als Lernauslöser spielt.

Gliedern Individuen Lernthematiken aus, so stellt sich Dewey den Ablauf eines Lernprozesses als Untersuchungsprozess vor, den er *‚inquiry'* nennt (Kammhuber, 2000, S. 58). An das Erleben der oben angesprochenen unbestimmten Situation schließen sich in diesem Prozess Schritte der kognitiven Problemdefinition, der Bestimmung von Problemlösungen durch Hypothesenbildung sowie des Testens und Experimentierens dieser Lösungswege durch aktive oder symbolische Prüfungsvorgänge an (Hickman, 1994, S. 5; Kammhuber, 2000, S. 58; Neubert, 2008, S. 11). Deweys Vorstellung einer inquiry beruht also auf *Reflexionsprozessen*, die durch aktives oder symbolisches Experimentieren unterstützt werden. In Bezug auf eine gemeinsame Reflexion betont Wygotsky (1978) die Bedeutung *der Interaktion mit anderen* im Rahmen solcher Lernprozesse, gerade wenn sich die Lernbemühungen auf komplexe Themengebiete und Aufgaben beziehen. Erst durch gemeinsames Lernen und Reflektieren könnten komplexere Bedeutungsstrukturen auf- und ausgebaut werden, da Lernende ihre Aussagen dem sozialen Vergleich aussetzen, soziale Verstärkung erhalten, aber auch mit kritischem Feedback konfrontiert werden (Stengel, 2008, S. 53). Oft ermöglichen erst detaillierte Stellungnahmen zu eigenen Einstellungen, Werten, Annahmen und Faktenwissen, dass überhaupt Konkretisierungen oder Diskrepanzen zu den Wahr-

nehmungen, Einstellungen oder Wissen anderer deutlich und bewusst werden (Stengel, 2008, S. 53; S. 55). Dies ist auch der zentrale Mechanismus, der im Rahmen eines interkulturellen Lernsettings mit in dieser Hinsicht als relevant angenommener „diverser" Gruppenzusammensetzung, fokussiert wird, wenn es um „Perspektiven-explikationen" (von Helmolt, 2013, 2021) und „Perspektivenreflexionen" vor dem Hintergrund des Ergründens von Differenzen und Gemeinsamkeiten geht.

Zur Erläuterung des zweiten definitorischen Bestandteils von Lernen, nämlich die Einbettung in Kontext und Systematik (Faulstich, 2013; vgl. oben) im Rahmen der hier herangezogenen Lerntheorien, stellt das Verständnis der Rolle dar, die solch abstrakte Fakten, Theorien, Modellen und Konzepte beim Lernen spielen. Im lerntheoretischen Verständnis Deweys und den Positionen der Situiertheitstheoretiker (vgl. unten), die Kammhuber (2000) ausführlich erläutert, kommt solchen Modellen und Konzepten nämlich ein primär funktionaler Charakter für Reflexionsprozesse zu (Kammhuber, 2000, S. 59). Diese werden als *konzeptuelle Werkzeuge* zur Bewältigung von Lernthematiken verstanden, nicht als wahre oder falsche Abbildungen einer „Wirklichkeit". In diesem Verständnis sind Modelle im Hinblick auf eine konkrete Lernthematik oder einen bestimmten Aspekt passend, weniger oder auch gar nicht passend (Kammhuber, 2000, S. 59). Die flexible Prüfung solcher, bestehender oder gelernter Modelle, Theorien und Konzepte im Kontext einer Handlungsproblematik wird vor diesem Verständnis zum integralen Bestandteil des Lernens. Für die flexible Prüfung und Anwendung von konzeptuellen Werkzeugen spielt die Metakontextualisierung (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2 zur Interkulturellen Anchored Inquiry, IAI) im Rahmen des Lehrkonzeptes eine wichtige Rolle, in der solche Modelle und Theorien eingeführt, aber auch geprüft wird, inwieweit diese von einem situierten Kontext auf den anderen übertragen werden können und inwieweit nicht.

Aufbauend auf dieser Zusammenstellung theoretischer Vorstellungen, wann Menschen sich in einen Lernprozess begeben, geht es im nächsten Abschnitt um die darauf aufbauende Ableitung der Gestaltung von Lernumgebungen. Dieser wurde bei der Gestaltung der interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) gefolgt.

3.2.2 Lernumgebung: Interkulturelle Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000)

Theorien situierten Lernens (Clancey, 1997; Greeno, Collins, & Resnick, 1996) beschäftigten sich mit der Frage, *wie* eine Lernumgebung gestaltet sein müsste, damit (möglichst viele) Lernende im Lehrgegenstand eine Bedeutsamkeit für sich erkennen und ein hierbei möglicherweise hilfreiches Wissen auch in einer Anwendungssituation nutzen können. Diese Theorien waren für Kammhuber (2000) bei der Ausarbeitung der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI) ausschlaggebend. „Situiertheits-theoretiker" fokussierten auf allgemeiner Ebene auf die Vermeidung einer handlungs-orientierten Lernhürde, der des „trägen Wissens"[85] (Renkl, 1996). Das Hauptanliegen des situierten Lernens war und ist, zu einem möglichst umfangreichen Transfer des erworbenen Wissens in den Alltag der Lernenden beizutragen. Hierzu erarbeiteten Vertreter*innen situierten Lernens Gestaltungsannahmen für „situierte" Lern-umgebungen, die Kammhuber (2000, S. 78f) folgendermaßen zusammenfasst:

- Lernen sollte anhand von für die Zielgruppe *relevanten* und *authentischen* Aus-gangsproblemen erfolgen.
- Die *Komplexität* realer Situationen sollte weitgehend erhalten bleiben.
- Bei der Auseinandersetzung mit der Aufgabe sollten *multiple Perspektiven* ein-bezogen werden, so dass flexibles, anwendbares Handlungswissen entstehen und der Lerngegenstand „tiefer" (Holzkamp, 1995) verstanden werden kann.
- Der Lernvorgang selbst beruht zu einem Großteil auf der gemeinsamen *Reflexion* der eigenen Verstehensprozesse. Dies bedeutet, dass *Gruppen* von Lernenden sich interaktiv oder kollaborativ (vgl. Kap. 2.1.2) betätigen.
- Die Rolle der Lehrenden wird als *„Lernförderer"* und nicht als Wissensvermittler verstanden. Dies bedeutet, dass die Aufgaben von Lehrenden darin bestehen, für die Lernenden relevante und authentische Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen, die Generierung verschiedener Perspektiven zu fördern, aus Expertensicht „feh-

[85] Gemeint ist damit, dass in einem formalen Lernprozess ausschließlich abstraktes, für die Individuen in einem Anwendungskontext aber nicht heranziehbares Wissen erworben wird, statt ein „Handlungs-wissen", das in eine aktive Anwendung und ein kontinuierliches Weiterlernen mündet (Renkl, 1996). In Bezug auf das Themengebiet der Interkulturalität, mit seinem Fokus auf den Umgang mit kulturellen Differenzen, bedeutet dies, dass eine rein abstrakte Vermittlung von Konzepten kultureller Differenz allein schon aus lerntheoretischen Gründen nicht geeignet scheint, um ein Verständnis für dieses komplexe Lehrthema zu fördern.

lende“ Perspektiven zu verdeutlichen sowie Theorien, Modelle und Konzepte als *konzeptuelle Werkzeuge* zur Verfügung zu stellen und zu erklären (Kammhuber, 2000, S. 84 ff).

- *Die Art und Weise der Lernhandlung* beim Lernen spielt eine zentrale Rolle für das Ergebnis des Lernprozesses. Ist als Lernresultat gewünscht, dass sich Lernende auch in ihrem Alltag in einen komplexen Reflexionsprozess von Critical Incidents begeben, dann ist es nach Greeno (1998, S. 14) notwendig, genau diese Fähigkeiten auch in der formalen Lernsituation einzuüben. Aus Sicht situierter Lerntheorien sollten die Teilnehmenden während des Trainings Tätigkeiten tun, die den Lehrzielen entsprechen und die Motivation hierfür fördern.

Auf diesen Prinzipien beruhen die Kernpunkte der ***interkulturellen Achored Inquiry*** (IAI, Kammhuber, 2000). Kammhuber formuliert zunächst die Gestaltung einer interkulturellen Lernumgebung auf einer Makroebene (2000, S. 107 ff.), mit den Schritten *Erfassung der Lernbedürfnisse (1)*, *Schaffung einer interkulturellen Lernmotivation (2) Wahrnehmungstraining (3) Transfertraining mit „Metakontextualisierung“, Handlungstraining (5) Enkulturation in die interkulturelle Community of Practice (6).* Diese Unterteilung auf der Makroebene macht keine Vorgaben zu den konkreten Lehrinhalten oder vermittelten Modellen und ist aus meiner Sicht auch für die Gestaltung von interkulturellen Trainings geeignet, die sich noch stärker auf die von Bolten (2016b) hervorgehobenen Leitaspekte der Mehrwertigkeit, Relationalität und Perspektivenreflexivität im Umgang mit Kultur und Interkulturalität fokussieren wollen.

Für das konkrete Lehr-/Lernhandeln, das sich auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit nationalkulturellen Critical Incidents bezieht und unter anderem auch kulturelle Differenzkonzepte, hier Kulturstandards (vgl. Kap. 2.2.3), als konzeptuelle Werkzeuge im Rahmen der Metakontextualisierung einsetzt, entwickelte Kammhuber (2000, S. 110ff) die ***Interkulturelle Anchored Inquiry***. Deren Verlauf wird in Abbildung 3-1 gezeigt und nachfolgend erläutert.

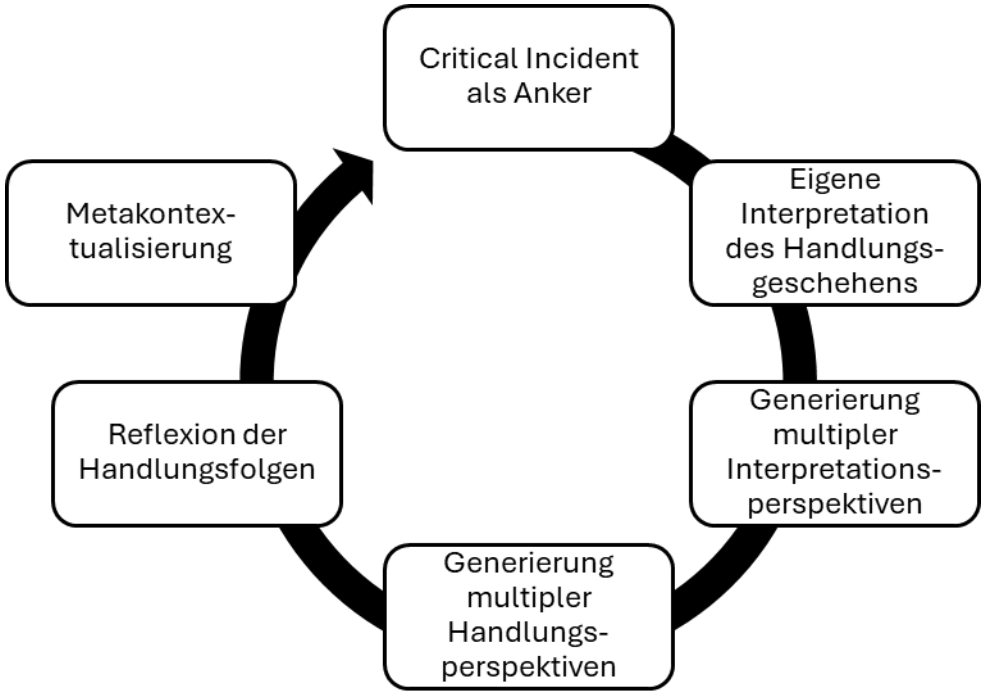


Abbildung 3-1: Interkulturelle Anchored Inquiry (eigene Abbildung nach Kammhuber, 2000, S. 111).

- *Kritische Interaktionssituation (Critical Incidents) als Anker*: Der authentische und für die Zielgruppe relevante Problemkontext, der als „unbestimmte Situation" aufbereitet ist, wird in Form von interkulturellen Critical Incidents dargeboten. Theoretische Voraussetzung für einen hierdurch ausgelösten und für die Teilnehmenden sinnvollen Lernprozess ist, dass die verwendeten Critical Incidents empirisch und im Kontext der anvisierten Zielgruppe erhoben wurden und ein ausreichend hohes Maß an Komplexität und Reflexionsgrundlage bieten.
- *Eigene Interpretation des Handlungsgeschehens*: Den Lernenden wird die Möglichkeit gegeben, zunächst ihre eigene Interpretation des Geschehens zu formulieren, einschließlich ihrer Emotionen, Attributionen (=Ursachenzuschreibungen) oder den von ihnen wahrgenommenen Handlungsangeboten und –grenzen. Dies geschieht vornehmlich in Einzelarbeit.

- *Sammlung multipler Perspektiven*: Die Lernenden gleichen ihre Interpretationen untereinander ab und erfahren, welche Lernproblematiken andere Teilnehmende aus der Situation ausgliedern oder welche Kontextinformationen für andere relevant sind. Auch sollen in dieser Phase bewusst unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, um Perspektivenwechsel und Perspektivenexplikationen zu üben.
- *Reflexion der Perspektiven*: Das Spektrum an Interpretationsperspektiven wird reflektiert. Die Orientierungssysteme einzelner Lernender werden aufgegriffen, so dass eine kulturelle (Selbst-)Reflexion stattfinden kann. Ebenso können von den Trainer*innen Konzepte, Modelle oder Fachwissen, eingebracht und besprochen werden, wie es in den Trainings dieser Arbeit (BiKulT) anhand des Interpretationsdreiecks oder bestimmter Kulturstandardpaare geschehen ist (vgl. Kap. 2.1.3).
- *Sammlung von Handlungsalternativen*: In diesem Schritt geht es darum, zu sammeln, was die Teilnehmenden in einer ähnlichen Situation tatsächlich *tun* würden. Im Austausch mit den anderen Teilnehmenden können die Lernenden ihr gewohntes Handlungsspektrum um mögliche Alternativen erweitern.
- *Reflexion der Handlungsfolgen*: In diesem Schritt werden potenzielle Folgen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten reflektiert. Dabei geht es nicht um eine Wertung der Handlungen im Sinne von „gut oder schlecht", „richtig oder falsch", sondern darum, diese vor dem Hintergrund möglicher Ziele aller Akteure, in Bezug auf Kompatibilität der unterschiedlichen Perspektiven und deren Handlungsimplikationen zu reflektieren.
- *Metakontextualisierung*: Bei der Metakontextualisierung wird das Wissen mit unterschiedlichen Erfahrungen angereichert, indem die besprochene Situation mit selbst erlebten oder anderen dargebotenen Situationen, die ähnliche Problematiken enthalten, verglichen wird. Hierbei können Übereinstimmungen und Unterschiede besprochen werden und es erfolgt erneut die Einbettung in ein Theoriegerüst. Durch dieses Vorgehen sollen die zur Verfügung gestellten abstrakten, konzeptuellen Werkzeuge in ihrer Anwendung geübt und *flexibilisiert* werden.
- Diesen *Ablauf der Interkulturellen Anchored Inquiry* sollen die Lernenden internalisieren, damit sie in ihrem zukünftigen Handlungsfeld unabhängig von den Trainer*innen weiter lernen können.

Situiertheitstheoretiker versuchen, durch diese Prinzipien die Lernhürde des fehlenden Transfers von Wissen kleiner werden zu lassen. Allerdings gibt es im Rahmen von Lernprozessen und anderen lerntheoretischen Verständnissen natürlich noch weitere Anknüpfungspunkte für Lernhürden, auf die ich im nächsten Abschnitt eingehe.

3.2.3 Lernhürden und Nicht-Lernen

Für eine theoretische Betrachtung von Lernprozessen ist es notwendig, sich ebenso mit nicht ausgelösten, herausfordernden, bewusst nicht begonnen oder abgebrochenen Lernprozessen zu beschäftigen. Faulstich (2013) bettet den in lerntheoretischen Betrachtungen eher üblichen Begriff der Lernwiderstände in biografische Betrachtungen der Lernenden ein und versteht diese als Ausdruck der „bedingten Freiheit" des Menschen Nicht-zu-Lernen (2013, S. 133). Lernwiderstände betrachtet er, ebenso wie Lernen, als sinnvolle Handlungen, durch die offenbar wird, dass den betroffenen Personen in einer Situation, für ihre Kontexte und ihre „möglichen Zukünfte" Lernen bzw. eine bestimmte Art von Lerninhalten, beispielsweise durch ein Training gemachte Lernangebote, nicht bedeutsam, kontraproduktiv oder auch sinnlos erscheint (Faulstich, 2013, S. 133). Vor diesem Hintergrund gelte es nach *den Gründen für Lernwiderstände* zu suchen, oder auch *nach den fehlenden Gründen zu lernen* (Faulstich, 2013, S. 138), um Lernprozesse besser verstehen zu können. Auf eine solche Suche nach Gründen begebe ich mich an entsprechenden Stellen im empirischen Teil dieser Arbeit (insbesondere in Kapitel 4.3.5 und Kapitel 5). Allerdings spreche in dieser Arbeit auf einer allgemeinen Ebene eher von Herausforderungen beim Lernen und Lernhürden, die in ein Nicht-Lernen oder eine Entscheidung hierzu münden können, statt von Lernwiderständen. Den Begriff der Lernhürde übernehme ich von Kirsten Nazarkiewicz (2013), die durch diesen Begriff versucht, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass „*alle* in die Aufgabe ihrer Überwindung" einbezogen werden, nicht nur die Lernenden selbst (Nazarkiewicz, 2013, S.51). Den Begriff der Lernwiderstände verwende ich nur dann, wenn es um eine intentionale, explizite Ablehnung eines Lernangebotes geht.

Im Zusammenhang mit den zuvor (vgl. Kap. 3.2.1) beschriebenen Vorstellungen eines allgemeinen Lernprozesses können Lernhürden an unterschiedlichen Stellen auftreten. Eine erste Lernhürde wäre darin zu sehen, dass die Lernenden im Rahmen des avisierten Lehrgegenstandes keine für sie relevante Handlungsproblematik erkennen

können und ihnen dies im Rahmen eines Lehrformates auch nicht nahegebracht werden kann. Wird eine Handlungsproblematik erkannt, so kann es aufgrund bestimmter, vielleicht unpassender, „epistemologischer Überzeugungen“ (Kammhuber, 2000) der Lernenden dazu kommen, dass keine Lernthematik ausgegliedert wird, beispielsweise weil die Handlungsproblematik als zu einfach, aber auch zu komplex, zu heikel oder zu schmerzhaft erscheint, als dass Lernbemühungen aus Sicht der lernenden Person eine sinnvolle Option im Sinne einer erweiterten Handlungsfähigkeit bieten könnten. An dieser Stelle setzen auch unterschiedlich vorgeprägte Vorstellungen und Erwartungen der Lernenden über den Lehrgegenstand selbst an, beispielsweise was der Lehrgegenstand beinhaltet oder beinhalten sollte und als wie adäquat seine Darstellung empfunden wird. Dieser Aspekt ist gerade vor dem Hintergrund der kontroversen Verständnisse im Forschungs- und Anwendungsbereich der Interkulturalität nicht zu unterschätzen. Auch sind Lehr- und Lerngewohnheiten der Teilnehmenden[86] zu nennen, die bei nicht ausreichender „Passung“ zur Lernsituation mit Lernhürden einher gehen können.

Ähnliche Gründe können im Rahmen bereits begonnener Lernprozesse, also im Zuge der Reflexions- und Prüfprozesse, Lernhürden begünstigen. So sind keine Lernsprünge zu erwarten, wenn der Lerngegenstand bzw. seine Darstellung nur minimale Tiefe aufweist, so dass Lernende die Tiefenstruktur ohne weitere Lernschritte von allein aufschließen können (Straub, 2010, S. 79), oder glauben, dies zu können. An dieser Stelle setzt beispielsweise die Problematik unterschiedlicher Formen von Komplexitätsreduktionen bei der Auseinandersetzung mit „Kultur“ und „Interkulturalität“ oder die „unreflektierte“ Anwendung von kulturellen Differenzkonzepten im Sinne objektiver, nicht kontextspezifischer „Wahrheiten“ an. Gleichzeitig kann in Lerngruppen, in denen unterschiedliche Muttersprachen gesprochen werden und gleichzeitig der

[86] Eine allgemeine Forderung, dass unterschiedlichen Lehr- und Lernstilen, auch hinsichtlich ihrer Kulturgebundenheit in interkulturellen Trainings Rechnung getragen werden soll, gibt es in der interkulturellen Trainingsliteratur immer wieder (z.B. Barmeyer, 2004, S. 579; Fowler & Blom, 2004, S. 41). Konkrete Überlegungen oder Hintergründe dazu, in welcher Form eine solche „Berücksichtigung“ bei spezifischen Zielgruppen denn erreicht werden könnte, finden sich dagegen selten (z.B. Kainzbauer, 2002; Luo, 2015; Pan, 2010). Bolten (2016b) schlägt ebenfalls nur allgemein vor, dass bei der Arbeit mit heterogenen Gruppen und unterschiedlichen Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehr- und Lernstilen „zu überlegen ist“, inwieweit in einem Training diesen unterschiedlichen Erfahrungen zumindest partiell Rechnung getragen werden kann. Er verweist auch darauf, dass „letztlich jedes Lehr-/ Lernsetting in hohem Maße kontext- und damit kulturspezifisch ist“ (Bolten, 2016b, S. 82).

Reflexionsprozess in hohem Maße sprachbasiert erfolgt, wie in den Trainings dieser Arbeit, aufgrund unterschiedlicher Sprachkonstellationen und Sprachkenntnisse[87] der Beteiligten eine Vertiefung des Lernprozesses verhindern. Auch kann eine Person generell beim Versuch, den Lerngegenstand weiter und in seiner Komplexität zu erschließen, steckenbleiben (Faulstich, 2013; S 80), beispielsweise wenn sich beschrittene Lernpfade als Sackgasse und Kreislauf entpuppen, im eigenen Handlungskontexten keine Entlastung bringen oder wenn im Rahmen der Lernbemühungen kognitive oder emotionale Herausforderungen zu groß werden. In diesem Zusammenhang ist die Vorstellung von Wygotsky (1978, S. 80) interessant, dass sich Lernen bzw. die Erweiterung des individuellen Handlungspotenzials einer Person nur innerhalb der „Zone der proximalen Entwicklung" (Wygotsky, 1978, S. 86) vollziehen kann. Diese theoretische, aus der Entwicklungspsychologie stammende Vorstellung, passt gut zu denjenigen Ergebnissen und Erfahrungen im Kontext komplexer, die eigene Weltwahrnehmung und das eigene Selbstverständnis herausfordernder Lehrgegenstände: nämlich dass tiefgehende Veränderungen in Richtung „Interkulturelle Kompetenz" und ähnlicher Konzepte[88] (Bennett, 1993; Bennett & Bennett, 2004) von Lernenden meist nur nach und nach vollzogen werden können und dass aufgrund von emotionalen Hürden auch „Rückschritte" oder Lernwiderstände (vgl. oben) auftreten können. Wenn sich in Trainings, die mit interaktiven und kooperativen Methoden arbeiten und in denen die Teilnehmenden voneinander lernen, Personen befinden, deren Handlungsproblematiken und Lernbedürfnisse sowie kognitive und emotionale Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten sind, kann dies *sowohl zu einer Erleichterung, aber auch zu einer Erschwerung oder Verhinderung von*

---

[87] Sprechen die Lernenden in einer Fremdsprache, so ist dies durch die „Beschränkungen lernersprachlicher Kommunikation" wie Bedeutungsreduktion, Themenvermeidung oder Modalitätsreduktion beeinträchtigt (Knapp, 2011. S. 453), sofern nicht jeder Redebeitrag gedolmetscht wird. Konkret bedeutet dies, dass sich Teilnehmende möglicherweise weniger präzise und weniger differenziert oder sogar überhaupt nicht zu bestimmten Themen äußern oder auch, dass sie Aspekte der sozialen Beziehung untereinander, wie Wertschätzung, Nähe, Distanz oder Dissens, nicht so verbal realisieren können, wie sie dies möchten (Knapp, 2013, S. 90). Gemeinsame und individuelle Reflexions- und Lernprozesse können hierdurch beeinflusst und in eine Richtung gelenkt werden, die von den Lernenden nicht beabsichtigt oder gewünscht war. Betrifft die Problematik, sich einer Lernersprache zu bedienen, nur eine der beteiligten Gruppen, existiert eine Machtasymmetrie beim gemeinsamen Lernen. Die Auswirkungen der Sprachthematik im Rahmen der interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende werden in Kapitel 4.1.3 im Zuge einer retrospektiven machtsensiblen Betrachtung beschrieben.

[88] Dies gilt beispielsweise auch für so komplexe, ebenfalls bei allen Beteiligten mit starken Emotionen oder Abwehrreaktionen verbundenen Themen wie die Auswirkungen und das Erkennen von (strukturellem) Rassismus (Ogette, 2022).

Lernbemühungen bei Einzelnen führen. Gerade im Rahmen der hohen emotionalen Herausforderungen, mit denen ein Lernen zur interkulturellen Thematik oftmals verbunden ist, können Diskrepanzerfahrungen aller Art, die im Grunde hilfreich für die Auslösung von Lernprozessen sind, auch Überforderungs- und Bedrohungsgefühle auslösen, denen von Lernenden möglicherweise mit Rückzug und/oder Abwehrreaktionen und eben nicht mit Lernbemühungen begegnet wird.

Die bisherigen Ausführungen dürften gezeigt haben, dass der komplexe und umstrittene Lehrgegenstand im Zusammenhang mit „Interkulturalität" und „kultureller Differenz" zahlreiche, kognitiv wie emotional verankerte Gründe für Nicht-Lernen, für Herausforderungen und Lernhürden bietet. Die dahinterstehenden Gründe müssen jedoch, ebenso wie beim Lernen selbst, interpretativ erschlossen werden.

3.3 Lernpotenziale und Lernhürden in Reflexionsdiskursen zur interkulturellen Thematik

In diesem Kapitel geht es um *konkrete* Lernpotenziale und Lernhürden von Lern- bzw. Diskussionsgruppen zu interkulturellen Themen und/oder im Rahmen von interkulturellen Trainings mit interaktiver und kollaborativer Ausrichtung. Ich verbinde hierzu empirische Datenanalysen auf der Mikroebene (Bosse, 2011; Nazarkiewicz, 2010a, 2010b, 2013, 2021; Stengl, 2008; von Helmolt, 2013, 2016, 2021) mit Überlegungen zu „erwartbaren Lernhürden" (Nazarkiewicz, 2013) beim interkulturellen Lernen sowie mit sozialpsychologischen Perspektiven (vgl. Kap.1.1.1.1 Exkurs).

Zunächst kann festgehalten werden, dass es in allen empirischen Untersuchungen zur Kommunikation in solchen Diskursgruppen typischerweise zu einem Nebeneinander von Kategorie gebundenen Abgrenzungen und/oder Stereotypisierungen einerseits, sowie zu Perspektivenexplikationen (z.B. von Helmolt, 2021) oder allgemeinen Äußerungsformen des „transkulturellen Sprechens"[89] (z.B. Nazarkiewicz, 2010b)

[89] Als transkulturelles Sprechen bezeichnet Kirsten Nazarkiewicz (2010 a; 2010b; 2016) im Rahmen ihres kulturreflexiven Ansatzes beispielsweise Kommunikationsformen, in denen die Perspektiven konsequent erfragt bzw. genannt werden und darauf beruhende Bewertungen „zitiert" und nicht reproduziert werden. Sie versteht transkulturelles Sprechen als pädagogische Brücke zwischen „kulturgebundenen" und „transkulturellen" Perspektiven in Form von Sinnverschiebungen und Bedeutungskorrekturen auf der Mikroebene. Die „perspektivenreflexive Formulierungsarbeit" in Form des transkulturellen Sprechens führe dazu, dass die eigene und die fremde Rede (im Grunde auch das „doing culture") durchgängig metakommunikativ kommentiert werde, was helfe, die Komplexität im Auge zu behalten (Nazarkiewicz, 2010a).

andererseits kommt. Im Rahmen einer solchen, beständigen Gratwanderung „zwischen Stereotypisierung und transkultureller Orientierung“ (Bosse, 2011) unterscheidet Bosse[90] ihre Trainingsgespräche beispielsweise danach, ob die in den Gesprächen entwickelten Lösungsansätze als direktive Handlungsanweisungen oder als Möglichkeit in einem Spektrum von Alternativen gestaltet werden und schreibt dazu: „Während im Kontext von stereotypisierenden Sequenzen eher an pauschalen, mitgebrachten subjektiven Vorstellungen festgehalten wird, erfolgt in Verbindung mit transkultureller Orientierung, z.B. durch Perspektivenwechsel oder durch die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit von Kommunikationsprozessen, eine Reflexion normativer Vorstellungen sowie ihre Differenzierung und Konkretisierung im Hinblick auf situationsspezifische Bedingungen“ (Bosse, 2011, S. 205). Ein ähnliches Bild zeichnet von Helmolt (2013)[91] von den Diskursen in von ihr untersuchten, binationalen Gruppenprojekten. Die Lernenden griffen einerseits immer wieder auf vereinfachende Kategorien und Stereotypisierungen zurück. Andererseits gibt es nach von Helmolt (2013) zahlreiche Beispiele dafür, dass die Lernenden vereinfachende Deutungen reflektieren, diese ggf. zurückweisen und im Gespräch durch eine wechselseitige Perspektivenkorrektur gemeinsam mehrperspektivische Betrachtungsweisen herbeiführen. Gerade der geschützte Rahmen eines Seminars mit hilfreichen Aufgaben- und Fragestellungen unterstütze metakommunikative Fertigkeiten der Verständnissicherung wie Selbstexplikationen und Nachfragen und zeige, dass sich die Teilnehmenden dabei wechselseitig als „kulturelle Expert*innen“ sähen und in sprachlichen Reflexionsprozessen miteinander neue Interpretations- und Handlungsperspektiven entwickelten (von Helmolt, 2013, S. 105).

Einen Rückgriff auf „vereinfachende Kategorien“ in der Kommunikation bezeichnet Nazarkiewicz (2013) dann auch als *erste Lernhürden* beim interkulturellen Lernen, auf die auch in Diskursen zu (vermeintlich) unterschiedlichen Kulturverständnissen immer wieder thematisiert wird. Nazarkiewicz beschreibt diese Lernhürde als ein Festhalten der Lernenden an „Kategorien erster Ordnung“ und „primärer Rahmen“ (Nazarkiewicz, 2013), bei denen Fragen der kulturellen Differenz in sozialen Praktiken

---

[90] Bosse (2011) analysierte mit gesprächsanalytischen und inhaltsanalytischen Methoden Trainingsverlauf und Trainingswirkungen eines Trainingskonzeptes für Studierende, das sich der Vermittlung sprachwissenschaftlicher Aspekte interkultureller Kompetenz widmet.

[91] Von Helmolt, (2013) analysiert Gespräche von chinesischen und deutschen Teilnehmenden eines interkulturellen Seminars für kommunikationsreflexives Lehren und Lernen.

mit kollektiven Grenzen anhand von Nationalitäten, Sprachgemeinschaften und Ethnien gleichgesetzt werden, statt sie als alltägliche (re-)konstruktive Praxis zu beschreiben oder zu verstehen (Nazarkiewicz, 2013, S. 60), was man auch mit einem Verständnis von „being culture“ versus „doing culture“ ausdrücken könnte (vgl. Kap. 2.2.1). Ausdruck dieser Lernhürde sind laut Nazarkiewicz kulturgebundene Wertungen, die an kollektiven Zugehörigkeiten „festgemacht“ werden, was sich in Aussagen zeige wie „Deutsche sind…“ (Nazarkiewicz, 2013, S. 60). Unter Rückbezug auf Kapitel 1.1.1. kann man in diesem Zusammenhang davon sprechen, dass Aspekte der „kulturellen“ Perspektive auf Kultur mit Aspekten der „kollektiven“ Perspektive auf Kultur prinzipiell oder sprachlich gleichgesetzt werden. Bezogen auf die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit zum Thema Kultur (Vgl. Kap. 2.2.1) bedeutet dies, dass von den Lernenden (noch) kein handlungstheoretisches Verständnis von Kultur entwickelt wurde oder sie dies nicht sprachlich zum Ausdruck bringen können (vgl. hierzu Kap. 4.3.5). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit übernehme ich die Begrifflichkeit des „doing culture“ für Äußerungen, die ein handlungsbezogenes Verständnis nahelegen und kontrastiere diese mit der Begrifflichkeit des „being culture“, bei der Äußerungen auf strukturell verankerte, kollektive „Zugehörigkeiten“ als der Handlungspraxis vorausgesetzt abzielen. Insgesamt ist die so beschriebene Lernhürde einerseits mit *kognitiven* Herausforderungen verbunden, da entsprechende Lernschritte mit einem Durchbrechen wahrnehmungspsychologischer Grundlagen und alltagssprachlicher Routinen einher gehen (vgl. Kap. 1.1.1). Andererseits ist diese Lernhürde auch auf *emotionaler* Ebene durch die damit einhergehende Relativierung eigener Sicht- und Handlungsweisen nicht leicht zu überwinden. Für Gruppen, die nicht explizit plurikulturell oder kulturell heterogen sichtbar gemacht wurden, konnte Stengel[92] (2008) erarbeiten, dass im Rahmen solcher Gruppendiskurse die Verwendung von Fragen, die multiple Perspektiven provozieren, wie Meinungs- oder Vorschlagsfragen sowie Detaillierungsfragen, die die Diskussion in die Tiefe lenken, ausschlaggebend dafür zu sein scheinen, ob eine Lerngruppe am Ende eine „gute Lernleistung“ (im Sinne der Elaborationstiefe) erzielt. Solche Fragen werden in den Untersuchungen von Stengel von den Lernenden *nicht* automatisch gestellt (Stengel, 2008, S. 133), so dass

[92] Stengel (2008, Explorationsstudie 2) untersuchte die Argumentationsbreite und –tiefe von kooperativen Lerngruppen, die an einer interkulturellen Lernaufgabe arbeiten und vergleicht dabei Lerngruppen mit hoher Elaboration des Lerngegenstandes mit solchen, die eine geringe Lerntiefe aufweisen.

an dieser Stelle die Trainer*innen gefragt seien, eine solche Vertiefung zu ermöglichen. Diese Ergebnisse decken sich mit Nazarkiewiczs (2010a; 2010b) Vorschlägen zur kulturreflexiven Kommunikation und zum transkulturellen Sprechen.

Das Praktizieren und Einüben von metakommunikativen Fähigkeiten, wie sie durch von Helmolt (2013) oben beschrieben werden und im Rahmen der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; Kap. 3.2.2) angelegt sind, können im Rahmen kulturell heterogen zusammengesetzten oder „gelesenen" Gruppensettings hilfreich für die Überwindung dieser Lernhürde sein. Solchen Formen von Perspektivenexplikationen misst von Helmolt (2021) Verständigungspotenzial für „plurale Welten" zu (von Helmolt, 2021).

Allerdings gibt es weitere Lernhürden, die die Überwindung der ersten Lernhürde, erschweren oder sogar ins Gegenteil umschlagen lassen, und die insbesondere im Rahmen kulturell heterogener Gruppen eine besondere Dynamik zukommt. Im Jahr 2021 fasst Nazarkiewicz ihre bisherigen Arbeiten pessimistischer als zuvor zusammen, wenn sie schreibt, „dass es im Kontext der Thematisierung von Kultur nur wenige Momente gibt, in denen so etwas wie Verständigung über eine Perspektivenübernahme, eine Reflexion der eigenen Perspektive und das Deutungslernen gelang. Diese seltenen Momente mussten *wie Gold aus den Daten herausgewaschen* werden" (Nazarkiewicz, 2021, S. 80; Hervorhebung durch mich). In den meisten Fällen scheitere dagegen die Erreichung angestrebter Lehrziele und die Anschlussfähigkeit der Deutungsmuster an stereotypen Sichtweisen und ethnozentrischen Interpretationen, so dass verschiedene Bedeutungen unverbunden nebeneinander stehen blieben (Nazarkiewicz, 2021, S. 80).

Als Gründe hierfür können zwei weitere Lernhürden identifiziert werden. Nazarkiewicz (2013) beschreibt als zweite Lernhürde den Anspruch, sich *politisch korrekt* ausdrücken zu wollen, wenn dahinter nicht das Resultat eines Lernprozesses über dessen Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit steht, sondern nur die Angst, gegen die vermeintlich geforderte Political Correctness zu verstoßen. Psychologisch formuliert beschreibt Nazarkiewicz (2013) hier den Unterschied zwischen einer intrinsischen und extrinsischen Motivation für eine „politisch korrekte" Ausdrucksweise. Folgt die lernende Person der Logik der extrinsischen Motivation, verhindert dies die Bearbeitung der zu reflektierenden Bewertungen, die Personen vornehmen oder vorzunehmen gewohnt sind, so dass diese Bewertungen unreflektiert bleiben. Aus lern-

theoretischer Sicht wäre ein Ausdrücken, Ansprechen und Reflektieren, beispielsweise von Stereotypen oder tendenziell abwertenden Einschätzungen, die diese verinnerlicht haben, wichtig für den Lernprozess der Personen. Hierin steckt eine Herausforderung, teilweise auch ein Dilemma, speziell für das gemeinsame Lernen im Rahmen kulturell heterogen wahrgenommener Gruppen. Denn durch das Äußern von wertenden Einschätzungen und Stereotypen über kulturelle Gruppen, denen sich andere Personen der Lerngruppe zugehörig fühlen, entstehen leicht Verletzungen und/oder Abwehrreaktionen als Folge einer Verletzung identitätsbezogener Gefühle (vgl. unten; Lernhürde 4). Dies steht in engem Zusammenhang mit der dritten, von Nazarkiewicz (2013) beschriebenen *Lernhürde*, der von ihr so benannte *Stereotypenkommunikation* (vgl. auch Nazarkiewicz 2010a, 2010b, 2021; vgl. auch Kap. 1.1.2). Ausschlaggebend für eine Stereotypenkommunikation ist bei Nazarkiewicz nicht die Verwendung und Generalisierung vereinfachender, kultureller Kategorien[93], wie bei der ersten Lernhürde oben, sondern die Zuschreibung von Eigenschaften in *abwertender* Absicht, die sich insbesondere aus einer spezifischen Diskursdynamik ablesen lasse (Nazarkiewicz, 2010a, S. 171). Sie beschreibt diese als „kollaborative Moralisierungen", in denen „alle Beteiligten ihre kulturgebundene Bewertung gemeinsam reproduzieren" (Nazarkiewicz, 2021, S. 84). Erst hierdurch fänden andere Perspektiven, Deutungen und Verständnisse keinen Raum mehr. Ein *common ground* sei nur für diejenigen gegeben, welche die angesprochenen Bewertungen teilten. Die anderen schwiegen überwiegend oder wechselten das Thema (Nazarkiewicz, 2021, S. 84). Diese Form der Diskursdynamik untermauert die Verharrungstendenzen im Rahmen ethnozentrischer Interpretationen. Meiner Erfahrung nach finden die von Nazarkiewicz hierbei beschriebenen Formen komplexer Inszenierungen bzw. ihre vollständige Entwicklung eher in Gruppen statt, in denen sich *keine* oder kaum Teilnehmende befinden, die der Bezugsgruppe der Stereotypenkommunikation zugeordnet werden. Zumindest geschieht dies weniger ausgeprägt, wenn eine grundsätzliche Motivation zur Verständigung bei den Teilnehmenden[94] vorhanden ist. Doch auch einzelne Äußerungen in diesem Sinn

---

[93] Nazarkiewicz plädiert dafür, kategoriegebundenes von stereotypem Sprechen zu unterscheiden (Nazarkiewicz, 2010a, S. 252; vgl. Kap. 1.1.1).

[94] Kann dies nicht angenommen werden, ist das Machtgefälle zwischen Teilnehmenden groß oder geht es um eine stark marginalisierte Gruppe, so ist aus meiner, sozialpsychologisch ausgerichteten Sicht, ein *gemeinsamer Diskurs* erst ratsam, wenn alle Teilnehmenden zuvor bereits über das Thema reflektiert haben und für mögliche Gefahren sensibilisiert wurden. Ansonsten wird die Gefahr für emotionale Verletzungen, die nicht aufgefangen werden können, bei den Teilnehmenden sehr groß.

können für andere Beteiligte zu emotional herausfordernden Trainingssituationen werden. Insgesamt scheinen Merkmale des Diskurses selbst eine wichtige Rolle für die Überwindung oder Verfestigung von Lernhürden zu spielen.

Stengel (2008) konnte beispielsweise feststellen, dass eine generell *konjunktiv- und hypothesengeprägte Sprache* innerhalb der Lerngruppe eine tiefe inhaltliche Auseinandersetzung zu fördern scheint, während eine schnell wertende Meinungsäußerung dies eher verhindert. Stark wertende Ausdrucksweisen einzelner Personen innerhalb einer Lerngruppe behinderten die vertiefenden Reflexionen der gesamten Lerngruppe (Stengel, 2008, S. 134). Nazarkiewicz (2021) beschreibt (unter Rückgriff auf Eckardt, 2016) diskurslinguistische Untersuchungen von Gruppendiskussionen zu einem kontroversen Thema (also kein Training!). Dabei unterscheidet sie Merkmale eines *Verständigungsdiskurses* und Merkmale eines *Kompetitivdiskurses*. Zu ersterem zählt Nazarkiewicz (2021) eine konsensuale Gesprächsorganisation, Perspektivierung, Perspektivenvermittlung (Erklärungen zur Perspektive), gezeigte Kooperativität, vorsichtiger Umgang mit aufgerufenen kulturellen Oppositionen, explizites Perspektivenmanagement, Relativieren von Positionen, erkennbares Face Work und Vermeidung von Gesichtsbedrohungen. Zu letzterem zählt sie die Festigung eines Wir-Ihr-Diskurses, kulturalisierende Zugehörigkeitskategorien oder dichotomisierende homogene Perspektiven, die Beteiligte nur noch als Repräsentant*innen von Kollektiven sehen. Diese Anzeichen halten die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen trotz Bemühung von einer wechselseitigen Verständigung[95] ab.

In dieser Hinsicht zeigt sich also, dass unflexibles, kategoriales Sprechen, insbesondere aber damit verbundene, stark wertende Meinungsäußerungen, hohes Konfliktpotenzial bergen, das beispielsweise von Nazarkiewicz (2021) auch mit der Verwendung kultureller Zugehörigkeits- und/oder Differenzkategorien verbunden ist und bei Stengel (2008) eher im Bereich der (Ab-)Wertung verankert wird (vgl. auch Kap. 1.1.1.1 zur sozialpsychologischen Unterscheidung zwischen kognitiven und motivationalen Aspekten von Intergruppenverhalten).

---

[95] Nazarkiewicz (2021) schreibt hierzu: „Mit der Polarisierung kann die Verständigung in misslingende Verständigung kippen und tut es auch meist. Die Positionen der Sprechenden und Perspektivendivergenzen verfestigen sich zunehmende kulturalisierend sowie binär-reduktionistisch, die Beteiligten werden als Repräsentant*innen eines Kollektivs in zunehmender Dynamik verpflichtet, sich wie Kontrahent*innen zu behandeln. […] Die Interaktion wird kompetitiv bis konflikthaft.“ (Nazarkiewicz, 2021, S. 87).

Stengel (2008) schließt daraus, dass negativ wertende Aussagen durch die Trainer*innen unterbunden oder hinterfragt werden müssen, um Lernprozesse bei *anderen* Lernenden nicht zu stören. Nazarkiewicz (2010a) und Bosse (2011) konnten allerdings auch aufzeigen, dass „das konfrontative Eingreifen in stereotypisierende Sequenzen […] zu einer Verteidigung und Rechtfertigung von Bewertungen oder Lösungsansätzen führen“ (Bosse, 2011, S. 206-208), und damit Beharrungstendenzen und die Abschottung von Perspektiven ausgelöst werden (Bosse, 2011, S. 206-208) statt deren Erweiterung. Ebenso verhält es sich bei Selbstverdächtigungen oder Fremdbeschuldigungen im Zusammenhang mit zu reflektierendem Rassismus (Nazarkiewicz, 2010a). Für interkulturelle Trainer*innen stellt es also eine schwierige Entscheidung dar, an welchen Stellen, auf welche Art und Weise und für oder bei wem ein Eingreifen sinnvoll und notwendig wird, um Lernen zu fördern statt Abwehr zu provozieren.

Aus einer sozialpsychologischen Perspektive verstehe ich das Auslösen von Gefühlen der „Identitätsbedrohung“ als *vierte Lernhürde*, auch wenn dies meist eine Folge der oben bereits angesprochenen Lernhürden eins und drei bzw. der Diskursverläufe im Sinne des Kompetitivdiskurses darstellt. Ich nehme diese emotionale Komponente explizit hinzu, da Gefühle der Identitätsbedrohung eine besondere Dynamik entwickeln können und oftmals psychische Schutzreaktionen zur Folge haben. Die Lernhürde der Gefühle der Identitätsbedrohung verbinde ich auf theoretischer Basis mit Aspekten der *Integrated Threat Theory* von Stephan und Stephan (z.B. 2000)[96]. Im Rahmen eines Lernsettings steht hierbei nicht die Wahrnehmung einer Gefahrenlage für Leib und Leben im Zentrum. Gemeint sind vielmehr Gefühle, die ausgelöst werden, wenn Teilnehmende sich damit konfrontiert sehen, dass die Bedeutung oder

[96] Die *Integrated Threat Theory* of Prejudice von Stephan und Stephan (z.B. 2000) differenziert verschiedene Arten von Identitätsbedrohungen, die empirisch untersucht wurden. Diese resultieren beispielsweise aus der Wahrnehmung von *realen Bedrohungen* (in Bezug auf die Existenz, die politische/wirtschaftliche Machtstellung, des physischen/materiellen Wohlbefindens der eigenen Gruppe), von *symbolische Bedrohungen* (durch Infragestellung eigener oder vermeintlich anderer moralischer Überzeugungen, Werte, Glaubensinhalte, Einstellungen oder auch durch Infragestellung der Exklusivität der eigenen Gruppe), aus einer Angst in konkreten Intergruppensituationen, die sogenannte und in dieser Arbeit auch untersuchte *Intergroup Anxiety* (z.B. Angst davor abgelehnt zu werden, sich lächerlich zu machen, peinliche Situationen zu erleben usw.) und bereits *stark ausgeprägte, negative Stereotype* über eine bestimmte Gruppe, in denen eine Bedrohungslage mitschwingt. (Noch) nicht explizit in die Annahmen von Stephan & Stephan (2000) aufgenommen sind Aspekte rassistischer Überzeugungen und ihre Einbettung in Strukturen und Sprache, deren Konfrontation sowohl in Rassismus ausübenden als auch in von Rassismus betroffenen Gruppen starke Bedrohungsgefühle in Bezug auf die positive Bewertung der eigenen Identitäten auslösen können (z.B. Ogette, 2022).

positive Bewertung einer sozialen Gruppe, mit der sie sich identifizieren, in Frage gestellt und damit „bedroht“ wird. Solche Gefühle können auf der Grundlage verschiedener Bedrohungsformen individuell wie situativ unterschiedlich schnell ausgelöst werden[97] und sich während eines Trainings beispielsweise in Form von emotionaler Betroffenheit oder Rückzug ausdrücken. Entstehen solche Gefühle während der Interaktionen in interkulturellen Trainings, stellt dies eine Herausforderung dar, die erheblichen Einfluss auf die Lernprozesse nehmen kann. Im Falle einer (während des Trainings oder nachfolgend) ermöglichten Bearbeitung dieser Gefühle, kann eine solche Herausforderung zu tiefgreifendem Lernen oder einer Motivation hierfür führen. Als Lernhürde können diese Gefühle aber auch dazu führen, dass Lernbemühungen gar nicht gestartet oder abgebrochen werden, wenn nämlich die (angebotene/wahrgenommene) Option des Lernens den Lernenden wenig hilfreich und sinnvoll erscheint, um die ausgelösten Gefühle zu überwinden.

Auf Basis der dargestellten vier Lernhürden, die in gemeinsamen Reflexionen zur interkulturellen Thematik „erwartbar“ sind, wird ersichtlich, dass es keine einfachen Lösungen für diese Herausforderungen gibt. Gruppenreflexionen in der einen oder anderen Richtung, aber auch Interventionen oder fehlende Interventionen von Trainer*innen in der einen oder anderen Richtung können gleichzeitig für manche Teilnehmende zu einer Vertiefung von Lernprozessen, für andere möglicherweise zu Lernabbrüchen führen. Genau dies ist jedoch die Praxis und die Herausforderung im Umgang mit Trainingsgruppen in interkulturellen Trainings, deren Folgen für die Lernprozesse der Teilnehmenden in dieser Arbeit nachgegangen wird.

---

[97] In diesem Zusammenhang sei die Theorie der optimalen Distinktheit (Brewer, 2003) erwähnt: Je stärker ein Individuum, in Abhängigkeit von der Stärke der eigenen Identifikation mit einer sozialen Gruppe, die Betonung von Unterschieden, aber auch die Betonung von Gemeinsamkeiten zwischen sozialen Gruppen als „Überbetonung“ empfindet, umso leichter können durch das eine oder das andere Bedrohungsgefühle in Bezug auf diese soziale Identität ausgelöst werden. Dieser Aspekt kann aus meiner Sicht Lernhürden erklären, die sowohl in Trainings mit einem starken Fokus auf generalisierten Beschreibungen kultureller Differenzen als auch in Trainings, die solche Unterschiede dekonstruieren wollen, auftreten können, wenn die Trainingsteilnehmenden das eine oder das andere nicht akzeptieren möchten oder können.

3.4 Lernresultate interkultureller Trainings aus Sicht der „Wirkungsforschung“

Im letzten Teil des Kapitels zum Lernen, geht es um den konkreten, empirisch aufgezeigten Stand des Wissens zu Lernresultaten nach interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 2.1.4 zu den Besonderheiten der Wirkungsforschung interkultureller Trainings). Ich stelle eine Auswahl entsprechender Studien vor und konzentriere mich dabei auf die Bandbreite gefundener Trainingswirkungen (Kap. 3.4.1) sowie die Frage nach „negativen“ Begleiteffekten interkultureller Trainings (Kap. 3.4.2). Außerdem betrachte ich Studienergebnisse, die sich auf dem BiKulT vergleichbare Trainingsziele und „Messinstrumente“ beziehen (Kap. 3.4.3), um die (quantitativen) Ergebnisse dieser Arbeit interpretativ einordnen und reflektieren zu können.

3.4.1 Bandbreite an Trainingswirkungen

Studien, die mit qualitativen oder kombinierten Methoden Lernen in formalen Kontexten zur interkulturellen Thematik untersuchen, arbeiten immer wieder die große Bandbreite dessen heraus, was, wie und in welcher Intensität einzelne Personen etwas im Rahmen von interkulturellen Trainings lernen (z.B. Bosse, 2011; Hößler, 2017; Kinast, 1998; Stengel, 2008).

Die Arbeit von Kinast (1998) war eine der ersten, die ein interkulturelles Training – ein primär kognitiv ausgerichtetes *Vorbereitungs*training in Form eines in Präsenz und mit Diskussion durchgeführten „Culture Assimilator“ (Fieder, Mitchell & Triandis, 1971) – mit rein qualitativen Forschungsmethoden und unter einer Langzeitperspektive untersuchte. Sie analysiert dabei die „Wirkmuster“ des Trainings im Alltag der Trainierten (N=13) im Zielland. Auch wenn Kinasts Analysevorgehen heutzutage etwas mechanistisch anmutet und sie die Kognitionen und Handlungen in Bezug auf den verwendeten „Culture Assimilator“ eindeutig als „kulturadäquat“, „plausibel“ und „kulturinadäquat“ bewertet, zeigen ihre Ergebnisse die *Vielfalt möglicher Wirkmuster* auf unterschiedlichen psychologischen Ebenen (Kognition, Emotion, Handlung). Ihre Arbeit verweist auch darauf, dass sich „erwünschte“ Trainingswirkungen häufig *nicht unmittelbar einstellen*, sondern dass bisweilen mehrere „Lernzyklen“ durchlaufen werden, bis sich eine Transferwirkung feststellen lässt (Kinast, 1998, S. 342).

Bosse (2011) konzipierte und evaluierte ein Trainingskonzept für Studierende, das sich insbesondere der Vermittlung sprachwissenschaftlicher Aspekte interkultureller Kom-

petenz einschließlich der Analyse interaktionistischer Aspekte widmet. Ihre Ergebnisse in Bezug auf die Lern- und Transferleistungen zeigen, dass die Teilnehmenden in der Lage sind, Analyseverfahren und Lösungsanasätze aus dem evaluierten Training (TiKK) auf eine vorgegebene kritische Interaktionssituation (= Critical Incident) anzuwenden und dass alle elf interviewten Personen Bezüge zwischen dem Training (TiKK) und ihrem Alltag herstellen (Bosse, 2011, S.357). In den Transferleistungen ließ sich allerdings ein weit gefächertes Wirkungsspektrum konstatieren (Bosse, 2011, S. 357/358). Während es einigen Teilnehmenden bei der Auseinandersetzung mit sprachlichen Handlungsweisen und dem Verlauf von Interaktionsprozessen auch nach dem evaluierten Training gelingt, das Interaktionsgeschehen ansatzweise deskriptiv und interaktiv in seiner „wechselseitigen Hervorbringung“ zu erfassen, neigen andere auch nach dem Training noch zu eher wertenden Kontrastierungen und absoluten Zuschreibungen (Bosse, 2011, S.358).

Erkenntnisse darüber, warum sich bei einzelnen Personen Trainingswirkungen in der einen oder anderen Form zeigen, lässt sich aufgrund der Komplexität von Lernprozessen meist nicht endgültig klären. In dieser Hinsicht ist die Arbeit von Hößler (2017) aufschlussreich, der eine ganzheitliche Analyse eines 1-jährigen interkulturellen Studienprogramms anhand eines Input-, Prozess-, Output-Modells vornimmt. Er untersucht, welchen Einfluss Variablen der Teilnehmenden, wie vorherige Auslandserfahrung, Studienfach oder bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, auf deren Beurteilung ihrer Lernprozesse haben und wie diese Beurteilung mit erzielten Wirkungen und Transferleistungen im Zusammenhang steht (Hößler, 2017, S. 17). Aus einer Kombination qualitativer Interviews und faktorenanalytischer Vorgehensweisen systematisiert er unterschiedliche Reaktionen und Wirkungen bei den Teilnehmenden (Output-Variablen) in Form einer Transfer-Typologie mit den folgenden fünf Stufen.

- ***Sensibilisierung:*** Erhöhtes *Bewusstsein* für und größere *Wertschätzung* von kulturelle/n Einflussgrößen
- ***Kognitive Anwendung:*** Produktivere *Interpretation* interkultureller Situationen
- ***Aktivierung:*** Gesteigerte *Motivation* zur selbstständigen Wissenserweiterung und zur Intensivierung interkultureller Interaktionen
- ***Aktionale Anwendung:*** Produktiverer *Umgang* mit interkulturellen Situationen
- ***Potenzierung:*** Generalisierte Strategie selbst gesteuerten interkulturellen Lernens und Handelns

Hößler (2017) kommt zu dem Ergebnis, dass bestimmte Input-Faktoren (z.B. Ausgangsmotivationen) sowie bestimmte Prozessvariablen (z.B. Fallarbeit) im Zusammenhang mit den jeweiligen Output-Stufen stehen. Für Personen, die mit einer hohen Ausprägung an Perspektivenwechselfähigkeit ins Studium starteten, zeigt sich ein Zusammenhang bezüglich der „Kognitiven Anwendung" des Gelernten. Diese Personen präferieren Fallarbeiten in Form von Critical Incidents und die Vermittlung von kulturspezifischem Wissen. Beim Wirkungsprofil der „Aktivierung" ergibt sich, dass für diese Studierenden die selbstreflexiven Elemente beim Lernen wichtig sind. Personen, die die Wirkungsprofile „Aktionale Anwendung" sowie „Potenzierung" aufweisen, starten bereits mit einer hohen Sozialkompetenz sowie interkultureller Vorerfahrung in das Zusatzstudium. Für diese sind solche Wissensinhalte und erfahrungsbasierte Lernelemente von besonderer Bedeutung, die sogenanntes, „interkulturelles Prozesswissen"[98] vermitteln. Darauf aufbauend initiieren Personen mit Wirkungsprofilen auf den letzten beiden Stufen umfangreiche, selbstgesteuerte informelle Lernprozesse, die über das hinaus gehen, was in der Qualifizierungsmaßnahme gelehrt wurde (Hößler, 2017, S.311ff).

Die Ergebnisse von Kinast (1998), Bosse (2011) und Hößler (2017) zeigen in Übereinstimmung mit den theoretischen Annahmen dieser Arbeit, dass die meisten Teilnehmenden fundierter interkultureller Trainings *Lernschritte im Sinne der Lehrziele* vollziehen. Die jeweiligen Lernprozesse können sich jedoch auf unterschiedliche Lernthematiken, verbunden mit den dahinterstehenden Lernbedürfnissen, konzentrieren, die verschiedene Lerntiefen aufweisen. Realistisch betrachtet muss aber auch gesagt werden, dass das, was in der interkulturellen Kompetenzliteratur (z.B. Moosmüller, 2020) als ideales Lernergebnis beschrieben wird, in dieser Idealform meist nur auf einen (mehr oder weniger kleinen) Teil der Teilnehmenden zutrifft. Lernbedingungen, wie die Art der Vorerfahrungen der Teilnehmenden, Tiefe der Lernvorgänge und der Motivation, immer weiter zu lernen, spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

---

[98] Was Hößler (2017) als interkulturelles Prozesswissen bezeichnet, enthält sowohl Aspekte, die Bolten (2016b) dem interkulturellen Content, als auch dem „kultur-/akteursfeldübergreifenden Content zurechnet (vgl. Kap. 2.1.2).

3.4.2 Stereotype und „essentialistische“ Kulturvorstellungen

Einige empirische Arbeiten, die sich auf die Kommunikation in und/oder die Wirkungen von interkulturellen Trainings beziehen, greifen das Thema des Auftretens oder der *Zunahme* von Stereotypisierungen bzw. von essentialistischen Kulturvorstellungen im Rahmen der Teilnahme an einem interkulturellen Training auf. Allerdings ist die Datenlage hierzu nicht sehr umfangreich zu nennen. Studien, die das Trainingsgeschehen selbst in den Blick nehmen (vgl. Kap. 3.3), beschreiben die Kommunikationsprozesse in interkulturellen Trainings durch ihr Oszillieren „zwischen Orientierung und Kulturalisierung“ (Haß, 2020, S. 224 ff.) oder die „Gratwanderung zwischen Stereotypisierung und transkultureller Orientierung“ (Bosse, 2011, S. 205). In Bezug auf Lernresultate untersuchen die Arbeiten von Buchtel (2014) und Fischer (2011) die Zunahme kultureller Stereotype oder essentialistischer Vorstellungen von Kultur nach interkulturellen Trainings und Lehreinheiten mit quantitativen Methoden. Buchtel (2014) untersucht eine mit primär kognitiven Lehrzielen verknüpfte, universitäre Lehrmaßnahme zur „Cultural Pychology“. Dabei zeigt sich unter anderem, dass nach der Veranstaltung die Tendenz der Teilnehmenden, (positiven wie negativen) Stereotypen über „East Asians“ und „Westerners“ zuzustimmen, zunahm. Für diese Arbeit interessant ist auch das Ergebnis einer Nachtestung zwischen solchen Stereotypen, die Überschneidungen mit dem im Kurs gelehrten „kulturspezifischen Wissen“ aufweisen und solchen, die damit in keinem Zusammenhang stehen. Buchtel (2014) kann zeigen, dass vor allem Teilnehmende, die im Kurs schlechte Noten erhielten, eher allen Stereotypen zustimmen, wohingegen Teilnehmende mit guten Noten zwischen gelerntem und nicht gelerntem Wissen unterscheiden (Buchtel, 2014). Diese Studie kann, auch wenn die Validität der Stereotypenmessung[99] durchaus zu diskutieren wäre, als empirisches Indiz für die Sorge gelten, dass *gerade bei Teilnehmenden an interkulturellen Trainings mit geringer Motivation* die Tendenz verstärkt wird, stereotypenbezogene Urteile zu fällen. Die Daten machen aus meiner Sicht auch deutlich, dass insbesondere dann, wenn Teilnehmende nicht freiwillig an einem Training oder einer Lehrveranstaltung

[99] Buchtel verwendet hierfür eine, vor allem zu Beginn der Stereotypenforschung in der Sozialpsychologie in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts, beliebte Form der Erhebung von Stereotypen durch Adjektivlisten, deren Aussagegehalt und Validität durchaus kritisch hinterfragt werden kann.

teilnehmen oder geringe Motivation hierfür aufweisen, die Vermittlung kulturspezifischen Wissens in Form von kulturellen Differenzkonzepten unbedingt mit einem selbstreflexiven, handlungstheoretischen Verständnis im Sinne des „doing culture“ kombiniert werden sollte, um stark stereotypenbezogene Wahrnehmungen nicht weiter zu verstärken.

In der Studie von Fischer[100] (2011) werden „essentialistische Vorstellungen über Kultur“ durch Items erhoben, die die Zustimmung zum Einfluss von Kultur für individuelles Handeln, Denken und Fühlen abfragen. Diesen stimmen die Teilnehmenden nach der Intervention stärker zu als zuvor. Diese „Zunahme der essentialistischen Vorstellungen“ über Kultur ist in der Studie von Fischer besonders deutlich bei Studierenden, die auch hohe Werte bei Messungen zur „Open-mindedness“ aufweisen und bei denen die Motivation, mehr über kulturelle Unterschiede zu lernen, gestiegen war. Dieses Ergebnis wird vom Autor der Studie als Aufforderung verstanden, die Annahme, dass essentialistische Vorstellungen per se negativ seien und zu Vorurteilen führten, zu überdenken. Für eine Einordnung der Ergebnisse von Fischer ist zu bedenken, dass die Items, die in seiner Studie herangezogen werden, um essentialistische Vorstellungen von Kultur zu „messen“, solchen Items sehr ähnlich sind, die auch zur Messung von Konstrukten wie „Cultural Awareness“ oder Aspekten der „interkulturellen Sensibilität“ herangezogen werden. Hierin zeigt sich die von mir in Kapitel 1.1 dargelegten Perspektivenvielfalt zur Bewertung dieser Konzepte. Insofern verwundert dieses Ergebnis nicht. Vielmehr macht es deutlich, wie wichtig ein Verständnis für die unterschiedlichen, oftmals gegensätzlichen Konnotationen bestimmter Konzepte im Forschungsgebiet ist.

3.4.3 Empirische Ergebnisse in Bezug auf die Lehrziele des BiKulT

Empirische Arbeiten, die ein, dem in dieser Arbeit betrachteten Lehrziel der *Interkulturellen Sensibilisierung* vergleichbares Ziel oder Messinstrument einsetzten, stammen von Buchtel (2014), Fischer (2011), Gannon und Poon (1997) und Hößler (2017). Dabei zeigt sich in Bezug auf das Erreichen dieses Lehrziels ein gemischtes

[100] In der Studie von Fischer (2011) wird eine, eher an standardisierten interkulturellen Trainingsprogrammen orientierte Intervention bestehend aus sechs Theorieeinheiten, der Simulationsübung BAFA BAFA (Shirts, 1977) sowie einer Verhaltensmodifikationsübung, auf der Grundlage von quantitativen Daten in einem Vorher-Nachher-Design untersucht.

Bild. Hößler (2017) geht, wie oben berichtet, davon aus, dass Sensibilisierung[101] als „gut erreich- und erfassbares Minimalziel interkultureller Qualifizierung verstanden werden kann“ (Hößler, 2017, S. 323), da eine solche Wirkung bei *allen* untersuchten *Teilnehmenden* des einjährigen Zusatzstudiums auftritt. Dies stellt im Vergleich zu der durchschnittlichen Trainingsdauer von oft nur wenigen Tagen einen langen Zeitraum dar. Auch in der Studie von Buchtel (2014) schätzen die Teilnehmenden einer einsemestrigen „Cultural Psychology Class“ die metakognitive Komponente ihrer „kulturellen Intelligenz“[102] (Earley & Ang, 2003) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe höher ein. In einer Untersuchung von Fischer (2011) mit Pre- und Posttestung, zeigt sich dagegen keine Erhöhung, sondern eine fast signifikant werdende Verringerung der metakognitiven Komponente der kulturellen Intelligenz. Die Studie von Fischer bezieht sich auf Trainingseinheiten, die im Vergleich zur kognitiven Ausrichtungen der „Cultural Psychology Class“ von Buchtel (2014) durch verhaltensorientierte, interaktive Trainingsmethoden geprägt ist. Fischer (2011) interpretiert das Ergebnis aufgrund des Feedbacks der Teilnehmenden so, dass das verhaltensorientierte Training als „reality check“ für die Teilnehmenden fungiert, so dass ihnen erst durch das Training bewusst wird, wie „wenig“ sie in Bezug auf Interkulturalität wissen oder können. Damit hätten sie den ersten wichtigen Schritt eines interkulturellen Lernprozesses vollzogen (Fischer, 2011, S. 773). Ähnlich argumentieren Henkel & Vogler-Lipp (2018), die bei der Evaluation eines 1-semestrigens Seminars zur „Interkulturellen Kompetenz“ bei zwei ihrer Items eine Abnahme der Zustimmung feststellten. Diese Autorinnen vermuten, dass sich in dieser Abnahme eine gesteigerte, selbstkritische Reflexion ihrer Studierenden spiegelt (Henkel & Vogler-Lipp, 2018, S. 89). Frühe Ergebnisse von Gannon und Poon (1997) nehmen einen Vergleich unterschiedlicher Trainingsmethoden vor – bei sehr kurzen Trainingseinheiten von nur 3 Stunden Dauer. Dabei stellt sich heraus, dass es nach kognitiv ausgerichteten Trainingsmethoden auf der Grundlage von Videos, Fallbeispielen und Diskussionen *zu einer Erhöhung* der selbst eingeschätzten „interkulturellen Kompetenzmessung“ (diese

[101] Das Lehrziel der „Interkulturellen Sensibilisierung“ für die Trainings in dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.2.4) geht über das, was Hößler (2017) darunter versteht, hinaus. In dieser Arbeit fallen auch einige, aus der Sensibilisierung heraus entstehenden, motivationalen, regulativ-emotionalen und aktionalen Aspekte unter „Interkulturelle Sensibilisierung“, die Hößler erst in anderen „Output-Stufen“ erfasst.

[102] Dieses Messinstrument kommt den in dieser Arbeit formulierten Items zur Interkulturellen Sensibilität am nächsten (z.B. „I am conscious of the cultural knowledge I apply to cross-cultural interactions“).

Messung von Gannon & Poon, 1997, entspricht im Verständnis dieser Arbeit in etwa dem Lehrziel sowie der Messung der interkulturellen Sensibilität) kommt, nicht jedoch nach interaktiven Simulationsübungen, bei denen die Teilnehmenden selbst handeln müssen (Gannon & Poon, 1997, S. 439). Immer dann, wenn Teilnehmende mit ihrem eigenen Verhalten konfrontiert werden, scheint sich also zunächst eine Verunsicherung oder auch realistischere Einschätzung in den Selbsteinschätzungen zu spiegeln. Alles in allem deuten diese unterschiedlichen Ergebnisse daraufhin, dass es bei einer primär kognitiven, abstrakten Beschäftigung mit dem Thema sein kann, dass bei den Teilnehmenden Verbesserungsüberzeugungen in Bezug auf ihre interkulturelle Sensibilität oder Kompetenz allein durch das Wissen ausgelöst werden, dass sie sich mit dem Thema beschäftigt haben. Eine solche Erhöhung der Kompetenzannahmen durch den Einbezug verhaltensorientierter Übungen, also der direkten Konfrontation mit dem eigenen Verhalten, ist weitaus schwerer zu erreichen. Vermutlich ist hierfür eine längere und/oder tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Thema nötig, wie die Ergebnisse des 1-jährigen Zusatzstudiums bei Hößler (2017) zeigen.

Für die Einschätzung der *Analysefähigkeit von Critical Incidents* werden in der quantitativen Teilstudie dieser Arbeit Critical Incidents anhand von Leitfragen offen analysiert. Empirische Arbeiten, die ähnliche Messungen verwenden, stammen von Bosse (2011), Buchtel (2014), Podsiadlowski und Spieß (1996) sowie Stengel (2008)[103]. Die Evaluation der „Cultural Psychology Class“ von Buchtel (2014) ergibt eine leicht höhere Betrachtung kultureller Aspekte durch die Teilnehmenden gegenüber einer Kontrollgruppe. In der Studie von Podsiadlowski und Spieß (1996) deuten aus Sicht der Autorinnen der Studie die Ergebnisse darauf hin, dass nach der Teilnahme am Training eine *differenziertere und vorurteilsfreiere Sicht* der eigenen

[103] Die exakte Erhebung und Auswertung der Antworten unterscheiden sich bei den genannten Autorinnen. Bosse (2011) zeigt verfilmte Critical Incidents, die Datenerhebung erfolgt im Rahmen eines Interviews und die Antworten werden qualitativ ausgewertet. Stengel (2008) präsentiert die Critical Incidents schriftlich und erhebt die Antworten darauf in ihrer Explorationsstudie I schriftlich im Rahmen einer Klausur, in ihrer Hauptstudie dagegen mündlich im Rahmen eines Interviews. In beiden Fällen werden die Antworten anhand eines Bewertungsschemas über gegebene Attributionen und Handlungsalternativen quantifiziert. Podsiadlowski und Spieß (1996) ließen die Studienteilnehmenden eine Fallstudie analysieren und werteten die Antworten hinsichtlich der Nennung kulturspezifischen Wissens einerseits und der Verwendung von Vorurteilen andererseits aus. Buchtel erhebt die Antworten auf standardisierte Fragen schriftlich. Diese werden mit 0-2 Punkten kodiert, je nachdem ob kulturelle Zugehörigkeit (1 Punkt) und/oder ein konkreter Kulturunterschied (1 Punkt) in der Antwort genannt werden.

und fremden kulturellen Prägung besteht, einhergehend mit einem *größeren Wissen über eigene und fremde Kulturstandards*, da Nicht-Trainingsteilnehmende deutlich mehr Vorurteile äußern und über weniger Wissen in Bezug auf eigene und fremde Kulturstandards verfügen. In den Studien von Stengel (2008) ergeben sich quantitativ feststellbare, positive Lernzuwächse in Bezug auf die Qualität der Analysen. So erreichen mit kooperativen Methoden lernende Personen höhere Werte in Bezug auf das Qualitätsrating ihrer Attributionen und Handlungsalternativen als Teilnehmende, die ausschließlich eine Vorlesung zum Thema besuchen (Stengel, 2008, S. 99ff.). Teilnehmende eines Trainings- und Supervisionsprojektes nennen danach statistisch signifikant mehr differenzierte eigenkulturelle wie fremdkulturelle Erklärungen als zuvor. Bei den Einschätzungen der jeweiligen Antworten ergeben sich auch jeweils statistisch signifikante Unterschiede gegenüber der Kontrollgruppe (Stengel, 2008, S. 190/191). Bosse (2011) wertet die im Rahmen eines Interviews erhobene Analyse eines Trainingsfilms von acht ihrer elf Teilnehmenden qualitativ aus, so dass keine quantitativen Aussagen hinsichtlich einer möglichen „Verbesserung“ möglich sind. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Teilnehmenden mehr oder weniger komplexe Analyse- und Lösungsschritte vollziehen und dabei über die Zuschreibung von personalen Eigenschaften hinausgehen, und kommunikative Besonderheiten der kritischen Interaktionssituation identifizieren. Bosse bewertet die Transferleistungen der Teilnehmenden als unterschiedlich weitreichend, da es nicht allen gelingt, im Sinne der eingeübten interkulturellen Erkundungen vorzugehen (Bosse, 2011, S. 346).

Insgesamt scheint es, dass Teilnehmende interkultureller Trainings im Allgemeinen in Bezug auf die Analysefähigkeit von Critical Incidents etwas lernen und sich hierdurch auch von Kontrollgruppen unterscheiden. Dies bedeutet aber noch nicht, dass derartige Analysen die Komplexität aufweisen, die sich Expert*innen in diesem Feld wünschen (vgl. oben).

Zu guter Letzt widmet sich dieses Kapitel noch dem Einstellungsbereich, insbesondere dem Messinstrument der „Intergroup Anxiety“, das im quantitativen Teil dieser Arbeit ebenfalls eingesetzt wurde. Zunächst sei daran erinnert, dass die Überblicksrecherche von Ehnert (2204) bei Einstellungsvariablen nur in etwa der Hälfte aller Fälle positive Zusammenhänge mit einem Training gefunden hatte (Ehnert, 2004, S. 86 und 117; vgl. Kap. 2.1.4). Das Messinstrument der Intergroup Anxiety (vgl. Kap. 4.2.2) wird

insbesondere bei interkulturellen Trainings verwendet, die einen Kontakt zwischen different gelesenen Gruppen beinhalten, beispielsweise bei Hammer und Martin (1992) sowie bei Stephan und Stephan (1992). In der Studie von Hammer und Martin (1992) beziehen sich veröffentlichte Evaluationsergebnisse ausschließlich auf die US-amerikanischen Teilnehmenden. Dabei zeigt sich, dass Personen einer binationalen Trainingsgruppe deutlich höhere Reduktion von Unsicherheit im Umgang mit japanischen Kolleg*innen und ähnlich hohe Werte in Bezug auf eine Reduktion der Interaktionsangst (Intergroup Anxiety) aufweisen als die Teilnehmenden einer mononationalen Gruppe. Für Nicht-Teilnehmende an einem der Trainings erhöht sich im Laufe des Joint Ventures die Intergroup Anxiety. Die Autor*innen ziehen daraus den Schluss, dass das intensivere, problemzentrierte und interaktive binationale Training im Allgemeinen einen größeren Effekt in Bezug auf die Zielkriterien bei den amerikanischen Teilnehmenden hatte als ein mononationales Training allein (Hammer & Martin, 1992). In der Studie von Stephan und Stephan (1992) wird ebenfalls die Messskala der „Intergroup Anxiety“ verwendet. Dabei zeigt sich im Allgemeinen eine leichte Reduktion der „Intergroup Anxiety“ nach einem Vorbereitungstraining, das aus Vorträgen bestand, und einem anschließenden 4-tägigen „Feldaufenthalt“ in Marokko. Eine Re-Analyse der Daten zeigt, dass sich die „Intergroup Anxiety“ vor allem bei Personen reduziert, die in Marokko Kontakte mittlerer Intensität und mit Personen von gleichem Status bei Kultur- und Sportveranstaltungen, Filmen, Partys, oder in Institutionen, wie Schulen erleben. Dagegen erhöht sich die Intergroup Anxiety bei Personen, die eher oberflächliche Kontakterfahrungen mit eher ungleichem Status, aber auch bei Personen mit sehr intensiven Kontakten in Privathaushalten haben. Unklar bleibt in dieser Studie, ob das kognitive „Wissenstraining“ im Vorfeld eine Rolle für die Wirkungen spielt. In beiden Studien zeigen sich Wirkungen, die ich im Zusammenhang mit der Kontakthypothese (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011; vgl. Kap. 1.1.1.1) so interpretieren würde, dass sich Einstellungen oder Werte der Intergroup Anxiety Messung dann verringern lassen, wenn der Kontakt und die dabei gemachten Interaktionserfahrungen von den Teilnehmenden als positiv und nicht bedrohlich wahrgenommen werden (vgl. auch Kap. 1.1.2). Für das in dieser Arbeit betrachtete Training (BiKulT) käme es demnach darauf an, inwieweit die Teilnehmenden die Intergruppeninteraktionen während des Trainings eher positiv oder eher negativ empfinden.

3.5 Zusammenfassung

Kapitel 3.1 beschreibt den in dieser Arbeit gewählten Begriff des Lernprozesses im Sinne einer ergebnisoffenen und mehrdimensionalen Bedeutung, der nicht durch eine Konzentration auf Lehrziele eingeschränkt wird, sondern alle Prozesse umfassen kann, die bei Teilnehmenden durch Trainingserfahrungen ausgelöst werden. Theoretisch gesehen wird das Konzept der Erfahrung als zentraler lerntheoretischer Begriff eingeführt, im Verständnis eines „unauslöschlichen Zusammenhang[s] von Wahrnehmen, Erinnern und Vorstellen“ (Faulstich, 2013, S. 113). „Lernen“ wird als nicht direkt beobachtbares Interpretationskonstrukt verstanden, bei dem eine Umformung (Veränderung) vorausgegangener Erfahrungen durch Wahrnehmung neuer Aspekte (Faulstich, 2013, S. 119) und die Einordnung dieser Aspekte in einen Kontext und/oder eine weit verstandene Form der Systematik (Faulstich, 2013) erfolgt. Ein idealtypischer Lernprozess beinhaltet, dass eine Person in einer für sie relevanten Handlungsproblematik eine Lernthematik erkennt oder „ausgliedert“ (vgl. Holzkamp, 1985), diese durch Reflexion und Hinzuziehen von Wissenselementen und Systematiken bearbeitet und hierdurch die ausgegliederte Lernthematik „auflösen“ kann. Die Interkulturelle Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber, 2000) stellt eine, in diesen lerntheoretischen Zugängen verankerte Form dar, Lernumgebungen so zu gestalten, dass entsprechende Lernprozesse ausgelöst werden können. Diese wird zur zentralen Lehrmethode des BiKulT.

Ein Lernprozess kann ebenso mit einer Vielzahl von Lernhürden verbunden sein, die sich durch nicht vollendete Lernschleifen, Lernabbrüche, Lernwiderstände oder ganz grundsätzlich, durch die Entscheidung Nicht-Zu-Lernen bemerkbar machen (Kap. 3.2.3). Als spezifische oder „erwartbare“ Lernhürden der interkulturellen Thematik mit kooperativen Lehrmethoden wurden, aufbauend auf Nazarkiewicz (2013) und sozialpsychologischen Betrachtungen vier Themengebiete umrissen, die auch ineinander übergehen können:

1) Eine Verwechslung von Verständnissen des „doing culture“ und des „being culture“;

2) politisch korrekte Ausdrucksweisen im Sinne eines „Nicht-Sagen, was man denkt, die also nicht aus Überzeugung, sondern aus Angst/Tabuisierung vorgenommen werden, so dass die wichtige Reflexion von Bewertungsroutinen nicht angestoßen werden kann;

3) Stereotypenkommunikation im Sinne einer abwertenden Diskursdynamik (nach Nazarkiewicz, 2000, 2010a);

4) Auslösen von Gefühlen der Identitätsbedrohung, die durch Abwehrmechanismen und nicht durch Lernbemühungen aufgelöst werden (Kap. 3.3);

Schließlich wurden die bisherigen Forschungsergebnisse in Bezug auf die Frage nach Lernresultaten oder Wirkungen interkultureller Trainings dargestellt, mit einem besonderen Augenmerk auf die Lehrziele bzw. quantitativen Messinstrumente, die in dieser Arbeit betrachtet werden. Hierbei zeigt sich durchgängig die große Bandbreite an unterschiedlichen Lernresultaten, die interkulturelle Trainings bei Teilnehmenden auslösen können. In kognitiver Hinsicht sprechen Teilnehmende nach interkulturellen Trainings kulturellen Kategorien eine höhere Relevanz zu bzw. sind bereit, entsprechende Kategorien verstärkt zu verwenden und mit Verhaltensweisen zu verknüpfen, was als eine Zunahme von Stereotypisierung, aber auch als Ausdruck einer interkulturellen Sensibilisierung (je nach Art der Messinstrumente und theoretischen Positionierung) gedeutet werden kann. In Bezug auf die Lehrziele und die Messinstrumente in dieser Arbeit, zeigen sich bisher uneinheitliche Resultate, wobei es auf die spezifische Art der Lernerfahrungen während eines Trainings anzukommen scheint (z.B. ob während des Trainings eine rein kognitive Wissensvermittlung oder auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten angeregt wird; ob eine einfach Zuordnung oder eine vertiefende Reflexion von Critical Incidents stattfindet; ob Kontakte zwischen Personen, die unterschiedlichen kulturellen Gruppe zugerechnet werden während einer Maßnahme von den Lernenden als angenehm oder unangenehm empfunden werden usw.) (vgl. Kap. 3.4).

Mit dem nächsten Kapitel beginnt der empirische Teil dieser Arbeit.

4 Von Daten und Wirkungen: Datenerhebung, -auswertung, Ergebnisse und interpretative Einordnung von „Lernresultaten“

Kapitel 4 stellt das erste, große empirische Kapitel der Arbeit dar, das in drei Unterkapitel aufgeteilt ist.

Das erste Unterkapitel 4.1 beschreibt die Wahrnehmung und Bewertung der durchgeführten Trainings (BiKulT, vgl. Kap. 2.1.3) und seiner Rahmenbedingungen durch die Teilnehmenden sowie eine Einschätzung derselben Bedingungen aus der Forschungsperspektive dieser Arbeit. Kapitel 4.1 beantwortet wesentliche Aspekte von Fragenkomplex 1.

In den weiteren beiden Unterkapiteln sind sowohl alle konkreten, methodischen Informationen zur *Entstehung der Datengrundlage* (Datenerhebungen, Stichproben, Datenauswertungen) als auch die zentralen *Ergebnisse* aus Fragebogen- und Interviewstudie enthalten. Aufgrund der Unterschiedlichkeit in den wissenschaftlichen Darstellungsformen quantitativer und qualitativer Daten und den vorgenommenen Re-Analysen, habe ich mich dazu entschlossen, die Unterkapitel getrennt nach Fragebogenstudie (Kapitel 4.2), einschließlich Methodik und Ergebnisse, und Interviewstudie (Kapitel 4.3), einschließlich Methodik und Ergebnisse, aufzuteilen. Die jeweils dargestellten Ergebnisse entsprechen dem, was man im Sinne einer Wirksamkeits- oder Evaluationsstudie als Wirkungen oder „Lernresultate“ eines Trainings versteht. Die jeweiligen Unterkapitel zu den Ergebnissen liefern Antworten zu Fragenkomplex 2 dieser Arbeit. Es geht dabei um eine kritisch-reflektierende Einordnung der Bedeutung dieser Wirkungen/ Lernresultate. Dabei werden ebenfalls Besonderheiten, Lernhürden und Widersprüchlichkeiten herausgearbeitet, die als Ergebnisse zu Fragenkomplex 5 beitragen.

Vorgehens- und Darstellungsweisen sowie Sprachformen in Kapitel 4 stellen eine Kombination aus quantitativer Sozialforschung (z.B. Borz & Döring, 2002), Mixed-Methods-Forschung (z.B. Creswell & Plano Clark, 2018) und interpretativer Sozialforschung (z.B. Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013) dar, was uneinheitlich wirken kann. Ich folge damit der Grundprämisse dieser Arbeit, die versucht, die unterschiedlichen methodischen und theoretischen Perspektiven „miteinander ins Gespräch“ zu bringen.

In Kapitel 4.1 nehme ich eine Analyse der *Trainingsbedingungen* (Kap. 4.1.1) und deren Wahrnehmung durch die Teilnehmenden, auch auf der Grundlage von *Feedbackdaten* (Kap. 4.1.1) vor. Besonders hervorgehoben werden dabei die für eine Gruppe mit salienter binationaler Gruppenstruktur so wichtigen Bedingungen der Trainingsatmosphäre und der Intergruppenbeziehungen (Kap. 4.1.2). Außerdem betrachte ich, retrospektiv und durch Daten gestützt, machtsensible Aspekte der Trainingsbedingungen (Kap. 4.1.3), um diesen oftmals vernachlässigten Aspekt darstellen und einschätzen zu können.

Kapitel 4.2 enthält alle relevanten Angaben zur *quasi-experimentell ausgerichteten Fragebogenstudie,* wie eine Beschreibung der Stichprobe (Kap. 4.2.1), der Datenerhebungsinstrumente (Kap. 4.2.2), der Hypothesen sowie der statistischen Verfahren der Datenauswertung (Kap. 4.2.3). Außerdem werden die statistischen Ergebnisse der „Hypothesentestung“ (Kap. 4.2.4) dargestellt und in eine reflektierende Diskussion eingebunden. Diese umfasst sowohl Elemente, die in der quantitativen Sozialforschung in einer Ergebnisdiskussion relevant gesetzt werden, als auch die Haltung der interpretativen Sozialforschung, die hinter den Daten stehende Bedeutungen quantitativer Ergebnisse interpretierend einordnet (Kap. 4.2.5).

In Kapitel 4.3 geht es um Datenerhebung und -auswertung der *Interviewstudie*. Hierbei werden die unterschiedlichen Auswertephasen von Analyse und Re-Analyse beschrieben. Zunächst werden die Ergebnisse der ersten Auswertungsdurchgänge nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) in Form des daraus resultierenden Kategoriensystems dargestellt. Hierauf aufbauend gehe ich darauf ein, welche dieser Interviewbestandteile Grundlage für die interpretativen Re-Analysen wurden und wodurch diese gekennzeichnet sind. Den Abschluss des Kapitels bilden Ergebnisse der interpretativen Re-Analyse, die als Wirkungen und Lernresultate verstanden werden können, um eine gewisse Parallelität zu der Ergebnisdarstellung der Fragebogenstudie (Kap. 4.2.5) herzustellen. Erst das nachfolgende Kapitel 5 widmet sich der Wahrnehmung und Bearbeitung spezifischer Trainingserfahrungen durch die Teilnehmenden.

4.1 Feedback zu den Trainings

4.1.1 Akzeptanz und Kritikpunkte

Die Teilnehmenden des BiKulT füllen nach dem Training zusammen mit den anderen Fragebogenbestandteilen (vgl. Kap. 4.2.2) einen Feedbackfragebogen aus, der aus insgesamt 61 Items[104] und 5 offenen Fragen zu unterschiedlichen Aspekten des BiKulT besteht. Auch in den Interviews 6 Monate nach dem Training werden die Teilnehmenden noch einmal um ihre Bewertung unterschiedlicher Aspekte des BiKulT gebeten, und in Dimension I bzw. Dimension II der inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (2007) kodiert (vgl. Kap. 4.3.4.) Das Feedback der Teilnehmenden aus beiden Datenquellen wird an dieser Stelle in der gebotenen Kürze, aber mit allen für nachfolgende Analysen relevanten Aspekten dargestellt.

Akzeptanz

Die Feedbackdaten aus Fragebogen und Interviews spiegeln eine insgesamt sehr *hohe Akzeptanz*[105] des BiKulT wider (Mittelwert=MW: 4.74; Median: 5; bei 5-stufiger Ratingskala), wobei es einen Teilnehmenden gibt (in der Interviewstudie als Interviewperson J bezeichnet), der durch die mittlere Bewertung „3“ eine geringere Zufriedenheit ausdrückt. In den Interviews wird, wiederum mit Ausnahme dieses Teilnehmers, von allen Interviewpersonen eine insgesamt *positive Bewertung* des Gesamttrainings vorgenommen. Es werden aber auch Kritikpunkte genannt, auf die ich weiter unten eingehe. Die *Trainerinnen* erhalten fast durchgängig die positivste Bewertung und werden als kompetent, engagiert, sympathisch und sich gut ergänzend wahrgenommen (MW zwischen 4.93 und 4.98; Median jeweils 5). Die Interviewdaten lassen außerdem darauf schließen, dass insbesondere die tschechische Trainerin für die tschechischen Teilnehmenden als Identifikationsfigur „ihrer“ Nationalität diente,

---

[104] Sämtliche Fragen/Items des Feedbackfragebogens konnten auf einer 5-stufigen Ratingskala mit 1= „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt genau“ beantwortet werden. Die entsprechenden Ergebnisse werden im Fließtext in Form deskriptiver Statistiken durch Mittelwert (MW=arithmetisches Mittel) und Median (der Wert, bei dem die betrachtete Stichprobe genau in zwei Hälften teilen lässt) dargestellt. Für alle Antwort-Items wurde statistisch überprüft, ob sich die Bewertungen/Einschätzungen der Teilnehmenden unterschiedlicher Trainingsdurchführungen oder zwischen tschechischen und deutschen Teilnehmenden unterscheiden.

[105] Dieser Wert wurde aus den Fragebogen-Items „Insgesamt war ich mit dem Training zufrieden“, „Ich würde das Training einem Freund/einer Freundin weiterempfehlen“ und „Meine Erwartungen an das Training haben sich erfüllt“ gebildet.

da tschechische Interviewpersonen mehrfach Formulierungen wie „unsere Trainerin“ verwenden.

Insgesamt lassen die Feedback-Daten darauf schließen, dass es in allen vier Durchführungen des BiKulT gelungen ist, eine anvisierte *Lernumgebung im Sinne des situierten Lernens* (vgl. Kap. 3.2.2) zu schaffen. Die Teilnehmenden erleben den Lernprozess als aktiv, kooperativ, gemeinschaftlich und kreativ. Außerdem nennen im Interview 18 der 26 Befragten auf die offene Frage, woran sie sich erinnern können, *zuerst* eine Beschreibung der Trainingsmethoden mit Kleingruppenarbeiten, Übungen und vielen, gemeinsamen Diskussionen und Reflexionen. Dies interpretiere ich als Hinweis darauf, dass diese Lehrmethode für die Teilnehmenden auffällig oder besonders gewesen sein muss, da im Interview nicht explizit nach der Lehrmethode gefragt wurde.

Die im BiKulT diskutierten *Fallbeispiele* werden in Fragebogen und Interviews im Allgemeinen positiv eingeschätzt. Ihre Bearbeitung wird als lehrreich (MW: 4,58; Median 5), verständlich (MW: 4.5, Median: 5), nachvollziehbar (MW: 4.5, Median: 5) und nicht langweilig (MW: 1.53, Median: 1) bewertet. Allerdings werden die verwendeten Fallbeispiele *nicht uneingeschränkt als authentisch* (MW: 3.75, Median: 4) erlebt. Dies ist insofern bedeutsam für eine Interpretation der Lernprozesse, weil die wahrgenommene Authentizität der Lehrmaterialien eine wichtige lerntheoretische Voraussetzung für den intendierten Lernprozess nach der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000) darstellt (vgl. Kap. 3.2.2). Es ergeben sich Hinweise aus den Interviewdaten, dass die zurückhaltenden Bewertungen bei „authentisch“ vor allem auf das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ (vgl. Anhang A.3) zurückzuführen sind (vgl. auch Kap. 5.2.3 zu den zugehörigen Bearbeitungsformen). Dieses wird von einigen tschechischen Teilnehmenden als wenig authentisch, vermutlich auch als „problematisch“ wahrgenommen. Es war auch Auslöser für eine emotional herausfordernde Situation in Training 3 (vgl. 5.1.2 und 5.2.3). Insgesamt unterscheiden sich die Einschätzungen zu diesem Fallbeispiel auch innerhalb der tschechischen Teilnehmendengruppe deutlich voneinander (vgl. Kap 5.2.3).

Es ist erwähnenswert, dass die Feedback-Daten von *tschechischen wie deutschen Teilnehmenden* in den allermeisten Fällen *gleichermaßen* (gut) ausfallen. Ausnahmen hiervon zeigen sich bei der oben erwähnten Einschätzung der *Fallbeispiele als authentisch*, bei der *Sprachregelung* und bei der *Wahrnehmung der andersnationalen*

Teilnehmenden als *„dominant“*. Auf diese Aspekte gehe ich in Kapitel 4.1.4 unter dem Blickwinkel einer machtsensiblen Betrachtung des Trainingsgeschehens ein.

Kritikpunkte:

Eine mehr oder weniger kritische Sicht in Bezug auf die Thematik der *expliziten Benennung von nationalkulturellen Differenzen* und der damit einhergehenden Generalisierung sprechen vier Interviewpersonen (jeweils einer deutschen und einer tschechischen Interviewperson aus Training 3 und aus Training 4) an. Die deutsche Interviewperson F findet, dass für „ihren persönlichen Umgang mit Menschen“ (Ip F, Pos 212) eine tiefergehende Beschäftigung über die eigene Prägung und über die Ursachen möglicher Unterschiede, wie es aus ihrer Sicht der transkulturelle Ansatz bietet, nutzbringender wäre. Interviewperson R gefiel das BiKulT insgesamt sehr gut, sie findet aber „das Schauen auf Unterschiede verkehrt“ (Ip R, Pos 187) – was in Anbetracht der Tatsache, dass sie eigene Wahrnehmungen während der E-Mail-Übung als besonders kontrastreiche Differenz markiert, widersprüchlich erscheint (vgl. Kap. 5.1.1). In den Interviews mit den tschechischen Interviewpersonen A und J wird durchgängig deutlich, dass beide eine nationalkulturell verankerte Analyse- und Erklärungsebene als problematisch ansehen und/oder diese ablehnen. Wie sich dies in den Bearbeitungsformen von Trainingserfahrungen spiegelt, wird für Interviewperson J in Kapitel 5.2.3 herausgearbeitet. Bei Interviewperson A zeigt sich diese Ablehnung vor allem durch ihr Verhalten und ihren durchgängigen Fokus auf situative und personbezogene Erklärungsperspektiven in allen Daten. Sie äußert sich insbesondere im Interview jedoch nicht explizit zum Thema der kulturellen Differenz und des Umgangs damit, so dass ich bei Interviewperson A keine Datengrundlage habe, um dieses Thema bei ihr genauer untersuchen zu können.

Sonstige Kritikpunkte am BiKulT beziehen sich auf *organisatorische Aspekte*. Relevant für die weiteren Analysen ist, dass sich insgesamt sechs Interviewpersonen dahingehend äußern, dass sie das BiKulT als zu kurz bzw. für die Kürze der Zeit als zu „intensiv“ (kognitiv und emotional) empfinden. Zwölf Interviewpersonen schlagen vor, das Training um mindestens einen Tag zu verlängern. *Dies sind wichtige Hinweise darauf, dass das Training für die Teilnehmenden herausfordernd war und bisweilen zu wenig Zeit für die Verarbeitung des Gelernten oder lockere Pausengespräche blieb*. Eine solche Einschätzung spiegelt sich auch im Wunsch von sechs Teilnehmenden der Trainingsdurchführungen mit größerer Zahl an Teilnehmenden (Trainings 3 und 4),

dass *„informelle" Elemente* stärker berücksichtigt werden. Insgesamt fünf Interviewpersonen sprechen in den Interviews explizit an, dass sie den *Fragebogen* nach dem Training als zu zeitintensiv und zu anstrengend empfanden. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die Interpretation der statistischen Ergebnisse zur „Analysefähigkeit von Critical Incidents" (vgl. Kap. 4.2.4).

4.1.2 Trainingsatmosphäre und Intergruppenbeziehungen

Die *Trainingsatmosphäre* wird im Feedbackfragebogen fast durchgängig mit der höchsten Bewertung bedacht („Die Atmosphäre im Training war angenehm"; MW: 4.9; Median: 5). Die Aussage, dass die Teilnahme von Personen der anderen Nationalität „bereichernd" war, erhält ebenfalls eine sehr hohe Zustimmung (MW: 4.93; Median: 5), was sich auch in den Aussagen der Interviewpersonen zur Bedeutung der binationalen Gruppenzusammensetzung für ihre Lernerfahrungen (Interviewaussagen der Dimension II.B, vgl. Kap. 4.3.4) spiegelt. Diese wird als *wesentliche Bedingung* für die Art und Weise bzw. die „Qualität" ihres Lernens während des BiKulT markiert. Hierbei wird der gemeinsame Diskurs (Metakommunikation, Perspektivenaustausch, Perspektivenexplikationen) als *Erfahrungslernen* beschrieben, der sich durch *Unmittelbarkeit* („Reaktionen sehen", „hautnah", „aus dem Bauch heraus", „es ist einfach viel direkter"), emotionale *Intensität* („weil wir die Emotionen gesehen haben", „ob mir das ein Trainer nur sagt oder ob man's wirklich fühlt") oder vertiefende (kognitive) *Erkenntnis* im Sinne von Aha-Effekten („wie das Licht aufgeht über einem"; „jetzt verstehe ich das erst"; „Und dann hab ich erst verstanden…") auszeichnet. Tschechisch sprechende Interviewpersonen verbalisieren mehrfach eine erlebte oder erfahrene „Praxis", die sie in Abgrenzung zu „nur Theorie" setzen. Dies geht Hand in Hand mit einem hohen Ausmaß an ***Authentizität***, mit dem die Interviewpersonen ihre Erfahrungen aus den Diskursen in der binationalen Gruppe verknüpfen (z.B. „wie es wirklich ist und wie die's auch selbst sehen"; „wie es wirklich in der Praxis abläuft"; „jemanden, den das direkt betrifft"). Diese Wahrnehmung steht bei zahlreichen Interviewpersonen zusätzlich im Zusammenhang mit der Annahme, dass Lehr- oder Diskursinhalte des Trainings, die sich auf kulturelle Aspekte, insbesondere kulturelle Differenzen beziehen, durch die binationale Gruppe „objektiver" und Stereotypisierungstendenzen geringer würden (vgl. auch Kap. 6).

Zwölf Interviewpersonen heben Aspekte von Teilnehmenden der anderen Nationalität als „positiv“ hervor, wie „Offenheit“, „Fleiß“, „Sprachkenntnisse“ oder „Engagement,“ was ich in Bezug auf die Intergruppenbeziehungen als hilfreich verstehe:

> *Und nicht nur in diesem Training hat mir gefallen, wie die deutschen Studenten diskussionsfähig sind. In dem Training ist mir das erst so richtig bewusst geworden. Es geht um das Engagement in der Diskussion und für das Thema. (Ip B, Pos 78, tschechische Ip, Training 3)*

> *Also was mir halt aufgefallen ist, dass die tschechischen Teilnehmer auf jeden Fall sehr, sehr offen waren. Aber ich weiß jetzt nicht, ob das mit dem zu tun hat, dass sie Tschechen sind oder dass eben solche Seminarteilnehmer beispielsweise tendenziell ohnehin recht offen sind. Aber das, würde ich sagen, ist ein Punkt, der mir aufgefallen ist und gefallen hat. … Also der Zugang war schon sehr, sehr einfach. Wir sind dann nachher auch noch zusammen zum Bürgerfest. (Ip G, Pos 173, deutscher Ip, Training 2)*

Die Aussagen der Interviewpersonen aus Training 1 und 2 ergeben *keinerlei* Hinweise darauf, dass eine gute und positive *Intergruppen*atmosphäre durch irgendetwas beeinträchtigt worden wäre. Training 2 sticht hierbei besonders positiv hervor, da mehrere Teilnehmende die gute Atmosphäre mehrfach ansprechen und sich in dieser Trainingsdurchführung auch Freundschaften entwickeln (vgl. hierzu auch Kap. 5.1.2). In den Trainings 3 und 4 vermissen dagegen einzelne Interviewpersonen die Erfahrung, dass sich wechselseitig „freundschaftliche“ Beziehungen einstellen, auch wenn die Interaktion zwischen tschechischen und deutschen Teilnehmenden im Allgemeinen als angenehm und lehrreich beschrieben wird. Dies könnte mit der höheren Zahl an Teilnehmenden in diesen Trainingsdurchführungen zusammenhängen, aber auch mit den im Allgemeinen kontroverseren Diskursbeiträgen. Training 3 sticht in Bezug auf die Intergruppenatmosphäre gegenüber den anderen im „negativen“ Sinn heraus. Hier deuten die Aussagen von zwei tschechischen Interviewpersonen auf einzelne unangenehme Interaktionserfahrungen mit deutschen Teilnehmenden hin. Drei Interviewpersonen sprechen zusätzlich von „emotionalen“ Diskussionen und „Betroffenheiten“ während des Trainings, wobei sie sich alle drei auf dieselbe Situation im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“

beziehen (vgl. Kap. 5.2.3). Training 3 kann daher als die spannungsreichste[106] bezeichnet werden, in der die Teilnehmenden nicht ohne Weiteres eine „günstige" bzw. manche Teilnehmende eine eher „ungünstige" Kontakterfahrung im Sinne der „Kontakthypothese" (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011; vgl. Kap. 1.1.1.1 Exkurs) machten. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass die entsprechenden „ungünstigen" Erfahrungen mit dem Thema des Sprechens über oder Darstellens (national-)kultureller Differenzen verbunden sind. Andererseits standen auch in Training 2 nationalkulturelle Differenzen im Fokus. Auch dort wurden diese durch eine kategoriegebundene Sprache sehr klar und explizit dargestellt, ohne dass die Interviewpersonen hierbei „ungünstige" Kontakterfahrungen ansprechen. In Training 2 ist eher das Gegenteil der Fall (vgl. oben). *Ausschlaggebend scheint daher zu sein, inwieweit die Teilnehmenden eine einvernehmliche Haltung gegenüber der Frage des Ausdrückens oder Ansprechens kultureller Differenzen herstellen können und ob bzw. inwieweit ein solches Ansprechen von diesen als potenziell identitäts- oder gesichtsbedrohend wahrgenommen wird* (vgl. auch Kap. 6).

Insgesamt kann von einer positiven Grundstimmung und Intergruppenatmosphäre in allen Trainingsdurchführungen ausgegangen werden. Besonders positiv wird die Intergruppenatmosphäre in Training 2 erlebt. In Training 3 werden demgegenüber von einigen Interviewpersonen weniger positive Interaktionserfahrungen (vgl. Kap. 5.3.2),

---

[106] Diese Spannungen entstehen aus meiner Sicht (nach Analyse der Videodaten) auch vor dem Hintergrund von im Diskurs deutlich werdenden kontroversen Grundüberzeugungen zum Thema „kulturelle Differenzen" bei gleichzeitig unterschiedlichen Kommunikationsstilen einiger Teilnehmerinnen. Nachzeichnen aufgrund entsprechender Verbalisierungen während des Trainings kann ich dies für mindestens zwei deutsche Teilnehmerinnen (Ip E, Ip V) (Präferenz für eine kulturelle Analyseebene und deren klare Darstellung/Ansprache) und mindestens eine tschechische Teilnehmerin (Ip A) (Präferenz anderer Analyseebenen als der kulturellen; Vermeidung der Ansprache kultureller Differenzen). Diese kontroversen Grundüberzeugungen gehen bei den beiden deutschen Teilnehmerinnen mit einem ausgesprochen „direkten Kommunikationsstil" einher, der bisweilen in pauschalisierende und wertende Äußerungen kippt – also sich nicht durch eine „konjunktiv- und hypothesengeprägte Sprache" (Stengel, 2008; vgl. Kap. 3.3) auszeichnet und insgesamt eher zu Merkmalen eines Kompetitivdiskurses (Nazarkiewicz, 2021) passt. Diese Äußerungen werden von anderen (deutschen, wie tschechischen) Teilnehmenden und den Trainerinnen immer wieder mit einem relativierenden und perspektivierenden Rahmen im Sinne des „transkulturellen Sprechens" (z.B. Nazarkiewicz, 2010) versehen. Dieser „indirektere" Kommunikationsstil aller anderen Personen führt während des Trainings aber nicht zu einer Änderung im Kommunikationsverhalten der Teilnehmerinnen. Hierin haben die Interviewäußerungen zu „Spannungen" in Training 3 aus meiner Sicht ihre Grundlage. Diese entladen sich gegen Ende des Trainings explizit in einer dann explizit, direkt und emotional geführten Auseinandersetzung und Diskussion über das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion" (vgl. Kap. 5.1.2).

„emotionale Diskussionen“ oder „Spannungen“ (vgl. Kap. 5.3.1) angesprochen, die mit der expliziten Darstellung oder Ansprache kultureller Differenzen zu tun haben.

4.1.3 Machtsensible Betrachtung des Trainingsgeschehens

Im Rahmen einer machtsensiblen Betrachtung des BiKulT geht es um die Reflexion der Frage nach strukturell bedingten Ungleichheiten für „tschechische“ und „deutsche“ Teilnehmende. Im Rahmen der Kontakthypothesenforschung (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011) wurden vielfach Aspekte diskutiert, die bei Intergruppenbegegnungen helfen können, einen möglichst ähnlichen Status zwischen Teilnehmenden der relevant gesetzten Gruppen herzustellen oder zu unterstützen. Auf struktureller Ebene umgesetzte Maßnahmen des BiKulT hierzu waren gleichberechtigte und gleichberechtigt auftretende Trainerinnen aus beiden, nationalen Gruppen, Aufbereitung der Trainingsmaterialien in beiden Sprachen, möglichst ausgeglichene Zahl an Teilnehmenden aus beiden Gruppen (was in Training 3 nicht vollständig gelungen ist) und ein Wechsel des Trainingsortes für die unterschiedlichen Trainingsdurchführungen. Mit diesen Maßnahmen sind auch einige der Fragen von Nothnagel (2021) zur machtsensiblen Reflexion interkultureller Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. Kap. 1.1.2) beantwortet (Wer? Wo? Mit wem?). Das einbezogene „kulturspezifische Wissen“ stammt aus der Kulturstandardforschung zu deutsch-tschechischen Kulturstandardpaaren (Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008) sowie eigenen Forschungserfahrungen (Bürger & Thomas, 2007). An beiden Projekten sowie an der Vorbereitung der Trainingsmaterialien für das BiKulT waren Personen aus Tschechien und Deutschland beteiligt. Die letzte von Nothnagels (2021) Reflexionsfragen bezieht sich zudem darauf, *wie* die ‚anderen‘ jeweils mit einbezogen werden. Im Rahmen des BiKulT ist hierbei ein Perspektivenaustausch angelegt. An dieser Stelle geht es mir um eine Reflexion der Frage, inwiefern eine gleichberechtigte Teilhabe am Trainingsdiskurs für Teilnehmende beider Nationalitäten tatsächlich umgesetzt werden konnte und wie die Teilnehmenden selbst dies wahrnehmen. Zur Beantwortung dieser Frage ziehe ich Auffälligkeiten aus den unterschiedlichen Datenquellen heran. Sie drehen sich um Themen, die für die Teilhabe am wechselseitigen Diskurs relevant erscheinen, allen voran die Sprachregelung, aber auch die Wahrnehmung der Teilnehmenden zu ihren Beteiligungen an diesem Diskurs.

Hinsichtlich der ***Sprachregelung*** lässt sich folgendes sagen: Für Teilhabe an den Trainingsdiskursen spielt die Sprachkompetenz der Teilnehmenden in jeder konkreten Trainingsdurchführung eine wichtige Rolle. So sprechen die meisten tschechischen Teilnehmenden nach eigener Auskunft bei der Anmeldung gut bis sehr gut Deutsch, während die meisten deutschen Teilnehmenden über gar keine oder nur rudimentäre Tschechischkenntnisse verfügen. An jeder der Trainingsdurchführungen nehmen jedoch einzelne, in Deutschland sozialisierte Personen teil, die aufgrund eines mindestens 1-jährigen Aufenthaltes in Tschechien oder familiärer Beziehungen dorthin beide Sprachen sehr gut oder muttersprachlich sprechen[107]. In Feedbackfragebogen- und Interviewdaten zeigt sich zunächst eine recht positive Einschätzung der Sprachregelung[108] (MW: 4.73, Median: 5, bei 5-stufiger Ratingskala). Allerdings findet sich bei diesen Items der einzige, statistisch signifikant werdende Unterschied in der Einschätzungen zwischen tschechischen (MW: 4.53, Median: 4.5) und deutschen (MW: 4.92, Median: 5) Teilnehmenden. Bei Betrachtung der Einzelantworten im Fragebogen zeigt sich, dass fünf der tschechischen Teilnehmenden, von denen vier an Training 1 teilnahmen, den Wert 4 und in einem Fall den Wert 3 angeben. Bei diesen Teilnehmenden gehe ich davon aus, dass es zu Verständigungs- und/oder Verständnisschwierigkeiten kam. Zur Klärung dieses Aspektes werden die Videodaten herangezogen (vgl. Kap. 1.2.1). Diesen ist zu entnehmen, dass in den Trainings 1, 3 und 4 während der Plenumsgespräche die dominante Sprache deutsch ist, also während dieser Diskurse wenig übersetzt wird. Die Übersetzungstätigkeit durch die tschechische Trainerin wird in diesen drei Trainings allerdings auf

---

[107] In tschechisch-deutschen Gruppen ist eine Asymmetrie der wechselseitigen Sprachkenntnisse charakteristisch (Nekula, Nekvapil, & Šichová, 2005). Es ist sehr häufig so, dass deutsche Teilnehmende selten über Tschechischkenntnisse verfügen, viele tschechische Teilnehmenden dagegen gute bis sehr gute Deutschkenntnisse aufweisen. Daher führt eine solche Sprachregelung in der Praxis häufig dazu, dass die *dominante Diskussionssprache deutsch* ist und Übersetzungen nicht durchgängig vorgenommen werden. Dies war im BiKulT in den Trainings 1, 3 und 4 ebenfalls der Fall.

[108] Der Sprachregelungsindex wurde aus den zwei Items „Ich konnte wegen sprachlicher Probleme dem Training nicht folgen“ (inv.) und „Der Umgang mit den verschiedenen Sprachen wurde zufriedenstellend gelöst“ gebildet. Zur Erinnerung: alle Trainingsmaterialien waren zweisprachig erstellt, die Übungsanleitungen erfolgten in den Muttersprachen durch die jeweils muttersprachliche Trainerin. Für Diskussionen in der Großgruppe stand die tschechische Trainerin als Übersetzerin zur Verfügung, in den Kleingruppen fanden die Teilnehmenden eigene Lösungen. Meist sprangen Teilnehmende, die beide Sprachen fließend sprachen, bei Schwierigkeiten als Übersetzer*innen ein.

expliziten Wunsch der tschechischen Teilnehmenden[109] eingeschränkt. In den Interviews äußern tschechische Teilnehmende hierzu, dass sie mit der Motivation und der Erwartung am BiKulT teilnehmen, ihr Deutsch zu üben. Sie empfinden die Übersetzungen zunächst als nicht notwendig oder sogar als unpassend, kommen aber gerade in Training 1 aufgrund der Intensität der Diskussionen an ihre Grenzen. Ich gehe davon aus, dass der, auch bei den tschechischen Teilnehmenden Zufriedenheit mit der Sprachregelung ausdrückende Mittelwert von 4.53 im Feedbackfragebogen darauf zurückzuführen ist, dass sich deren ursprüngliche Erwartung, ihr Deutsch zu üben erfüllt hat. Die tschechischen Teilnehmenden der Trainings 3 und 4 sehen dies auch nach dem Training so. In Bezug auf die Frage nach einer „gleichberechtigten Teilhabe" an den Trainingsdiskussionen muss ich aufgrund der Videodaten aber festhalten, dass sich tschechische Teilnehmende bei Plenumsdiskussionen seltener und häufig erst zu späteren Zeitpunkten äußern als deutsche Teilnehmende. Dass hierbei ein Ungleichgewicht entstanden ist, erkennt man bei aufmerksamer Analyse auch an einer anderen Stelle des Feedbackfragebogens. So gibt es neben dem Item zur Sprachregelung ein zweites Item, das einen Unterschied in der Beantwortung zwischen tschechischen und deutschen Teilnehmenden erkennen lässt (auch wenn dieser nicht statistisch signifikant wird). Dieser Unterschied bezieht sich auf die Einschätzung, ob die Teilnehmenden der anderen Nationalität dominant waren (tschechische Trainingsgruppe: MW: 1,75; Median: 2; deutsche Trainingsgruppe: MW: 1,56; Median: 1; bei einer 5-stufigen Rating-Skala). Dieser Unterschied ist eher tendenziell, aber erkennbar. Gerade in Bezug auf die Wichtigkeit des Themas ist festzuhalten, dass deutsche Teilnehmende von tschechischen Teilnehmenden als tendenziell dominanter wahrgenommen werden als umgekehrt. Eine solche Wahrnehmung setzen auch vier Teilnehmende in den Interviews relevant, wie die folgende Interviewpassage zeigt:

> *…dass in der Regel die deutschen Studenten die Initiative ergriffen haben und erst mal geredet haben und danach sind die tschechischen Studenten nach ihrer*

[109] Zusammenfassend war es so: In Training 1 sagten die tschechischen Teilnehmenden zu Beginn, sie wollten nur deutsch sprechen. Daher wurde von Anfang an wenig übersetzt. Im Laufe des Trainings zeigten sich jedoch Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Inhalte, so dass die Übersetzungen am zweiten Tag zunahmen. In Training 2 wurde alles, was im Plenum diskutiert wurde, übersetzt. In den Trainings 3 und 4 wurde zunächst alles übersetzt, auf Wunsch der tschechischen Teilnehmenden wurden die Übersetzungen ins Tschechische am zweiten Tag aber aufgegeben (Training 3) bzw. eingeschränkt (Training 4). Theoretisch konnten sich die tschechischen Teilnehmenden zu jeder Zeit auf Tschechisch äußern, was aber nur teilweise in Anspruch genommen wurde.

Meinung gefragt worden. (Ip R, Pos 166, deutsche Ip, Training 3)

Zwei tschechische Interviewpersonen führen diese Wahrnehmung auf eine unterschiedlich ausgeprägte Vertrautheit mit Gruppenarbeiten im Zuge der schulischen Sozialisation zurück, also eine kulturell imprägnierte Differenz, nicht jedoch auf eine sprachliche Asymmetrie. Ein Interviewbeispiel hierzu lautet:

> *Die deutsche Gruppe war mehr an Teamarbeit oder an die Arbeit in der Gruppe gewöhnt. Die Tschechen waren bei den Projekten und Aufgaben nicht so spontan aktiv. Aber wahrscheinlich kennen sie das aus der Schule. Bei uns geht das erst jetzt an der Uni richtig los. (Ip X, Pos 63, tschechische Ip, Training 4)*

In ähnlicher Form wird dies von einer weiteren Interviewperson (Ip U) wahrgenommen, die diese Erfahrung als nationalkulturelle Differenzerfahrung deutet (vgl. Kap. 5.1.1). Die unterschiedlich stark ausgeprägte Beteiligung an den Trainingsdiskursen scheint also sowohl mit einer Sprachasymmetrie als auch mit kulturell vorgeformte Diskursgewohnheiten zusammen zu hängen.

In Bezug auf eine ***machtsensible Betrachtung*** des Trainingsgeschehens kann festgehalten werden, dass es trotz einer relativ ausgeglichenen, sprachlichen Aufbereitung der Trainingsmaterialien und Inputs, während der interaktiven Phasen des BiKulT zu einem, auf der Ebene der sprachlich-kommunikativen Möglichkeiten der Teilnehmenden zu verankerndem Ungleichgewicht in der Diskursteilhabe zwischen deutschen und tschechischen Teilnehmenden kommt.

4.1.4 Ergebniszusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die Rahmenbedingungen der vier Trainingsdurchführungen des BiKulT dargestellt. Ebenso wurde durch Feedbackdaten aus Fragebogen und Interviews untermauert, wie die Teilnehmenden das Training, seine wesentlichen Bedingungsfaktoren sowie die Rahmenbedingungen wahrnehmen. Zusammenfassend mit der folgenden Einschätzung gibt Kapitel 4.1. die zentralen Antworten auf Fragenkomplex 1:

- Die meisten Teilnehmenden äußern sich in Fragebogen- und Interviewdaten ausgesprochen positiv zum besuchten Training und seiner zahlreichen Komponenten (Trainerinnen, Lehrkonzept, binationale Gruppenzusammensetzung). Dies steht in Einklang mit den Feedbackergebnissen der meisten interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 2.1.4) und stellt daher keine Besonderheit des BiKulT dar. Es ist für die

weiteren Analysen und Interpretationen allerdings sinnvoll zu wissen – insbesondere die Tatsache, dass sich hinsichtlich dieser positiven Bewertung keine systematischen Unterschiede zwischen tschechischen und deutschen Teilnehmenden finden. Ein für diese Arbeit wichtiger Aspekt, nämlich die Anwendung kultureller Differenzkonzepte und ein gewisser Differenzfokus, wird von vier Teilnehmenden kritisch gesehen. Hierbei zeigen sich (auch im weiteren Verlauf der Datenanalyse) bei zwei deutschen Teilnehmerinnen ambivalente Gefühle und Umgangsweisen mit dem Thema, bei zwei tschechischen Teilnehmenden eine klar ablehnende Haltung gegenüber einer (national-)kulturellen Betrachtungsebene. Für die anderen Interviewpersonen stellt der Differenzfokus dagegen eine relevante Reflexionsvorlage dar, die sie (auch das zeigen die weiteren Analysen) in unterschiedlich flexibler Art und Weise nutzen.

- Die angestrebte Lernumgebung im Sinne des situierten Lernens auf Grundlage der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; Kap. 3.2.2) wird von den Teilnehmenden im intendierten Sinn als aktiv, kooperativ, gemeinschaftlich und kreativ wahrgenommen. Die saliente, binationale Gruppenzusammensetzung wird von den Teilnehmenden als ausgesprochen bereichernd und sogar als wesentliche Grundlage für ihr Lernen beschrieben. Dies geht einher mit der Wahrnehmung eines mit hoher Authentizität verbundenen Erfahrungslernens sowie der Annahme, dass hierdurch eine stereotype Wahrnehmung der jeweils „Anderen“ unterbunden würde. Inwieweit dies der Fall ist, wird sich im weiteren Verlauf der Arbeit noch zeigen (vgl. Kap. 5.1.4). Wichtig ist auch in diesem Fall, dass sich bezüglich dieser Einschätzungen und Bewertungen keine systematischen Unterschiede zwischen tschechischen und deutschen Teilnehmenden zeigen.
- Insgesamt wird die Intergruppenatmosphäre in den Trainingsdurchführungen als positiv beschrieben. Dies kann als wichtige Voraussetzung für eine „günstige“ Kontakterfahrung im Sinne der Kontakthypothese (z.B. Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011; vgl. Kap. 1.1.1.1. und 3.4.1.3) gewertet werden und sollte somit auch die Wahrscheinlichkeit für Lernhürden aus dem Bereich der Stereotypenkommunikation sowie der Auslösung von Gefühlen der Identitätsbedrohung (vgl. Kap. 3.3) reduzieren. Dies gilt insbesondere für ein interkulturelles Training mit einem deutlichen Differenzfokus, wie dem BiKulT. Festzuhalten ist der diesbezüglich deutliche Unterschied zwischen Training 2 und 3. Während in beiden Durch-

führungen der Differenzfokus in den Gruppendiskursen deutlich hervortritt, ergeben sich nämlich unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf die Intergruppenatmosphäre. In Training 2 war die Intergruppenatmosphäre besonders positiv ausgeprägt und wird von den Interviewpersonen auch so beschreiben. Es ergaben sich dort im Nachgang des Trainings auch weitere Kontakte und Freundschaften. In Training 3 zeugen die Daten von unterschiedlichen Intergruppenerfahrungen bei den Teilnehmenden. Neben positiven Beschreibungen des wechselseitigen Austauschs werden auch „Spannungen" und im Sinne der Kontakthypothese „ungünstige" Interaktionserfahrungen angesprochen. Für die weiteren Interpretationen in dieser Arbeit sollte dieser Unterschied im Hinterkopf behalten werden.

- Es gibt insgesamt zwei Aspekte, bei denen sich tendenzielle Unterschiede in den Erfahrungen und Bewertungen von tschechischen und deutschen Teilnehmenden zeigen. Diese werden auch hinsichtlich der machtsensiblen Betrachtung des BiKulT relevant: Dazu gehört, dass deutsche Teilnehmende von tschechischen Teilnehmenden als tendenziell dominanter wahrgenommen werden als tschechische Teilnehmende von deutschen Teilnehmenden – eine Einschätzung, die sich hinsichtlich der Anteile in Bezug auf Redebeiträge auf den Videos bestätigt zeigt. Dazu gehört auch, dass tschechische Teilnehmende manchmal Verständigungsschwierigkeiten hatten, obwohl sich alle tschechischen Teilnehmenden zufrieden mit der Sprachregelung äußern (was mit der jeweiligen Erwartungshaltung vorab zusammenhängt). Die Videoaufnahmen zeigen, dass trotz Übersetzungstätigkeiten und -möglichkeiten die Diskurssprache „Deutsch" im Plenumsgesprächen dominiert. Dies schränkt aus einer machtsensiblen Perspektive eine tatsächlich gleichberechtigte Teilhabemöglichkeit der tschechischen Teilnehmenden am Trainingsdiskurs etwas ein. Auch wenn im BiKulT mehrere der Rahmenbedingungen im Sinne einer machtsensiblen Gestaltung des Trainings umgesetzt wurden, zeigen diese beiden Aspekte, dass es diesbezüglich Verbesserungsbedarf gibt.

Festzuhalten bleibt schließlich die nicht uneingeschränkt als authentisch wahrgenommene Einschätzung der Fallbeispiele (Critical Incidents), insbesondere des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion" durch einige tschechische Teilnehmende. Wie diese Einschätzung mit den Bearbeitungen der diesbezüglichen Trainingserfahrungen zusammenhängt, wird in Kapitel 5.2.3 analysiert.

4.2 Fragebogenstudie

In diesem Unterkapitel wird die quasi-experimentelle Fragebogenstudien mit ihren Bestandteilen dargestellt. Die Darstellung folgt dem in der quantitativen, (psychologischen) Sozialforschung üblichen Vorgehen, also der Darstellung von Ablauf der Datenerhebung und Stichprobe (Kap. 4.2.1) sowie der Erhebungsinstrumente einschließlich statistischer Kennzahlen zu quantitativen Gütekriterien (Reliabilität) (Kap. 4.2.2). Auswerteverfahren sowie deren statistische Kennzahlen werden erläutert und Hypothesen aufgestellt (Kap. 4.2.3). Die Darstellung der statistischen Ergebnisse der Hypothesentests erfolgt ebenfalls zunächst im Sinne der quantitativen Forschungslogik (Kap. 4.2.4). Die in der quantitativen Sozialforschung übliche „Diskussion" dieser Ergebnisse erfolgt in dieser Arbeit jedoch mit einem stärker reflektierenden, interpretativ-verstehenden Blick (Kap. 4.2.5).

4.2.1 Ablauf und Stichprobe

Die quantitative Datenerhebung in Form des Fragebogens erfolgte bei der Trainingsgruppe unmittelbar vor und nach der jeweiligen Durchführung des interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT). Bei der Kontrollgruppe erfolgte die zweimalige Datenerhebung ohne dazwischenliegendes Training im Oktober 2007 im Abstand von vier Tagen.

An der Fragebogenstudie nehmen insgesamt 91 Personen teil. 41 Personen gehören zur Trainings- und 50 Personen zur Kontrollgruppe. Die Trainingsgruppe setzt sich aus 20 „tschechischen"[110] Studierenden, 18 „deutschen" Studierenden, 1 Studentin mit „tschechisch-deutschem" Familienhintergrund und 2 Teilnehmenden mit „polnisch-deutschem" Familienhintergrund zusammen, wobei 21 Fragebogen auf Tschechisch und 20 auf Deutsch ausgefüllt werden. Die Kontrollgruppe besteht aus 25 „tschechischen" und 24 „deutschen" Studierenden sowie einer Studentin mit „polnisch-deutschem" Hintergrund, die den Fragebogen auf Deutsch ausfüllt. Alle 92 Personen studieren zum Zeitpunkt der Datenerhebung an einer deutschen oder einer tschechischen Hochschule. Im Durchschnitt sind die Trainingsteilnehmenden zum Zeit-

[110] Diese Angaben beruhen auf den Selbstauskünften der Teilnehmenden bei der Anmeldung, die zumindest in einem Fall den deutsch-tschechischen Familienhintergrund einer „deutschen" Teilnehmerin nicht sichtbar machte.

punkt des Trainings 23.46 Jahre alt, mit einer Alterspanne zwischen 19 und 28 Jahren. 80% der Teilnehmenden sind weiblich, 20% männlich[111]. Als Studienfächer der Teilnehmenden dominieren die Geistes- und Sozialwissenschaften. Diese demografischen Kennzeichen unterscheiden sich zwischen den einzelnen Teilstichproben (in Bezug auf Nationalität und Trainings- vs. Kontrollgruppe) *nicht* voneinander. Unterschiede zwischen diesen Teilstichproben gibt es in Bezug auf die bestehenden Kontakte zu Personen der anderen Nationalität. Hier geben Personen aus der tschechischen Trainingsgruppe tendenziell mehr deutsche Bekannte an als Personen aus der deutschen Trainingsgruppe tschechische Bekannte angeben. Deutsche Trainingsteilnehmende haben wiederum mehr tschechische Bekannte als deutsche Kontrollgruppenteilnehmende. Die tschechischen Teilnehmenden verfügen nach Selbstauskunft im Durchschnitt über sehr viel bessere Deutschkenntnisse als die deutschen Teilnehmenden über Tschechischkenntnisse (vgl. Kap. 4.1.3 zur Sprachregelung, seiner Umsetzung und Wahrnehmung durch die Teilnehmenden).

4.2.2 Fragebogenbestandteile

Zentraler Bestandteil der Fragebogen A und B sind vier „Messungen“, die sich auf zwei quantitativ erfassbare Lehrziele für das BiKulT (Interkulturelle Sensibilität, Analysefähigkeit von Critical Incidents) im Sinne einer Wirksamkeitsstudie sowie auf zwei Einschätzungen der Intergruppenebene (Einstellungen gegenüber Personen der anderen Nationalität; Intergroup Anxiety) beziehen. Alle vier „Messungen“ werden unten kurz dargestellt. In Fragebogen A werden außerdem demographische Angaben (Alter, Geschlecht, Nationalität, Studienfach, Hochschule, bisherige Auslandserfahrung) erfragt. Fragebogen B enthält für die Trainingsgruppe den Akzeptanzfragebogen, dessen Ergebnisse bereits in Kapitel 4.1. einflossen. Fragebogen A und B finden sich auf Deutsch und auf Tschechisch in Anhang D-G.

4.2.2.1 Interkulturelle Sensibilität

Vor allem in der englischsprachigen Literatur existieren zahlreiche quantitative Messinstrumente, die, je nach theoretischem Hintergrund, unterschiedliche Formen interkultureller Sensibilität erfassen sollen. Keines der im Jahr 2006 recherchierten Instru-

[111] Die Möglichkeit einer nicht binären Selbstbezeichnung in Bezug auf das Geschlecht wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht angeboten.

mente war aus meiner Sicht für den vorliegenden Kontext geeignet, weshalb für diese Messung eigene Items formuliert wurden – inspiriert von der „Cultural-Awareness-Scale“ von Gannon und Poon (1997). Nach einer Itemanalyse besteht die Mess-Skala aus den folgenden fünf Items, die auf einer 5-stufigen Ratingskala von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt genau) beurteilt werden:

- Ich finde es wichtig, interkulturelle Konzepte zu verstehen. / Považuji za důležité znát kulturní koncepty.
- Ich bin fähig, unterschiedliche kulturelle Perspektiven zu vergleichen. / Jsem schopen/schopna zaujmout různé kulturní perspektivy.
- Ich bin in der Lage zu erkennen, ob bestimmte Annahmen auf kulturellen Vorurteilen beruhen. / Jsem schopen/schopna rozpoznat domněnky, které se zakládají na kulturních předsudcích.
- Ich halte mich für interkulturell kompetent. / Považuji se za interkulturně kompetentní/ho.
- Ich kann einschätzen, wie ich auf andere wirke. / Dokáži odhadnout, jak na druhé působím.

Validität: Diese Skala beruht auf einer Selbstauskunft, die durch fünf allgemein gehaltene Items erfragt, inwieweit sich die Studienteilnehmenden für interkulturell sensibel oder kompetent halten. Die Messskala bildet damit einen allgemein gehaltenen Ausschnitt dessen ab, was in Kapitel 2.2.4 als Lehrziel interkulturelle Sensibilität dargelegt wurde. Die Inhaltsvalidität der Skala bezieht sich auf diese allgemeinen Aspekte und ihre inhaltliche Interpretation sollte auf diese Aspekte beschränkt bleiben.

Reliabilität: Bei der Messskala *Interkulturelle Sensibilität* ergibt sich für Fragebogen A ein Reliabilitätswert der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .659, für Fragebogen B ein Wert von .687. Beide Werte gelten für selbst erstellte Skalen als akzeptabel.

4.2.2.2 Analysefähigkeit von Critical Incidents

Die *Analysefähigkeit von Critical Incidents* wird im Fragebogen anhand der schriftlichen Analyse von Critical Incidents[112] beurteilt, wie dies in der interkulturellen Trainingsforschung häufig der Fall ist (z.B. Glaser, 1999; Stengel, 2008; Kinast, 1998). In dieser Arbeit erfolgt die Analyse anhand eines mittleren Strukturierungsgrades, bei dem Critical Incidents vorgegeben sind, aber anhand von drei offenen Fragen analysiert werden sollen. Die drei offenen Fragen beziehen sich auf die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, zur Entwicklung von Erklärungsperspektiven sowie zur Entwicklung von Handlungsperspektiven. Ausgewertet werden die Antworten anhand eines Kodiermanuals (vgl. Anhang J), das Breite und Tiefe (Differenziertheit) der Analyse in ein Punktesystem überträgt. Insgesamt werden für die Analysen zwischen 4 und 16 Punkte vergeben. Für eine Reliabilitätsmessung der Auswertung anhand des Manuals werden 30% der Daten von zwei Kodiererinnen unabhängig ausgewertet und im Anschluss eine Interrater-Reliabilität (ICC unjust) von .818 errechnet, die als hoch[113] gilt.

4.2.2.3 Einstellung gegenüber (Personen) der anderen Nationalität

Der Fragebogen enthält eine Messskala der „direkten" Einstellungsmessung gegenüber (Personen) der anderen Nationalität. Diese soll kontrollieren, ob sich durch die Teilnahme am BiKulT Veränderungen positiver wie negativer Art in Bezug auf die allgemeine Einstellung ergeben. Die Formulierung der Items geschieht in Anlehnung

---

[112] Anmerkungen zu Gütekriterien: Die Analyse der Critical Incidents im Fragebogen repräsentiert beinahe unmittelbar das zu erfassende Lehrziel (vgl. Kap. 2.2.4). Die Befragten erhalten umso mehr Punkte, je umfassender und differenzierter die Analyse der Critical Incidents ist. Somit ist ein wesentlicher Faktor für die Inhaltsvalidität der Aufgabe erfüllt. Damit die Critical Incidents auch von ihrer Thematik passend sind, wurden die Situationen aus empirischem Interviewmaterial entwickelt (Authentizität), stammen entweder aus dem Kontext der Zielgruppe oder konnten (bei Situation 3) von Studierenden im Rahmen der Probetrainings in sinnvoller Weise bearbeitet werden (Angemessenheit für die Zielgruppe). Die Critical Incidents zeichnen sich zudem durch Komplexität und Gleichgewichtung aus. Einen Hinweis darauf, ob die Situationen in Fragebogen A (Situationen 1 und 2) und B (Situationen 3 und 4) von ihrer „Schwierigkeit" her vergleichbar sind, ob es sich also um eine reliable Messung handelt, liefern Mittelwert und Standardabweichung der Critical-Incident-Analyse der Kontrollgruppe (Fragebogen A: MW=10.11; SD=1.96; Fragebogen B: MW=10.22; SD=1.91). Diese weisen keinen statistisch signifikanten Unterschied auf, so dass die Critical Incidents vergleichbar „schwierig" eingestuft werden können.

[113] Die ICC, genauer, das zweifaktorielle, unjustierte Modell (ICC_{unjust}) (Wirtz & Caspar, 2002, S. 157), beruht auf dem varianzanalytischen Modell und kann ähnlich wie die Produkt-Moment-Korrelation r interpretiert werden. Ein Wert von 0 indiziert, dass kein Zusammenhang zwischen den Urteilen der Kodierer besteht. Je mehr sich die Ausprägung des Koeffizienten dem Wert 1 nähert, desto besser ist der Zusammenhang und desto höher ist die Reliabilität der Urteile. Ein Wert über .8 stellt eine hohe Übereinstimmung zwischen den Kodierern dar (Wirtz & Caspar, 2002).

an Untersuchungen aus dem Bereich der Grundlagenforschung zu Intergruppenbeziehungen (Waldzus et al., 2003; Waldzus & Mummendey, 2004) und wird anhand einer 7-stufigen Ratingskala (1= stimmt gar nicht; 7 = stimmt genau) eingeschätzt. Dabei beziehen sich die Fragen für deutsche Teilnehmende auf Tschechien/Tschechen und für tschechische Teilnehmende auf Deutschland/Deutsche (Německo/ Němci).

Die Einstellungsskala setzt sich aus folgenden 7 Items zusammen:

- Ich mag die tschechische Mentalität. / Mám rád/a německou mentalitu.
- Tschechen sind mir sympathisch. / Němci mi jsou sympatičtí.
- Ich interessiere mich für die tschechische Kultur. / Zajímám se o německou kulturu.
- Ich bin am Gespräch mit Tschechen interessiert. / Mám zájem o hovory s Němci.
- Ich würde gerne mehr Leute aus Tschechien kennen lernen. / Chtěl/a bych poznat více lidí z Německa.
- In Zukunft würde ich gerne mit Leuten aus Tschechien zusammenarbeiten. / V budoucnosti bych rád/a pracoval/a s lidmi z Německa.
- Ich würde gerne für längere Zeit in Tschechien leben. / Rád/a bych delší dobu žil/a v Německu.

Reliabilität: Bei der Messskala *Einstellung gegenüber Personen der anderen Nationalität* ergibt sich für Fragebogen A ein Reliabilitätswert der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .890, für Fragebogen B ein Wert von .902. Beide Werte können als hoch gelten.

4.2.2.4 Intergroup Anxiety

Die Messskala *Intergroup Anxiety* beruht auf dem auch so benannten Messinstrument von Stephan und Stephan (1985). Dieses erfasst das emotionale Erleben von Personen in Intergruppensituationen als Selbsteinschätzung. Bei dem Messinstrument handelt es sich um eine bipolare 5-stufige Ratingskala, auf der die Probanden anhand von unterschiedlichen Adjektiven einschätzen, ob sie sich in einer Gruppe, bestehend aus Mitgliedern der anderen Nationalität, wohler oder weniger wohl (ängstlich, entspannt etc.) fühlen würden, als in einer Gruppe bestehend aus Personen der eigenen Natio-

nalität. Die ausführliche Instruktion zu dieser Messskala findet sich im Fragebogen in Anhang D und E. Die Antworten zu folgenden 9 Adjektiven gingen nach einer Itemanalyse in die Auswertung ein:

- wohl / dobře (inv.)[114]
- ängstlich / úzkostlivě
- entspannt / uvolněně (inv.)
- genervt / podrážděně
- selbstsicher / sebejistě (inv.)
- misstrauisch / nedůvěřivě
- akzeptiert / akceptován/a (inv.)
- unbehaglich / nesvůj/nesvá
- nervös / nervózně

Reliabilität: Bei der Messskala *Intergroup Anxiety* ergibt sich für Fragebogen A ein Reliabilitätswert der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .863, für Fragebogen B ein Wert von .885. Beide Werte können als hoch gelten.

4.2.3 Statistische Verfahren der Datenauswertung und Hypothesen

Deskriptive Statistiken

Bei den Fragebogenergebnissen werden deskriptive Statistiken angegeben. *Mittelwert* und *Standardabweichung* sind die am häufigsten angegebenen Maße der zentralen Tendenz und der Streuung und werden den Leser*innengewohnheiten für quantitative Daten entsprechend auch in dieser Arbeit angegeben. Etwa die Hälfte der Variablen in dieser Arbeit weist jedoch keine Normalverteilung auf, so dass Mittelwert und Standardabweichungen verzerrte Maße darstellen. Daher verwende ich zusätzlich den *Median* (entspricht dem 50%-Perzentil, also der Wert, bei dem die betrachtete Stichprobe genau in zwei Hälften teilen lässt) sowie bei den Hypothesentests das *25% und 75% Perzentil* (Bühner & Ziegler, 2009). Die in dieser Arbeit verwendeten non-para-

[114] Das Kürzel (inv) gibt an, dass diese Items bei der Berechnung des Skalenwertes invers kodiert werden, d.h. die Zahlenwerte werden umgewandelt.

metrischen Testverfahren greifen im Übrigen ebenfalls auf den Median bzw. Rangplätze der Daten zurück.

Non-parametrische Testverfahren

Bei der Auswertung der Daten kommen als non-parametrische Verfahren[115] der ***Vorzeichen-Rang-Test von Wilcoxon*** und der ***U-Test von Mann-Whitney*** zur Anwendung. Bei beiden Testverfahren lautet die Nullhypothese (vereinfacht ausgedrückt), dass die Mediane in den verglichenen Gruppen gleich sind.

- Der *Vorzeichen-Rang-Test von Wilcoxon* (Bühner & Ziegler, 2009, S. 267ff.) für abhängige Stichproben ist der nonparametrische Signifikanztest zur Überprüfung von *Veränderungshypothesen.* Dabei werden Unterschiede in den Rangsummen von Differenzen aus zwei abhängigen Stichproben[116] überprüft. Dieser Test kommt in dieser Arbeit dann zum Einsatz, *wenn Angaben der Probanden in Fragebogen A und Fragebogen B* (Vorher-Nachher-Vergleiche) untersucht werden, was einer direkten Messung der Veränderungshypothesen entspricht.
- Der *U-Test von Mann-Whitney* (Bühner & Ziegler, 2009) ist das nonparametrische Verfahren, um Unterschiede in der zentralen Tendenz zwischen unabhängigen Stichproben auf statistische Signifikanz hin zu überprüfen. Dieser Test wird angewendet, wenn Messwerte zwischen Trainings- und Kontrollgruppe, manchmal auch zwischen tschechischen und deutschen Teilstichproben verglichen werden, insbesondere zur Prüfung der Vergleichbarkeit der Stichproben in Fragebogen A.
- Eine Entscheidung für oder gegen die Nullhypothese geschieht bei statistischen Hypothesentests immer mit der Fehlerwahrscheinlichkeit des gesetzten Signifikanz-Niveaus. Den üblichen Konventionen entsprechend (Bühner & Ziegler, 2009) wird das *Signifikanz-Niveau (α-Niveau*), ab dem von einer statistischen Signifikanz gesprochen wird, auf 5% (das bedeutet, p=.05 oder kleiner) festgesetzt.

---

[115] Die (statistischen) Voraussetzungen für den Einsatz von Varianzanalysen, wie Normalverteilungs- und Varianzhomogenitätssannahmen (siehe Bühner & Ziegler, 2009, S. 514), sind in den quantitativen Daten dieser Arbeit mehrfach nicht gegeben. Um hinsichtlich einer Verzerrungen der statistischen Ergebnisse auf der sicheren Seite zu sein, wird der Empfehlung von Borz und Döring (2002) gefolgt und auf nonparametrische Verfahren als Signifikanztests zurückgegriffen.

[116] Die Nullhypothese beim Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test lautet, genauer ausgedrückt, dass die Rangsummen der beiden Messzeitpunkte in der Grundgesamtheit gleich sind.

Aufgestellte Hypothesen

In der Forschungslogik quantitativer Sozialforschung wird betrachtet, inwieweit sich in sogenannten „Messungen“ zu spezifizierten Lehrzielen unmittelbar nach dem Training quantitativ messbare Veränderungen bei der Trainingsgruppe ergeben, während solche Veränderungen in einer Kontrollgruppe ausbleiben. Hierzu werden im Rahmen einer quantitativen, hypothesenprüfenden Forschungslogik vorab die Veränderungshypothesen H1-H4 formuliert, die sich unmittelbar auf die Lehrziele (Kap. 2.2.3) des BiKulT beziehen:

Interkulturelle Sensibilität:

- H1: Die Teilnehmenden des Trainings schätzen nach dem BiKulT ihre *interkulturelle Sensibilität* höher ein als zuvor. Bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe verändert sich dieser Wert zwischen Fragebogen A und B nicht.

Analysefähigkeit von Critical Incidents:

- H2: Die Bewertungen der Teilnehmenden zur *Analysefähigkeit von Critical Incidents* erhöhen sich nach dem BiKulT. Bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe ändert sich die Bewertung zwischen Frageoben A und B nicht.

Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität:

- H3: Die *Einstellungswerte* der Teilnehmenden des BiKulT gegenüber Deutschen/Deutschland bzw. Tschechen/Tschechien sind nach dem BiKulT höher als zuvor. Bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe verändern sich die Einstellungswerte zwischen Fragebogen A und B nicht.

Intergroup Anxiety:

- H4: Die Werte der *Intergroup Anxiety* nehmen bei den Teilnehmenden nach dem BiKulT ab. Bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe verändern sich diese Werte zwischen Fragebogen A und B nicht.

Damit diese Hypothesen angenommen werden können, müssten die Effekte der durchgeführten Signifikanztests *im Idealfall*[117] folgendermaßen ausfallen:

---

[117] Mit Idealfall ist gemeint, dass die aufgestellten Hypothesen im Verständnis eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns nur dann inhaltlich so interpretiert werden können, dass

1. Vorab-Test: Werte *zwischen Trainings- und Kontrollgruppe in Fragebogen A* sollten annähernd *gleich sein* (entspricht der Prüfung der Vergleichbarkeit der Stichproben durch Mann-Whitney U Test; im Idealfall statistisch *nicht* signifikant).
2. Werte der *Trainingsgruppe* sollten sich zwischen Fragebogen A und B *verändern* (entspricht der Veränderungsprüfung durch Wilcoxon-Test; im Idealfall statistisch signifikant).
3. Werte der *Kontrollgruppe* sollten zwischen Fragebogen A und B *gleich bleiben* (entspricht der Veränderungsprüfung durch Wilcoxon-Test; im Idealfall statistisch *nicht* signifikant).
4. Werte *zwischen Trainings- und Kontrollgruppen in Fragebogen B* sollten sich *unterscheiden* (dient der Absicherung potenzieller Veränderungswerte und der Unterscheidbarkeit der Stichproben durch Mann-Whitney U Test; im Idealfall statistisch signifikant; dies kann nur dann in Bezug auf die Hypothese interpretiert werden, wenn der Vorab-Test (siehe Punkt 1) nicht signifikant ausfällt, die Stichproben in Fragebogen A also vergleichbar sind).

Abbildung 4-1 visualisiert diese gewünschten Effekte in einem idealtypischen Liniendiagramm, bei dem eine Erhöhung der Werte der Wunschhypothese entspricht.

Trifft dieser Idealfall zu, wird im Rahmen einer quantitativen Forschungslogik davon gesprochen, dass es wahrscheinlich ist, dass gefundene Veränderungen in den Daten der Trainingsgruppe *aufgrund der Teilnahme* am Training zustande kamen und somit ein „Lernresultat“ oder eine „Wirkung“ des Trainings darstellen. Finden sich in den Daten weder Veränderungen in der Trainings- noch in der Kontrollgruppe bei gleichzeitiger „Vergleichbarkeit“ der Gruppen, wird daraus geschlossen, dass das Training keine Wirkung in Bezug auf das in der Untersuchung gemessene Konstrukt hatte.

---

gefundene statistische Effekte bei der Trainingsgruppe inhaltlich auf die Teilnahme am BiKulT bezogen werden (interne Validität) und unter Berücksichtigung der jeweils zu bestimmenden „Repräsentativität“ der Trainingsgruppen auf eine größere Gruppe generalisiert (externe Validität) werden können.

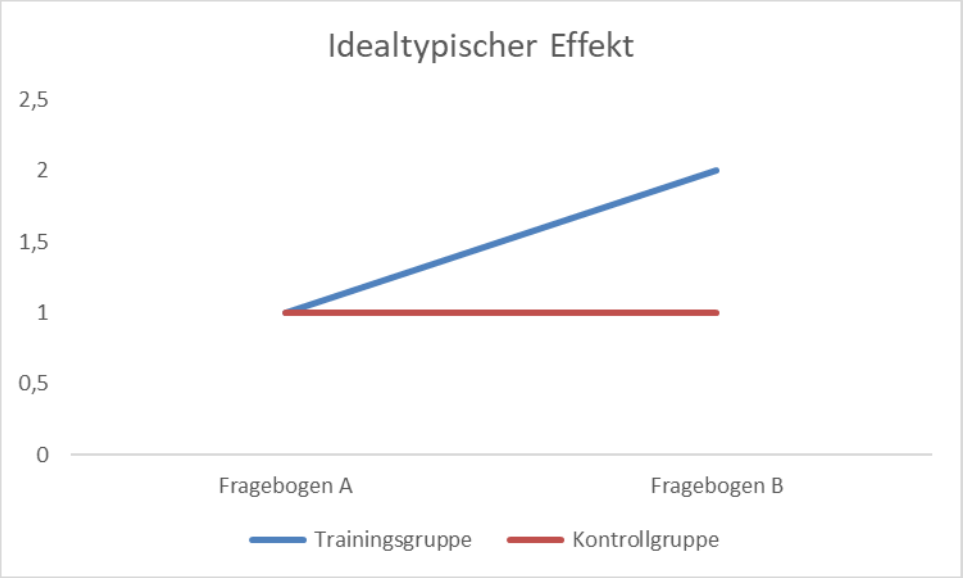


Abbildung 4-1: Visualisierung eines idealtypischen Effektes für die Prüfung von Veränderungshypothesen mit Kontrollgruppe (eigene Darstellung).

Enthalten die statistischen Kenngrößen Widersprüche zu den „idealen“ Vorannahmen oder Voraussetzungen, sind solch automatisierten Interpretationen *nicht* möglich. Gerade in der angewandten Forschung ist ein solcher „Nicht-Idealzustand“ oftmals Realität. Dann werden auch im Rahmen quantitativer Sozialforschung argumentative Interpretationen vorgenommen und die Bedeutung der Ergebnisse durch weitere Analyseschritte quantitativer oder qualitativer Art zu ergründen versucht. In dieser Arbeit finden sich sowohl statistische Ergebnisse, die den Idealbedingungen entsprechen, als auch solche, bei denen dies nicht der Fall ist. In letzterem Fall werden weitergehende Analysen der Daten vorgenommen, um das Zustandekommen der Ergebnisse zu interpretieren.

4.2.4 Ergebnisse der Hypothesentests

Abbildung 4-2 enthält die deskriptiven Statistiken für alle vier „Messungen“. Als Maße der zentralen Tendenz sind sowohl das arithmetische Mittel (bezeichnet als Mittelwert; abgekürzt mit MW) als auch der Median angegeben. Als Maß der Streuung werden sowohl die Standardabweichung (abgekürzt mit SD) als auch die 25%- und 75%-Perzentile genannt (vgl. Kap. 4.2.3).

		Fragebogen A (vorher)				Fragebogen B (nachher)			
		MW (SD)	Perzentile Median 25.	50.	75.	MW (SD)	Perzentile Median 25.	50.	75.
Sensibilität (5-Punkt-Skala)	**TG** (N=40)	3.63 (0.53)	3.2	3.6	4.0	3.87 (0.57)	3.43	4.0	4.2
	KG (N=50)	3.72 (0.50)	3.4	3.8	4.0	3.62 (0.42)	3.35	3.6	4.0
Critical Incident Analyse (4-16 Punkte)	**TG** (N=41)	8.98 (1.60)	7.5	9.0	9.81	9.86 (2.61)	7.75	9.5	12.4
	KG (N=50)	10.11 (1.96)	8.75	10.12	11.75	10.22 (1.91)	8.69	10.20	11.5
Einstellung (7-Punkt-Skala)	**TG** (N=37)	5.50 (0.91)	4.86	5.71	6.29	5.70 (0.97)	5.28	6.00	6.43
	KG (N=49)	4.74 (1.19)	3.71	4.71	5.57	4.76 (1.11)	4.0	4.71	5.57
Intergroup Anxiety (5-Punkt-Skala)	**TG** (N=35)	3.16 (0.40)	3.0	3.22	3.33	2.92 (0.40)	2.89	3.00	3.11
	KG (N=49)	3.29 (0.47)	3.0	3.22	3.61	3.37 (0.38)	3.06	3.33	3.67

Abbildung 4-2: Deskriptive Statistiken der Trainingsgruppe (TG) und der Kontrollgruppe (KG) für die vier Messungen Interkulturelle Sensibilität, Critical Incident Analyse, Einstellungen gegenüber Personen der anderen Nationalität und Intergroup Anxiety.

Anmerkung: Interkulturelle Sensibilität (Rating-Skala von 1=stimmt gar nicht; 5=stimmt genau), Critical Incident Analyse (4-16 Punkte wurden vergeben), Einstellungen gegenüber Personen der anderen Nationalität (Rating-Skala von 1=stimmt gar nicht; 7=stimmt genau) und Intergroup Anxiety (Rating-Skala umkodiert, so dass 1=hohe „Ängstlichkeit“ in der „eigenen“ Gruppe; 3=gleiches Ausmaß an „Ängstlichkeit“, 5= hohe „Ängstlichkeit“ in der „fremden“ Gruppe); MW (=arithmetisches Mittel); SD (=Standardabweichung), N (=Zahl der in die Analyse eingehenden Fragebögen).

Abbildung 4-3 zeigt die Kennwerte der Signifikanztests (Vorzeichen-Rang-Tests von Wilcoxon) zur Prüfung der *Veränderungshypothesen* (Vergleich der Werte zwischen Fragebogen A und B) sowie im Falle eines statistisch signifikanten Ergebnisses, die approximierte Effektstärke Phi (Φ).

		Wilcoxon-Test (Prüfung der Veränderungshypothesen)		
		Signifikanz-niveau (1-seitig)	Z-Wert	Effektstärke Phi (Φ)
Sensibi-lität	TG gesamt (N=40)	p=.002**	-2.796	Φ= 0.44 (moderat)
	KG gesamt (N=50)	p=.026*	-1.968	Φ= 0.28 (schwach)
Critical Incident Analyse	TG gesamt (N=41)	p=.006**	-2.484	Φ= 0.39 (moderat)
	KG gesamt (N=50)	p=.181 n.s.	-0.922	-
Ein-stellung	TG gesamt (N=37)	p=.000**	-3.437	Φ=0.56 (stark)
	KG gesamt (N=49)	p=.295 n.s.	-0.548	-
Inter-group Anxiety	TG gesamt (N=35)	p=.002**	-2.746	ϕ=0.47 (fast stark)
	KG gesamt (N=49)	p=.175 n.s.	-0.948	-

Abbildung 4-3: Kennwerte des Wilcoxon-Tests (Vorher-Nachher-Analyse) für die Trainingsgruppe (TG) und die Kontrollgruppe (KG) zu den vier Messungen.

Anmerkung: Prüfstatistik (Z-Wert), Signifikanzniveau (p), approximierte Effektstärke Phi (Φ), im Falle eines signifikanten Ergebnisses,

Aus Abbildung 4-3 wird ersichtlich, dass die Ergebnisse zur Überprüfung der Veränderungshypothesen anhand des Wilcoxon-Tests ***weitgehend den erwarteten Effekten entsprechen***. Bei der Trainingsgruppe ergibt sich für alle vier Messungen ein hoch signifikantes Ergebnis, das mit moderaten bis starken approximierten Effektstärken einher geht. Die Veränderungen entsprechen dabei der intendierten Richtung, also einer Erhöhung der Werte für *Interkulturelle Sensibilität*, *Analysefähigkeit von Critical Incidents* und *Einstellung* sowie einer Verringerung der Werte für *Intergroup Anxiety* in der Trainingsgruppe. Gleichzeitig liefert der Wilcoxon-Test meist kein signifikantes Ergebnis in der Kontrollgruppe. Lediglich für die Messskala *Interkulturelle Sensibilität* ergibt sich bei der Kontrollgruppe ein nicht erwartetes, signifikantes Ergebnis mit schwacher Effektstärke. Dies ist allerdings auf eine tendenzielle *Verringerung* der Werte der selbst eingeschätzten *Interkulturellen Sensibilität* in

der Kontrollgruppe zurückzuführen, also eine dem für die Trainingsgruppe gewünschten Effekt entgegengesetzte Veränderung. Dies erhöht den Abstand zwischen den Werten von Trainings- und Kontrollgruppe in Fragebogen B zusätzlich. Ich interpretiere dieses Ergebnis so, dass es die Bedeutung des in der Trainingsgruppe gefundenen Effekts eher hervorhebt[118] als abschwächt.

Nachfolgend gehe ich auf die einzelnen Messungen hinsichtlich der Übereinstimmung mit den sonstigen, idealen Voraussetzungen (vgl. Kap. 4.2.3) ein und nehme entsprechend die aufgestellten Hypothesen (teilweise) an oder lehne sie ab. Außerdem folgen gegebenenfalls weitere Analysen, um Abweichungen vom Idealzustand erklären oder verstehen zu können.

Interkulturelle Sensibilität und Intergroup Anxiety

Die Tests zur Prüfung der Vergleichbarkeit von Trainings- und Kontrollgruppe fallen für die Messungen *Interkulturelle Sensibilität* (Fragebogen A: p=0.658; Fragebogen B: p=.005*) und *Intergroup Anxiety* (Fragebogen A: p=0.534; Fragebogen B: p=.002**) im erwünschten Sinn aus, nämlich einer Vergleichbarkeit der Gruppen in Fragebogen A und eine Unterscheidbarkeit der Gruppen in Fragebogen B.

Daher können im Rahmen einer quantitativen Forschungslogik H1 und H4 angenommen und auch inhaltlich auf das BiKulT bezogen werden:

> ***Hypothese 1 in Bezug auf eine Erhöhung der (selbst eingeschätzten) Interkulturellen Sensibilität durch die Teilnahme am BiKulT kann auf Grundlage der statistischen Prüfung angenommen werden.***

> ***Hypothese 4 in Bezug auf eine Verringerung der Intergroup Anxiety durch die Teilnahme am BiKulT kann auf Grundlage der statistischen Prüfung angenommen werden.***

---

[118] Plausible Erklärungen für den schwachen Veränderungseffekt der Kontrollgruppe können nachlassende Motivation oder Pretesteffekte (Bortz & Döring, 2002, S. 505) sein, die bei der Kontrollgruppe aufgrund der Tatsache auftraten, dass bei ihnen keine Intervention stattgefunden hat. Folgt man dieser Erklärung, könnte dies als zusätzlicher Hinweis gewertet werden, dass die Erhöhung der Werte in der Trainingsgruppe nicht durch den Einfluss von Pretest bzw. Mehrfachtestung oder statistischer Regression erklärt werden kann, was für eine Annahme und inhaltliche Interpretation von Hypothese 1 spricht.

Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität

Bei der Messskala der ***Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität*** zeigen bereits die deskriptiven Statistiken (Tab. 4-2), dass Trainings- und Kontrollgruppe in Fragebogen A *nicht* vergleichbar sind. Bei der Suche nach einer Erklärung durch weitere Datenanalyseschritte ergibt sich, dass bei dieser Messskala eine *Re-Analyse für die nationalen Teilstichproben* zu einem sinnvollen Befund führt. Es fallen nämlich ausschließlich die Werte der deutschen Kontrollgruppenteilnehmenden aus dem Rahmen[119]. Eine erneute Prüfung der Veränderungseffekte für die nationalen Teilstichproben ergibt keine Abweichung vom Ergebnis der ursprünglichen Effekte für die Gesamtgruppe. Es bleibt bei einer signifikanten Erhöhung der Werte bei tschechischer (p=.001**) wie deutscher (p=.03*) Trainingsgruppe und bei einem nicht statistisch signifikanten Ergebnis bei tschechischer (p=.239) wie deutscher (p=.183) Kontrollgruppe. Für die Interpretation im Rahmen des quasi-experimentellen Forschungsdesigns hat die Nicht-Vergleichbarkeit von deutscher Trainings- und Kontrollgruppe aber Konsequenzen für die Generalisierbarkeit und Absicherung der gefundenen Effekte bei den deutschen Teilnehmenden.

> ***Hypothese 3 in Bezug auf eine Einstellungsverbesserung gegenüber (Personen) der anderen Nationalität durch die Teilnahme am BiKulT kann für die tschechischen Teilnehmenden auf Grundlage der statistischen Prüfung angenommen werden. Für die deutschen Teilnehmenden werden zwar Effekte gefunden, diese können jedoch nicht durch die Kontrollgruppe abgesichert und so nicht auf die Teilnahme am BiKulT zurückgeführt oder generalisiert werden.***

Analysefähigkeit von Critical Incidents

Die Bewertung der *Analysefähigkeit von Critical Incidents* stellt sowohl die komplexeste Messung als auch die komplexeste statistische Analyse der Veränderungs-

---

[119] So ergeben Vergleiche zwischen den vier „nationalen" Teilstichproben in Fragebogen A anhand des Mann-Whitney-U Tests einen statistisch hoch signifikanten Unterschied zwischen deutscher Trainings- und Kontrollgruppe (p=.001**), aber keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen deutscher und tschechischer Trainingsgruppe (p=.583) oder zwischen tschechischer Trainings- und Kontrollgruppe (p=.819). Ein plausibler Grund hierfür wäre, dass die Personen der deutschen Kontrollgruppe bereits vorab über deutlich weniger Kontakte zu tschechischen Personen verfügen als die deutschen Teilnehmenden des BiKulT (vgl. Kap. 4.2.1), da sich bestehende Kontakte normalerweise auf Einstellungsmessungen auswirken. In dieser Hinsicht besteht ein systematischer Unterschied zwischen deutscher Trainings- und Vergleichsgruppe, der die interne Validität der Untersuchung in diesem Bereich einschränkt, aber wichtige Erkenntnisse in Bezug auf Besonderheiten der Trainingsgruppe mit sich bringt.

wirkungen dar. Trotz der erwarteten Ergebnisse in den Veränderungstests (vgl. Tab. 4-3) machen einige Auffälligkeiten eine Hypothesentestung schwierig oder unmöglich:

Nicht-Vergleichbarkeit von Trainings- und Kontrollgruppe: Personen der Kontrollgruppe erreichen im Durchschnitt sowohl in Fragebogen A (MW=10.11; Median: 10.1) als auch in Fragebogen B (MW=10.32; Median: 10.2) *höhere Bewertungen* als die Teilnehmenden des BiKulT (Fragebogen A: MW=8.98, Median: 9.0; Fragebogen B: MW=9.86; Median: 9.5). Als Erklärung oder Grund für diese Auffälligkeit vermute ich nach Abwägung verschiedener Möglichkeiten, dass es sich bei diesem Ergebnis weniger um das Phänomen unterschiedlich ausgeprägter Fähigkeiten der Trainings- und Kontrollgruppenteilnehmenden (also einer „tatsächlichen" Nicht-Vergleichbarkeit der Gruppen) handelt, sondern dass sich darin systematische Messprobleme zeigen: Zum einen war der Datenerhebungskontext für Trainings- und Kontrollgruppe nicht ganz gleich[120] und hat sich offenbar deutlicher bemerkbar gemacht, als angenommen. Zum anderen gibt es in den Interviewdaten Hinweise darauf, dass bei einigen Teilnehmenden des Trainings in Fragebogen B zusätzlich Ermüdungs- und Motivationseffekte[121] wirksam werden. Es ist also davon auszugehen, dass aufgrund des Datenerhebungskontextes die Reliabilität der Messung „Analysefähigkeit von Critical Incidents" eingeschränkt ist. Die damit einhergehende „Nicht-Vergleichbarkeit" von Trainings- und Kontrollgruppe bedeutet zudem eine Einschränkung der internen Validität der Messung, so dass die aufgestellte Hypothese aufgrund der Mängel in den Gütekriterien *nicht angenommen* werden kann. Damit ist allerdings nicht automatisch die Aussage verbunden, dass das Training in Bezug auf die Analysefähigkeit von Critical Incidents keine Wirkung gehabt hätte. Vielmehr lässt sich unter

---

[120] Für die Teilnehmenden des BiKulT war ihr Anwesenheitszweck die Teilnahme am Training und nicht das Ausfüllen der Fragebögen, während es für die Kontrollgruppenteilnehmenden ausschließlich um das Ausfüllen der Fragebögen ging, für das sie 10 EUR erhielten. Es kann daher sein, dass die Kontrollgruppe eine besonders hohe Motivation hatte, die Fragebögen möglichst gewissenhaft und ausführlich zu beantworten, während die Trainingsgruppe das Bedürfnis oder auch den Druck verspürte, möglichst schnell fertig zu werden, auch wenn es kein Zeitlimit für das Ausfüllen der Fragebögen gab.

[121] Mehrere Interviewaussagen zur Bewertung des BiKulT (vgl. Kap. 4.1.1) zeigen, dass die Beantwortung der Fragebögen als zu zeitintensiv und vor allem nach dem BiKulT als zu anstrengend rückgemeldet werden. Gerade weil die Analyse der Critical Incidents für die Befragten eine anstrengende und zeitintensive Tätigkeit darstellt, dürfte sich diese Ermüdung/Motivationsproblematik unmittelbar auf die Bewertungen der Analysefähigkeit ausgewirkt haben.

den Voraussetzungen eines quasi-experimentellen Forschungsdesigns keine Aussage über eine solche Wirkung treffen.

Statistische Kennzahlen, statistische Testergebnisse und weitere quantitative wie qualitative Analysen können jedoch herangezogen werden, um interpretativ nachzuvollziehen[122], was sich in den Daten zeigt oder nicht zeigt.

Zunahme der Streuung in der Trainingsgruppe: Es besteht eine weitere Auffälligkeit in den Daten, nämlich dass die *Streuungsmaß*e (Standardabweichung SD; Abstand zwischen 25%-Perzentil und 75%-Perzentil) *der Trainingsgruppe* in Fragebogen B deutlich größer sind als in Fragebogen A. Dies bedeutet, dass sich die Bewertungen innerhalb der Trainingsgruppe nach dem BiKulT stärker voneinander unterscheiden als zuvor bzw. dass sich der Unterschied zwischen den Personen, die die höchsten Bewertungen erhalten und denen, die die niedrigsten Bewertungen erhalten, vergrößert. Werden dazu die Perzentil-Werte der Trainingsgruppe betrachtet, so zeigt sich, dass sich das 25%-Perzentil kaum verändert (von 7,5 in Fragebogen A auf 7,75 in Fragebogen B), das 50%-Perzentil ein wenig erhöht (von 9,0 in Fragebogen A auf 9,5 in Fragebogen B) und erst die Werte des 75%-Perzentils deutlich ansteigen (von 9.81 in Fragebogen A auf 12,4 in Fragebogen B). Die Werte ab dem 75%-Perzentil liegen auch über den Werten der Kontrollgruppe. Für mich deuten insbesondere die Perzentil-Werte darauf hin, dass bei etwa 25% der Teilnehmenden eine relevante Erhöhung der Bewertungen aufgetreten ist, die insgesamt ausreichend hoch ist, um ein statistisch signifikantes Ergebnis des Tests der Veränderungshypothese (vgl. Tab. 4-3) auszulösen. Um diese Annahme zu untermauern, wurde die Verteilung der Veränderungswerte (Differenzwerte zwischen Fragebogen A und B) für die gesamte Trainingsgruppe in Intervalle (-2 Punkte und weniger, -1.5 bis 1.5 Punkte; 2 Punkte und mehr) aufgeteilt, wobei ich davon ausgehe, dass ab einer Verbesserung von mindestens 2 Punkten, also von etwa einer Standardabweichung, von einer praktisch relevanten Verbesserung gesprochen werden kann. Es zeigt sich, dass diese praktisch relevante Verbesserung von mindestens 2 Punkten oder mehr (die höchste Verbesserung liegt bei 6,5 Punkten) sich bei *elf Teilnehmenden* zeigt, während die übrigen

[122] Das Ergebnis, dass sich in der Kontrollgruppe zwischen Fragebogen A und B keine statistisch signifikanten Veränderungen zeigen (vgl. Tab. 4-3) kann beispielsweise als Hinweis dahingehend gedeutet werden, dass die zu analysierenden Critical Incidents in Fragebogen A und B eine vergleichbare Schwierigkeit aufweisen und eine höhere Bewertung in Fragebogen B nicht mit einer unterschiedlichen Schwierigkeit der Aufgabenstellung zusammenhängt.

in die Gruppe mit keinen oder geringeren Veränderungen nach oben oder unten fallen. Die statistisch signifikanten Ergebnisse der Veränderungstests in der Trainingsgruppe sowie die Zunahme der Streuung sind also auf eine *Verbesserung bei 25% der Trainingsgruppe* zurückzuführen, bei ansonsten gleichbleibenden oder sich nur geringfügig ändernden Werten. Bei einer *qualitativen* Analyse[123] der Fragebogenantworten fällt zudem auf, dass die elf Personen, die hohe Veränderungswerte aufweisen, Begriffe oder Analyseinstrumente aus dem BiKulT in ihrer Analyse verwenden und insgesamt ausführlicher analysieren, als sie dies in Fragebogen A tun, während sich die Art der Beantwortung der Fragen bei den übrigen Teilnehmenden entweder nicht von ihrer Bearbeitung in Fragebogen A unterscheidet oder, bei den geringsten Bewertungen, sogar nur noch aus wenigen Stichpunkten besteht. Diese qualitativen Ergebnisse legen für die elf Personen mit hohen Veränderungswerten nahe, dass ihre besseren Bewertungen der Analysefähigkeit von Critical Incidents mit der Teilnahme am BiKulT und einem entsprechenden Lernen zusammenhängt. Inwieweit für die übrigen Teilnehmenden eine Interpretation angemessen ist, die davon ausgeht, dass sie im BiKulT nicht das lernten, was zu einer Verbesserung ihrer Bewertungen nötig gewesen wäre oder dies nur nicht zeigen konnten, erschließt sich aus den Daten nicht unmittelbar. Wie bereits ausgeführt gibt es in den Interviewdaten Hinweise darauf, dass Erschöpfung und mangelnde Motivation hierbei eine Rolle spielen. Bezüglich der aufgestellten Hypothesen lässt sich zu dieser Messung Folgendes festhalten.

> ***Hypothese 2 in Bezug auf die Verbesserung der Analysefähigkeit von Critical Incidents aufgrund der Teilnahme am BiKulT wird aufgrund der sich ergebenden, nicht ausreichenden Güte der Messung nicht angenommen.***
>
> ***Aufgrund weiterer quantitativer und qualitativer Analysen kann eine relevante Verbesserung bei der Analyse von Critical Incidents bei ca. 25% der Teilnehmenden im Zusammenhang mit dem BiKulT angenommen werden. Bei den übrigen Teilnehmenden zeigt sich keine solche Verbesserung.***

---

[123] In einer quantitativen Datenanalyse fanden sich keine systematischen, statistischen Zusammenhänge in Form von signifikanten Korrelationen zwischen den Veränderungswerten (Differenz der Werte zwischen Fragebogen A und B) mit Variablen wie Auslandserfahrung, Sprachkenntnissen, bestehenden Kontakten zu Personen der anderen Nationalität, Bewertung der Analysefähigkeit von Critical Incidents in Fragebogen A oder den Feedbackvariablen zum BiKulT. Es gibt auch keine überzufälligen Unterschiede in den Bewertungszuwächsen zwischen einzelnen Trainingsdurchführungen.

4.2.5 Diskussion der Fragebogenergebnisse und Interpretation ihrer Bedeutung

In diesem Kapitel geht es darum zu ergründen, welche Bedeutung die statistischen Ergebnisse und quantitativen Auffälligkeiten für das Lernen der Teilnehmenden bzw. deren Auseinandersetzung mit den Trainingsinhalten haben[124]. Hierbei wird sowohl die Art und Weise ihres Zustandekommens, Aussagen von Interviewpersonen über ihr Antwortverhalten im Fragebogen als auch ein Vergleich mit Ergebnissen anderer Studien berücksichtigt.

Interkulturelle Sensibilität

Zunächst betrachte ich die wahrgenommenen Lernresultate, die die Teilnehmenden mit ihren Antworten im Rahmen der Messung zur *Interkulturellen Sensibilität* ausdrücken. Die „Messskala“ zur *Interkulturellen Sensibilität* ist als Selbsteinschätzung mit fünf Items konzipiert und fragt darin allgemeine Aspekte des Lehrziels der interkulturellen Sensibilität ab (z.B. „Ich bin fähig, unterschiedliche kulturelle Perspektiven zu vergleichen“; „Ich bin in der Lage zu erkennen, ob bestimmte Annahmen auf kulturellen Vorurteilen beruhen“; vgl. Kap. 4.2.2). Das Ausfüllen der Messskala ist mit einem geringen Aufwand für die Teilnehmenden verbunden. Statistisch gesehen ergeben die quantitativen Daten fast durchgängig das Idealbild, bei dem im Rahmen eines quantitativen Forschungsparadigmas davon ausgegangen wird, dass die zugehörige Veränderungshypothese angenommen werden kann (vgl. Kap. 4.2.4). Aufgrund der Teilnahme am Training erhöhen sich also die Werte für *Interkulturelle Sensibilität* bei den Teilnehmenden auf einer generalisierten Ebene in statistisch signifikanter Weise und mit mittleren Effektstärken. Gleichzeitig lese ich die zugehörigen Werte der zentralen Tendenz (Mittelwert, Median; vgl. Abbildung 4-2) so, dass die Teilnehmenden hierbei eher eine tendenzielle Verbesserung und keinen großen „Sprung“ in ihren Antworten ausdrücken. In den Interviewaussagen aus den

---

[124] Die *methodische* Qualität der quantitative Teilstudie dieser Arbeit kann man im Kontext der quantitativ ausgerichteten Wirkungsforschung interkultureller Trainings als eine der Studien mit vergleichsweise hoher methodischer Qualität ansehen. Sie erfüllt die von Kealey & Protheroe (1996; vgl. auch Kap. 2.1.4) vorgeschlagenen Mindestkriterien für die Wirkungserfassung interkultureller Trainings, nämlich sowohl die Verwendung von Vorher-Nachher-Messungen als auch die Existenz einer untrainierten Kontrollgruppe. Von den 29 Studien zur Effektivität Interkultureller Trainings der Meta-Analyse von Ehnert (2004) erfüllten nur zwölf diese beiden Kriterien gleichzeitig. Auch die Stichprobengröße ist mit 91 Personen im Rahmen der interkulturellen Trainingsforschung als vergleichsweise hoch anzusehen. Bei den von Ehnert (2004) untersuchten Studien hatten 16 eine deutlich geringere Zahl von Probanden und lediglich fünf eine höhere.

Daten dieser Arbeit finden sich ebenfalls Hinweise auf die Grundlagen, auf der die Teilnehmenden ihre Einschätzungen zur *Interkulturellen Sensibilität* abgeben. So berichten mehrere Interviewpersonen davon, dass sie das Gefühl hatten, im BiKulT Einiges über den Umgang mit Interkulturalität gelernt zu haben, so dass sie in Fragebogen B bewusst höhere Werte angekreuzt hätten. Dies entspricht den Annahmen, mit der entsprechende Ergebnisse in einem quantitativen Forschungsparadigma üblicherweise interpretiert werden. Drei Interviewpersonen berichten davon, dass sie sich selbst im Vergleich zu anderen Teilnehmenden als „sensibler", „kompetenter" oder mit einem „Wissensvorsprung" ausgestattet sehen, was ihre Antworten in Fragebogen B beeinflusste. Hier ist eher der Abgleich mit anderen Teilnehmenden, also eine veränderte Selbstwahrnehmung und weniger ein interner Vorher-Nachher-Vergleich die Grundlage für eine solche Selbsteinschätzung. Eine Teilnehmerin, die in der Analysefähigkeit von Critical Incidents in Fragebogen B die höchste Bewertung von allen erhält (Ip B), schätzt ihre eigene interkulturelle Sensibilität dagegen vorher wie nachher gering ein, weil sie das Thema für sich erst „neu" entdeckt und viele, weitere Lernmöglichkeiten wahrnimmt. Sie bezieht sich in ihrer Selbsteinschätzung also eher auf das „zukünftig mögliche" (Faulstich, 2013). Diese Darstellung gibt einen kleinen Einblick in die Gedankenwelt von Teilnehmenden, die einem bestimmten „Antwortverhalten" bei Messskalen zugrunde liegen können.

Verbindet man die Ergebnisse dieser Arbeit mit denen anderer empirischer Studien, so werden vergleichbare Messinstrumente beispielsweise bei Buchtel (2014), Fischer (2011), Gannon und Poon (1997) und Hößler (2017) eingesetzt (vgl. Kap. 3.4). Hierbei ergibt sich das Bild, dass Trainingseinheiten, die kognitiv ausgerichtet sind und auf „distributiv/instruktive" Trainingsmethoden fokussieren, fast immer zu einer Erhöhung derartiger Messungen führen (z.B. Buchtel, 2014), und zwar teilweise schon nach sehr kurzen Interventionen von nur zwei Stunden (z.B. Gannon & Poon, 1997). Derartige Erhöhung sollten also keinesfalls überbewertet werden, da sich in solchen Ergebnissen eventuell nur die Tatsache ausdrückt, dass sich die Teilnehmenden mit diesem Thema beschäftigt haben und deshalb von einer „Verbesserung" ausgehen. Gleichzeitig finden sich bei Trainings, die stärker auf verhaltensbezogene Aspekte und interaktive Trainingsmethoden abzielen, solche Erhöhungen *nicht* bzw. nicht hinsichtlich aller Items (z.B. Fischer, 2011; Gannon & Poon, 1997; Henkel & Vogler-

Lipp, 2018) oder erst wieder verbunden mit langfristigen oder tiefgehenden Reflexionen (z.B. bei Hößler, 2017). Gannon & Poon, (1997) sowie Henkel & Vogler-Lipp (2018) nehmen an, dass den Teilnehmenden durch die verhaltensbezogenen und interaktiven Trainingsmethoden erst bewusst wird, wie komplex oder herausfordernd das Thema tatsächlich ist, so dass eine Nicht-Erhöhung oder teilweise Verringerung der Selbsteinschätzung auf diesen Bewusstseinswandel zurückgeführt werden kann.

Das BiKulT ist mit 1,5 Tagen Dauer im Vergleich zu den Interventionen bei Buchtel (2014), Fischer (2011) und Hößler (2017) ein sehr kurzes Training. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zeugen jedoch von seiner hohen Intensität (vgl. Kap. 4.1.2). Von seiner lehrmethodischen Ausrichtung kann es zwischen interaktiven und kollaborativen Lehrmethoden (vgl. Kap. 2.1.2) eingeordnet werden. Wenn also die Teilnehmenden im Durchschnitt nach dem BiKulT eine höhere Selbsteinschätzung bezüglich ihrer *Interkulturellen Sensibilität* abgeben, interpretiere ich dies vor dem Hintergrund aller genannten Aspekte und im Sinne der Wahrnehmung von „Lernresultaten“ folgendermaßen:

- Die Teilnehmenden sehen das BiKulT als eine sinnvolle, hilfreiche und lehrreiche Beschäftigung an, die ihnen neue Einsichten, neue Selbsteinschätzungen und neue Lernschritte in Bezug auf diejenigen Aspekte ermöglichte, die in der Skala *Interkulturelle Sensibilität* abgefragt werden.
- Diese Einschätzung stellt trotz der Kürze des BiKulT, aber aufgrund der Intensität der darin gemachten Erfahrungen, eine reflektierte und erfahrungsgeprüfte Selbsteinschätzung der Teilnehmenden dar, auch wenn diese auf unterschiedlichen Bewertungsgrundlagen zustande kommen.

Dieses Ergebnis in Bezug auf eine wahrgenommene Veränderung der Interkulturellen Sensibilität mag nach wenig klingen. Hinter dieser Interpretation steckt aus meiner Sicht aber mehr inhaltliche Substanz, als dies viele andere Studien für sich reklamieren können.

Analysefähigkeit von Critical Incidents

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie in Bezug auf die Analysefähigkeit von Critical Incidents einzuschätzen, fällt deutlich schwerer und ist uneindeutig. Zunächst ist hervorzuheben, dass die Bearbeitung der Fallbeispiele eine für die Teilnehmenden sehr anstrengende Art der Datenerhebung ist. In Kapitel 4.2.4 wurde außerdem dargelegt,

dass, vermutlich aufgrund von Störeffekten und Messproblemen, die Reliabilität der Messung sowie die interne Validität des Designs eingeschränkt sind. Daher ist eine Interpretation der Daten im Sinne der quantitativen Forschungslogik nicht möglich. Dennoch stecken in den quantitativen Daten, wie in deren qualitativer Betrachtung und in den Interviewaussagen dazu, Hinweise auf Interpretationsmöglichkeiten. Zusätzlich ist ein Vergleich mit anderen empirischen Arbeiten zu interkulturellen Trainings hilfreich, die ähnliche Messungen verwenden (standardisierte Situationen; Beantwortung durch offene Fragen). Solche Arbeiten stammen von Bosse (2011), Buchtel (2014) und Stengel (2008). Wie in Kapitel 3.4.1. dargelegt, zeigen sich in diesen Studien im Falle quantitativer Auswertungen statistisch signifikante Verbesserungen in Bezug auf die Häufigkeit der Berücksichtigung kultureller Aspekte (Buchtel, 2014) oder von differenzierten Erklärungen (Stengel, 2008). In der qualitativen Analyse von Bosse (2011) deutete sich eine *teilweise* Übertragung wichtiger Lernschritte aus dem Training an, die interindividuell unterschiedlich ausfällt. Die Messung in dieser Arbeit nimmt die Differenziertheit der Antworten in Bezug auf Perspektivenübernahmen, Erklärungen und Handlungsmöglichkeiten in den Blick. Sie zielt damit in ihrer Wirkabsicht auf eine breitere und tiefere Ebene ab, als dies in den oben genannten quantitativen Arbeiten der Fall war.

Nun können die statistisch signifikant werdenden Ergebnisse des Vorzeichen-Rang-Tests von Wilcoxon (Bühner & Ziegler, 2009, S. 267ff.) beim Vorher-Nachher-Vergleich der Trainingsgruppe nicht im Sinne der Veränderungshypothese interpretiert werden. Bei einer differenzierten Re-Analyse der Antworten der Teilnehmendengruppe zeigt sich allerdings, dass *ein Viertel der Teilnehmenden* nach dem BiKulT praktisch relevante und differenziertere Analysen von Critical Incidents, unter Einbeziehung von Modellen aus dem BiKulT, vornimmt als zuvor. Gleichzeitig sind bei ¾ der Teilnehmenden keine nennenswerten Veränderungen in ihren Critical-Incident-Analysen nach dem BiKulT erkennbar. Teilweise werden diese sogar weniger differenziert. Die insgesamt höheren Bewertungen der Kontrollgruppe bei dieser Messung und die Umstände ihres Zustandekommens, diente mir bereits als Hinweis darauf, dass die Messung der *Analysefähigkeit von Critical Incidents* anfällig war für Motivations- und Ermüdungseffekte (vgl. Kap. 4.2.4). In dieser Hinsicht lassen sich auch einige Interviewaussagen über die zu hohe Zeitintensität der Fragebögen (vgl. Kap. 4.1.2) interpretieren. Auch ein Vergleich mit den Umständen ähnlicher

Datenerhebungen in den oben genannten Forschungsarbeiten[125] deuten in die Richtung, dass zumindest bei einem Teil der Teilnehmenden die Werte der *Analysefähigkeit von Critical Incidents* nach dem BiKulT aufgrund von Erschöpfung oder mangelnder Motivation nicht ihren eigentlichen Lernzuwachs spiegeln. Ein weiterer wichtiger Faktor, der diese Annahme stützt, ist ein Vergleich mit den Interviewdaten. Hierbei gibt es bei einigen Interviewpersonen eine große Diskrepanz zwischen dem Ausmaß an „Lernresultaten" und reflektierten Bearbeitungen von Trainingserfahrungen im Interview und den Bewertungen in der Critical Incident Analyse des Fragebogens[126]. Aber auch weitere Faktoren spielen eine Rolle. Eine Interpretation für das Ausbleiben differenzierterer Analysen bei einer hohen Zahl von Teilnehmenden kann darin gesehen werden, dass Einige aus Mangel eines Bewusstseins über die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse ihre gewohnte Herangehensweise beibehalten und Gelerntes nicht anwenden[127]. Diesen Teilnehmenden hätte eine explizite Aufforderung zur Anwendung der im Training vermittelten und angewendeten konzeptuellen Werkzeuge und damit eine Explikation der Ziele einer Critical Incident Analyse geholfen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu zeigen und so höhere Bewertungen zu erzielen. Hieraus abzuleiten wäre, dass das Lehrziel einer differenzierten Analyse von Critical Incidents aus unterschiedlichen Blickwinkeln den Teilnehmenden explizit(er) vermittelt werden müsste, indem die Teilnehmenden eine solche Analyse im Training nicht nur aktiv vornehmen, sondern explizit darüber reflektieren, dass, warum und in welchen Situationen eine solche Analyse wichtig ist. Dies würde auch die Mehrperspektivität und Relationalität der Arbeit mit Critical Incidents erhöhen. Zu guter Letzt gibt es aber auch Teilnehmende, die im BiKulT nicht

---

[125] In diesen Studien wurde die „Analyse" der standardisierten Situationen im Rahmen von Interviews (Bosse, 2011; Stengel, 2008, Hauptstudie) oder im Rahmen einer Klausur (Buchtel, 2014; Stengel, 2008, Explorationsstudie) erhoben, also durch Verfahren, in denen die Motivation der Teilnehmenden zu einer ausführlichen Antwort durch externe Faktoren erhöht wird.

[126] Besonders eindrücklich wird dies im Fall von Interviewperson K. Im Rahmen der Interviewstudie berichtet sie die umfangreichsten Anwendungssituationen, die zudem von einem tiefen Verständnis interkultureller Situationen und einer hohen Handlungskompetenz zeugen. In der Critical-Incident-Analyse des Fragebogens B dagegen erhält sie die zweit-geringste Bewertung. Im Rahmen ihres Interviews spricht sie davon, dass sie auf die Beantwortung der Fragen „echt kein Bock" gehabt habe.

[127] Für eine solche Möglichkeit sprechen beispielsweise ähnliche Ergebnisse von Bosse (2011). Deren Analyse der kommunikativen Umsetzung von Trainingseinheiten ergibt, dass die Teilnehmenden beim Wechsel des Lernschemas (hier von Trainingsdiskurs zu Fragebogen) die zuvor gelernten konzeptuellen Werkzeuge kaum anwenden, sondern sich weiterhin auf ihre Alltagserfahrungen und Gewohnheiten stützen. Eine Anwendung der Werkzeuge findet meist nur dann statt, wenn die Teilnehmenden explizit hierzu aufgefordert werden (Bosse, 2011, S. 370).

oder nicht genug lernten, um zu einer differenzierteren Analyse von Critical Incidents befähigt zu sein. Die im weiteren Verlauf der Arbeit analysierten Bearbeitungsformen und die dabei offensichtlich werdenden, kognitiv wie emotional verankerten Lernhürden, geben Hinweise auf die Gründe hierfür (z.B. im Verlauf des Kapitel 5). Insgesamt zeigen die nachfolgenden Ergebnisse der Interviewstudie zu Lernresultaten und Anwendungsformen aber auch, dass zumindest die Interviewpersonen insgesamt mehr Veränderungen und Lernresultate bei sich wahrnehmen und in ihren Bearbeitungen aufzeigen, als dies in den Daten zur Critical-Incident-Analyse deutlich wird.

Intergruppenaspekte

Am Ende der Diskussion der Fragebogenergebnisse stehen die Bedeutungen, die die Messungen auf Intergruppenebene für die Fragestellungen dieser Arbeit haben. Hierzu ist zunächst zu sagen, dass sowohl die Messung der Intergroup Anxiety als auch die Einstellungsmessungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität keine aufwändigen Messinstrumente darstellen. Aus einer Perspektive, die (binäre) Kategorisierungen kritisch sieht und reduzieren möchte (vgl. Kap. 1.1.2), ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Messinstrumente die Teilnehmenden zwingen, eine nationale Kategorisierung vorzunehmen - ob sie dies wollen oder nicht.

Für die Messung der *Intergroup Anxiety* ergeben alle Tests hypothesenkonforme Ergebnisse, so dass die Veränderungshypothese angenommen werden konnte. Die deskriptiven Statistiken (vgl. Abbildung 4-2) zeigen allerdings, dass sich der Median in der Trainingsgruppe vom Wert 3.22 in Fragebogen A auf den exakten „Ausgleichswert“ von 3 reduziert. Aus praktischer Sicht ist somit eine vorab von den Teilnehmenden bereits ausgesprochen gering angegebene *Intergroup Anxiety* nach dem Training „verschwunden“. Ich interpretiere dies so, dass in der Zielgruppe Gefühle der wechselseitigen Ängstlichkeit oder eines Unwohlseins bereits vor dem Training eine eher untergeordnete Rolle spielten und die Teilnehmenden auf dieser generalisierten Ebene nach dem Training gar kein Bedürfnis mehr hatten, zwischen Personen aus beiden „nationalen“ Gruppen einen Unterschied in ihrem emotionalen Empfinden zu machen – entweder weil sie dies so fühlten oder weil sie ein entsprechendes „Antwortverhalten“ als angemessen betrachteten.

Da sich in den Vorab-Tests zu den *Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität* ein deutlicher Unterschied in den Einstellungsmessungen der deutschen

Kontroll- und Trainingsgruppe zeigte, konnte die Hypothese, dass sich durch die Teilnahme am BiKulT die Einstellungswerte erhöhen, nach den Konventionen des quantitativen Forschungsparadigmas nur für die tschechischen Teilnehmenden angenommen werden. Doch auch die Veränderungswerte der deutschen Trainingsgruppe zeigen eine durchschnittliche, signifikante Erhöhung der Einstellungswerte. Auch in diesem Fall zeigt der Blick auf die deskriptiven Statistiken zusätzlich, dass die Teilnehmenden mit einem Median von 5.7 (bei einer 7-stufigen Rating-Skala) bereits vor dem Training relativ positive Einstellungswerte angeben, die sich durchschnittlich gesehen um 0.3 Punkte auf einen Median-Wert von 6.0 erhöhen. Gerade deshalb sticht die deutliche Diskrepanz zur Kontrollgruppe ins Auge, die bereits vor dem Training einen um einen Punkt niedrigeren Median aufweist. Diese Diskrepanz relativiert die durchschnittlichen Veränderungswerte von 0.3 Punkten in der Trainingsgruppe und macht deutlich, dass dieser „Effekt" vorsichtig interpretiert werden sollte. Als Erklärung für die deutliche Diskrepanz zwischen deutscher Trainings- und Kontrollgruppe kommt, da es sich um weitgehend parallelisierte Gruppen handelt, das einzig systematische Unterscheidungskriterium zwischen der deutschen Trainings- und Kontrollgruppe in Frage. Dies ist die durchschnittliche Kontakterfahrung mit tschechischen Personen, die in der Kontrollgruppe deutlich geringer ist als in der Trainingsgruppe (vgl. Kap. 4.2.1). Dieser Unterschied ist in Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse bzw. eine „Übertragung" derselben auf zukünftige Gruppen, unbedingt zu beachten.

Da es sich bei beiden Messungen um zwar statistisch signifikante Effekte, aber doch um eher kleinere Veränderungen in den Trainingsgruppen geht, interpretiere ich diese Ergebnisse eher im Sinne einer Motivation zur wechselseitigen Sympathiebekundung und Anerkennung von Gleichwertigkeit durch die Teilnehmenden, was hinsichtlich des Lehrziels der kulturintegrativen Haltung positiv verstanden werden kann.

Ordnet man beide statistischen Ergebnisse in den Rahmen der Wirksamkeitsstudien interkultureller Trainings ein, so ist die Tatsache, dass die Werte der Messskalen *Intergroup Anxiety* und *Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität* statistische Effekte in der intendierten Richtung zeigen, als insgesamt erfreuliches Ergebnis zu sehen. Denn bei den von Ehnert (vgl. Kap. 2.1.4) analysierten 15 Trainingsevaluationen mit Einstellungsvariablen konnten in 48% der Fälle gar keine signifikant positiven Zusammenhänge mit einem Training gefunden werden (Ehnert,

2004, S. 86 und S. 117). Vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Untersuchungen zur Kontakthypothese (z.B. Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011) und zu Intergruppenbeziehungen (Mummendey & Otten, 2002; Spears & Tausch, 2014) wäre dieses Ergebnis so zu verstehen, dass Kontakterfahrungen und Atmosphäre im BiKulT von den Teilnehmenden im Allgemeinen positiv gedeutet werden – und zwar trotz der nationalkulturellen Differenzorientierung des Trainings und der tendenziellen Dominanz deutscher Teilnehmender in den Diskursen (vgl. Kap. 4.1.4). Die Interviewaussagen zur Trainingsatmosphäre und den Intergruppenbeziehungen (vgl. Kap. 4.1.3) stützen diese Annahme, mit Einschränkungen für manche Teilnehmende in Training 3[128].

Für die praktische Durchführung interkultureller Trainings mit Differenzfokus und salienter binationaler Gruppenstruktur ist es wichtig hervorzuheben, dass ein ähnliches interkulturelles Training insbesondere dann keine positiven Auswirkungen auf Messungen zu Intergruppenbeziehungen oder zum Lernen haben dürfte, wenn darin Teilnehmende mit deutlich negativeren wechselseitigen Einstellungen oder Anxiety-Werten aufeinander treffen. Hinweise hierauf gibt der Fall von Interviewperson D aus dem spannungsreicheren Training 3. Diese weist vor und nach dem BiKulT mit Abstand die niedrigsten Einstellungswerte der Studie auf und erhält im Fragebogen B die geringste Punktzahl auf die Critical-Incident-Analysen, die sich gegenüber Fragebogen A noch einmal reduzieren (vgl. Kap. 5.2.3 für eine genauere Analyse ihres Falls).

---

[128] Interessanterweise erhöhen sich die *durchschnittlichen* Einstellungswerte, insbesondere der tschechischen Teilnehmenden, auch im spannungsreicheren Training 3 – wenn auch weniger deutlich als in anderen Trainingsdurchführungen. Eine tschechische Teilnehmerin aus diesem Training, Interviewperson O, hatte vor dem BiKulT erst wenige Kontakte zu Deutschen. Sie bearbeitet ihre eher ambivalenten Erfahrungen im Interview auf interessante Art und Weise: Einerseits berichtet sie von einigen ethnozentrischen Aussagen einiger deutscher Teilnehmender. Diese hätten sie zwar „nicht überrascht", aber sie will im Interview klarstellen, dass sie deren Sicht ablehnt. Andererseits gibt sie an, dass das Training für sie die Bedeutung hatte, dass sich „die Völker befreunden" möchten und dass sie das Gefühl hatte, dass „Deutsche" „Tschechen" als „gleichwertiges Volk" annehmen wollen. Diese doch sehr eindrückliche Ausdrucksweise zeugt aus meiner Sicht von einem von ihr empfundenen Machtungleichgewicht. Gleichzeitig verbindet sie die Erfahrungen im BiKulT mit der Erkenntnis, dass eine „Gleichwertigkeit" von deutscher Seite gewollt ist – auch wenn aus ihrer Sicht zwischen diesem Wollen und der tatsächlichen Umsetzung noch ein weiter Weg liegt. Diese Erkenntnis (das „als gleichwertig annehmen wollen") ist jedoch ausschlaggebend dafür, dass sich ihre Angaben im Fragebogen zu den Einstellungen gegenüber Deutschen zumindest etwas verbessern.

4.2.6 Ergebniszusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Fragebogenstudie mit ihren methodischen Bestandteilen im Rahmen von Datenerhebung und Datenauswertung vorgestellt. Die statistischen Ergebnisse auf Grundlage des quasi-experimentellen Designs wurden dargestellt, gegebenenfalls um weitere Auswertungsschritte erweitert und schließlich unter Hinzuziehung anderer Datenquellen und Studien (Vergleichshorizonte) diskutiert und interpretiert. Diese Ergebnisse und ihre Bedeutung liefern einen Teil der Antworten zu Fragenkomplex 2 sowie 5 (Kap. 1.3):

- In Bezug auf Lehrziel 1 (vgl. Kap. 2.2.4) der interkulturellen Sensibilisierung sprechen die quantitativen Daten dafür, dass sich bei den Teilnehmenden im Allgemeinen ihre Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Messung der interkulturellen Sensibilität mit moderaten Effektstärken erhöht. Dieser statistische Effekt kann unter Berücksichtigung weiterer Vergleichshorizonte als eine reflektierte, erfahrungsgeprüfte Selbsteinschätzung der Teilnehmenden verstanden werden, die diese auf der Grundlage von hierfür als sinnvoll, hilfreich und lehrreich erlebten Erfahrungen während des BiKulT bildeten. Interessant für eine reflektierte Anwendung von Forschungsmethoden ist dabei die Erkenntnis, dass die Grundlagen, auf der diese (höheren) Selbsteinschätzungen beruhen, anhand der Interviewdaten als vielfältig motiviert angesehen werden können. Auf Übereinstimmungen/Nicht-Übereinstimmungen dieser Selbsteinschätzungen mit den Analysen in Kapitel 4.3 und 5 wird zum Abschluss der Arbeit eingegangen.
- Ob durch das BiKulT die Differenziertheit der Analysefähigkeit von Critical Incidents erhöht und damit das zweite Lehrziel erreicht werden kann, ist auf der Grundlage des quasi-experimentellen Forschungsdesigns und der zugehörigen Messung nicht klar zu beantworten. Leider müssen die Voraussetzungen der Vergleichbarkeit der Stichproben sowie die Mess-Reliabilität teilweise als nicht gegeben angenommen werden. Dennoch kann durch Re-Analysen der Fragebogenantworten auf quantitativer und qualitativer Basis nachvollzogen werden, dass zumindest ein Viertel der Teilnehmenden nach dem Training Critical Incidents differenzierter analysiert als zuvor und dabei „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) aus dem BiKulT anwendet. Andere Teilnehmende zeigen dagegen keine Veränderung oder sogar eine Verringerung der Differenziertheit ihrer Analysen in den Fragebogendaten. Dies steht teilweise in klarem Widerspruch zu den Inter-

viewdaten (vgl. Kap. 5.3). In diesen Fällen liegen Ermüdungs- und Motivationsschwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragebögen als Erklärung nahe. Ein Nicht-Lernen, Nicht-Genug-Lernen sowie emotional verankerte Lernhürden sind in Verbindung mit einem Ausblick auf die Ergebnisse der Interviewstudie bei einzelnen Teilnehmenden oder in einzelnen Situationen aber ebenfalls nachzeichenbar (vgl. Kap. 5).

- Die Messungen, die sich auf Intergruppenaspekte zwischen tschechischen und deutschen Personen beziehen, zeigen hypothesenkonform, dass sich bei den Teilnehmenden die Messung zu wechselseitigen Einstellungen nach dem BiKulT leicht erhöht sowie die Messung zur Intergroup Anxiety verringert. Diese Messungen sind im Rahmen der Arbeit als eine Art „Kontrollvariable“ zu verstehen, um sicher zu stellen, dass das BiKulT in dieser Hinsicht keine negativen Effekte nach sich zieht. Auch werden die beiden Intergruppenmessungen als ein Indikator für das implizierte Lehrziel der kulturintegrativen Haltung (vgl. Kap. 2.2.4) verstanden. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass die quantitativen Ergebnisse dafür sprechen, dass das BiKulT tendenziell zu einer Verbesserung der Intergruppenbeziehungen beigetragen hat, wobei ich dieses Ergebnis als eine Motivation zur wechselseitigen Sympathiebekundung interpretiere. Für diese Arbeit, insbesondere die Frage nach der Rolle kultureller Differenzen in einem interkulturellen Training, ist es eine wichtige Erkenntnis, dass sich ein Differenzfokus positiv auf Intergruppenbeziehungen und Prozesse auswirken kann. Ausblicke auf die interpretativen Analysen in Kapitel 5 sowie Aussagen zu Intergruppenbeziehungen aus Kapitel 4.1.3 zeigen jedoch auch, dass der Differenzfokus nicht generell unproblematisch ist und in Einzelfällen sehr wohl zu Lernhürden und Lernabbrüchen führt. Für zukünftige Trainings ist darüber hinaus zu bedenken, dass die Werte bei der Trainingsgruppe bereits vor dem BiKulT positiv und die Intergroup-Anxiety-Werte gering sind. Ähnliche interkulturelle Trainings mit salienter, binationaler Gruppenzusammensetzung können für Teilnehmende mit deutlich negativeren wechselseitigen Einstellungen oder höheren Anxiety-Werten daher nicht geeignet sein oder sogar negative Effekte nach sich ziehen.

4.3 Interviewstudie

Dieses Kapitel widmet sich allen wichtigen Angaben zur Interviewstudie. Parallel zur Fragebogenstudie (Kap. 4.2) werden dabei sowohl Datenerhebung und Datenauswertung als auch Ergebnisse dargestellt, wobei es sich im Falle der Interviewstudie um mehrere Auswertezyklen (vgl. Kap. 1.2) und um Ergebnisse auf einer Allgemeinen Ebene handelt. Im Einzelnen werden Ablauf und Stichprobe (Kap. 4.3.1), Interviewform und -leitfaden (Kap. 4.3.2) sowie Datenaufbereitung und -auswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2007) (Kap. 4.3.3) beschrieben. Im Unterkapitel 4.3.4 wird das aus der Inhaltsanalyse entstandene Kategoriensystem als *ein* Ergebnis der Interviewstudie dargestellt. Dieses Kategoriensystem bietet einen guten Überblick über alle Aspekte, die von den Interviewpersonen in den Interviews relevant gesetzt werden. Unterkapitel 4.3.5 schließlich beschäftigt sich mit zentralen Aspekten und Auffälligkeiten, die sich bei der interpretativen Re-Analyse in Bezug auf Lernresultate oder Wirkungen herauskristallisieren. Damit liefern die beiden Ergebniskapitel 4.3.4 und 4.3.5 auf ihre Art und Weise Teilantworten zu Fragenkomplex 2 und 5.

4.3.1 Ablauf und Stichprobe

Alle Teilnehmenden des BiKulT werden jeweils sechs Monate nach der Trainingsdurchführung per E-Mail kontaktiert und um die Teilnahme an einem Interview über das von ihnen besuchte interkulturelle Training gebeten. Zwischen Januar und Mai 2008 werden 26 teilstrukturierte Interviews als Telefon- und oder Skypeinterviews durchgeführt und aufgezeichnet, jeweils die Hälfte (N=13) mit deutschen und die Hälfte (N=13) mit tschechischen Interviewpersonen[129]. Die Autorin dieser Arbeit führt die Interviews mit den deutschen Interviewpersonen. Die Interviews mit den tschechischen Interviewpersonen werden von einer bilingualen Studentin des zweiten Studienabschnitts durchgeführt, die anhand eines Probeinterviews auf diese Aufgabe vorbereitet wurde. Die beiden Interviewerinnen waren nicht die Trainerinnen des BiKulT,

[129] Es wurden Interviews mit allen Teilnehmenden geführt, die sich auf die Anfrage gemeldet hatten und mit denen ein Interviewtermin gefunden werden konnte. Das entspricht einer „Rücklaufquote“ von 62 Prozent. Hinsichtlich der personenbezogenen Variablen der Interviewpersonen gibt es keine herausragenden Verzerrungen gegenüber den demographischen Variablen der ursprünglichen Stichprobe von 42 Teilnehmenden.

um bei den Interviewpersonen möglichst wenig sozialen Druck aufzubauen, sich positiv in Bezug auf das Training zu äußern. Die Interviews mit den deutschen Interviewpersonen dauerten im Durchschnitt 55 Minuten (zwischen 38 und 73 Minuten), die Interviews mit den tschechischen Interviewpersonen im Durchschnitt 20 Minuten (zwischen 16 und 28 Minuten). Dieser große Unterschied in der Dauer der Interviews ist vor allem auf den unterschiedlichen Umgang der Interviewerinnen mit den *narrativen Anteilen* der Interviews zurückzuführen. Das kann mit der unterschiedlich großen Erfahrung der Interviewerinnen sowohl in Bezug auf das Thema der Interviews als auch mit offener Gesprächsführung erklärt werden. In dieser Hinsicht enthalten die Interviewdaten *einen methodischen Bias*. Dieser Bias wirkt sich in den Interviewdaten in der Form aus, dass bei den tschechisch sprechenden Interviewpersonen Bearbeitungen von Trainingserfahrungen und Veränderungswahrnehmungen nicht in derselben Tiefe nachvollzogen werden können, wie bei den deutschen Interviewpersonen. *Wirkungen im Alltag im Sinne von Anwendungsformen lassen sich in den tschechischen Interviews nur sehr eingeschränkt analysieren*. Dieser Aspekt ist bei allen weiteren Analyseschritten zu berücksichtigen.

4.3.2 Interviewform und Interviewleitfaden

Im Rahmen der Interviewstudie kommt eine Kombination aus problemzentrierten Interview (Witzel, 1985; 2000) und narrativem Interview (Schütze, 1977) mit Elementen der Critical Incident Technique nach Flanagan (1954) zum Einsatz. Das problemzentrierte Interview ist eine Form der *halbstrukturierten* Befragung. Die Fragen des Leitfadens können flexibel gestellt und spontane Ad-hoc-Fragen hinzufügt werden. Der Leitfaden soll das Hintergrundwissen der Forschenden thematisch organisieren und eine vergleichbare Herangehensweise an den Forschungsgegenstand möglich machen (vgl. Witzel, 1985). Die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit der jeweils Befragten soll durch dieses theoretische Hintergrundwissen aber nicht (zu stark) eingeschränkt werden und muss für Modifikationen offenbleiben (Lamnek, 2010). Ein Faktor, der die Bedeutungsstruktur der Interviewpersonen in dieser Arbeit beeinflusst, ist darin zu sehen, dass in Bezug auf interkulturelle Erfahrungssituationen explizit nach Erfahrungssituationen auf allgemein internationaler und spezifisch auf tschechisch-deutscher Ebene gefragt wurde, so dass die

nationalkulturelle Ebene im Vordergrund steht und für die Teilnehmenden somit als besonders relevant dargestellt wird.

Das narrative Interview (Schütze, 1977) zeichnet sich durch seinen offenen und stark explorativen Charakter aus. Die Befragten im narrativen Interview rekonstruieren durch freies Erzählen in der Vergangenheit liegende Ereignisse und Handlungsabläufe, auf deren Grundlage man zu Aussagen über übergreifende Handlungszusammenhänge und -verkettungen bei den Befragten kommt (Mayring, 2002). Elemente des narrativen Interviews kommen im Rahmen der Interviewstudie dann zum Einsatz, wenn die Interviewpersonen selbst erlebte Critical Incidents, andere Situationen aus ihrem Alltag oder Situationen aus dem BiKulT in ihrer Erinnerung beschreiben. Für den spezifischen Fall der Beschreibung von Critical Incidents wird im Rahmen des Interviews zusätzlich auf die Critical Incident Technique von Flanagan (1954) zurückgegriffen, bei der sich an die Erzählphase zwei Nachfragephasen anschließen, durch die die Konstruktionen der Interviewpersonen auf kognitiver, emotionaler, motivationaler sowie der Verhaltensebene in Bezug auf die geschilderten Situationen nachvollziehbar gemacht werden können. Auf den dabei zum Ausdruck gebrachten *Kognitionen, Emotionen und Verhaltensweisen* liegt das Hauptaugenmerk der lernbezogenen Analysen.

In dieser Arbeit wird der von Duffková (2008) im Rahmen einer Evaluation von Probetrainings entwickelte Interviewleitfaden leicht verändert und an die Gegebenheiten eines Skypeinterviews angepasst. Der Interviewleitfaden ist in Anhang I abgebildet. Das Interview gliedert sich in sechs Teile, die sich unterschiedlichen Themengebieten zuwenden.

- Teil 1: Einleitung und Aufwärmphase
- Teil 2: Frage nach Critical Incidents im Alltag: Kreislauf aus Erzählstimulierung, Erzählung und zwei Nachfragephasen – Narrative Anteile
- Teil 3: Erinnerungen an das Training und konkrete Trainingsbausteine – Narrative Anteile
- Teil 4: Binationale Zusammensetzung und deren Bedeutung für die Befragten
- Teil 5: Allgemeine Bedeutung und Bewertung des Trainings
- Teil 6: Abschluss

4.3.3 Datenaufbereitung und -auswertung der unterschiedlichen Auswertezyklen

Die Interviews werden nach inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln *vollständig und wörtlich transkribiert* (vgl. Anhang J). Die Transkripte, die in tschechischer Sprache vorliegen, werden ins Deutsche *übersetzt*[130]. Die so aufbereiteten Daten werden in das Computerprogramm MAXQDA eingelesen und zunächst mit dessen Hilfe ausgewertet.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007)

Die erste ***Auswertung*** der Interviewdaten anhand der *qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring* (2007) erfolgt in den Jahren 2008-2009. Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) verbindet die Vorstellungen von Regelgeleitetheit und Systematik aus der quantitativen Sozialforschung mit qualitativen Daten und inhaltlichen Interpretationen. Im Zentrum der Auswertung steht die Arbeit mit bzw. an einem *Kategoriensystem*. Dabei ist sowohl theoretisch-deduktives als auch empirisch-induktives Vorgehen möglich. Die Ergebnisse innerhalb einzelner Kategorien können sowohl quantitativ gezählt als auch qualitativ beschrieben oder einer weiteren qualitativen Analyse unterzogen werden (Mayring, 2007).

Zunächst werden alle Interviewpassagen der 26 Interviews den folgenden vier Dimensionen zugeordnet, die das deskriptive System der Interviewdaten darstellen:

- Dimension I: Subjektive Bewertungen des BiKulT
- Dimension II: Subjektive Bedeutungen der binationalen Zusammensetzung
- Dimension III: Erinnerungswirkungen
- Dimension IV: Wirkungen im Alltag der Ipn (Anwendung)

Für jede Dimension werden, der qualitativen Inhaltsanalyse folgend, Auswertungseinheiten und Analysetechniken festgelegt, und dann in einem zyklischen Prozess ein Kategoriensystem mit Hauptkategorien und Subkategorien[131] erarbeitet.

---

[130] Die Übersetzerin ist Tschechin, lebt zum Zeitpunkt der Übersetzungstätigkeit seit fünf Jahren in Deutschland und verfügt sowohl über Übersetzungspraxis als auch über Erfahrungen im Bereich tschechisch-deutscher Begegnungen. Verständnis- oder Interpretationsproblemen in den übersetzten Texten wurden von Autorin und Übersetzerin in mehreren Treffen geklärt.

[131] Bei der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2007) geht mit der Definition der Dimensionen die Bestimmung der Analyseeinheiten (Auswertungs-, Kontext- und Kodiereinheit) einher. So werden

Dabei werden für unterschiedliche Dimensionen teilweise unterschiedliche Analysetechniken angewandt:

- Für Dimension I: Analysetechnik der *Zusammenfassung* und der *inhaltlichen Strukturierung*; *Explikation* durch Videodaten hinsichtlich der Sprachthematik
- Für Dimension II: Analysetechnik der *Zusammenfassung*, wobei die Bezeichnung der Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgt.
- Für Dimension III: Kombination der Analysetechnik der *inhaltlichen und skalierenden Strukturierung*; *Explikation* durch Videodaten bei Auffälligkeiten in den Erinnerungen einzelner Interviewperson oder bei Erinnerungen an „Störungen".
- Für Dimension IV: Analysetechnik der *Zusammenfassung*, wobei die Bezeichnung der Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgt.

Eine Kurzvariante des Kodierleitfadens für die qualitative Inhaltsanalyse findet sich in Anhang K. Das sich daraus ergebende Kategoriensystem mit seinen Kategorien und Subkategorien wird in Kapitel 4.3.4 dargestellt.

Interpretative Re-Analyse im Grundverständnis der relationalen Hermeneutik (Straub, 2022)

Die zweite Auswertung im Sinne einer Re-Analyse von Interviewdaten auf Grundlage einer interpretativ ausgerichteten Sozialforschung (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013; Straub, 2022) fand in den Jahren 2023-2024 statt. Hierbei geht es im Kern um das Deuten von Sinnstrukturen in den Aussagen der Teilnehmenden

---

aus jedem Interview nacheinander die Textabschnitte ausgewertet, die einer Dimension zugeordnet werden (Auswertungseinheit). Eine Kodiereinheit (kleinstmöglicher Textbestandteil) kann jede einzelne sinntragende Aussage sein (z.B. „Das war lustig" für Dimension I). Als Kontexteinheit (größtmöglicher Textbestandteil) werden alle Aussagen einer befragten Person zu einer bestimmten Situation, Wirkungsannahmen o.ä. festgelegt, auch wenn diese über das Interview verstreut genannt werden. Dies gewährleistet, dass die entsprechenden Aussagen in ihrem Gesamtkontext analysiert werden können. Kontexteinheiten zu unterschiedlichen Dimensionen können sich überschneiden, nicht jedoch Kodiereinheiten einzelner Kategorien. Die den vier Dimensionen zugeordneten Kontext- und Kodiereinheiten werden mit jeweils spezifischen Analysetechniken (Zusammenfassung, inhaltliche Strukturierung, skalierende Strukturierung, Explikation) bzw. spezifischen Kombinationen aus diesen Techniken mittels Paraphrasierung, Bündelung, Abstrahierung oder auch Skalierung, nach und nach ausgewertet (vgl. Mayring, 2007). So entsteht ein 3-4-stufiges Kategoriensystem, das mit seinen Haupt- und Subkategorien alle wesentlichen Inhalte der Interviews auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus abbildet und nach dessen endgültiger Festlegung ein kompletter Zuordnungsvorgang aller Daten erfolgt.

hinsichtlich der Fragen, wie sie ihre Erfahrungen in lernrelevante Bearbeitungen überführen (vgl. auch Kap. 1.2). Ausgangspunkt hierfür sind Interviewpassagen, die ursprünglich in Dimension III und Dimension IV des Kategoriensystems eingegangen waren, ergänzt durch weiterführende Passagen, die die Sinnzusammenhänge der jeweiligen Interviewpassagen erhellen können. Auch folgen die Re-Analysen einer anderen Struktur, da hier fallbezogene Interpretationen von Interviewpassagen durch minimale und maximale Kontrastierungen untersucht und so nach und nach die wesentlichen Bedeutungsstrukturen bestimmter Formen der lernrelevanten Bearbeitungen von Trainingserfahrungen herausgearbeitet werden. In den Ergebnisdarstellungen in den Kapiteln 4.3.5 und 5.2 entsteht eine Kombination aus dem Kategoriensystem nach Mayring (2007) und den Ergebnissen der interpretativen Re-Analyse (Straub, 2022; vgl. Kap. 1.2). Diese Kombination ergibt aus meiner Sicht den höchsten Erkenntniswert, da sie neben manifesten Sinnstrukturen auch latente Sinnstrukturen erfasst. Die Ergebnisse dieser kombinierten Analysen werden manchmal detailliert aufgeführt und manchmal anhand eines Beispiels verdeutlicht. Kapitel 5.1 entstand ausschließlich auf Grundlage der interpretativen Re-Analyse.

4.3.4 Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007)

Zunächst wird das Kategoriensystem der ersten Auswertung dargestellt. Ein Vorteil der Auswertung von Interviewdaten nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2007) besteht darin, dass das sich ergebende Kategoriensystem alle Elemente enthält, die in den Interviews zum Vorschein kommen. Es liefert somit eine strukturierte Zusammenfassung für die Gesamtheit der Themen, die in den Interviewdaten von den Teilnehmenden angesprochen werden. Die nachfolgende Darstellung dient somit auch dem Ziel der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit meines Vorgehens, mit Themen, die ich besonders herausstelle und Themen, die ich für diese Arbeit nicht weiter betrachte. Abbildungen 4-5 bis 4-7 zeigen dieses *Kategoriensystem*[132]. Für die Dimensionen II, III und IV sind die jeweiligen Subkategorien zusätzlich mit einer Angabe

[132] In der Darstellung werden die Auswertedimensionen mit römischen Ziffern, die zugeordneten Kategorien mit Großbuchstaben und die zugehörigen Subkategorien mit arabischen Ziffern bezeichnet.

der absoluten Häufigkeiten[133] versehen. Die Angabe der absoluten Häufigkeiten zeigt, welche Themen oder Phänomene bei vielen Interviewpersonen auftreten oder eher in Einzelfällen relevant werden.

Dimension	Kategorien und Subkategorien	
Dimension I ***Bewertung des BiKulT***	A. Allgemeine Akzeptanz des BiKulT und seiner Bausteine • 1. Positive Bewertungen • 2. Kritikpunkte • 3. Verbesserungsvorschläge B. Bewertung konkreter Trainingsaspekte • 1. Lernumgebung • 2. Qualität der Fallbeispiele • 3. Trainerinnen • 4. Sprachregelung	
Dimension II: Bedeutung der binationalen Zusammen-setzung	A. Bewertung • 1. Binationale Zusammensetzung • 2. Trainings-Gruppenatmosphäre B. Bedeutung für (Interkulturelles) Lernerleben • 1. Meta-Kommunikation (allgemein) o Perspektivenaustausch o Ausdifferenzierung von Wissen o Relativierung • 2. (National-)kulturelle Differenzerfahrungen o Auseinandersetzung mit Trainings-materialien o Verhalten der Tn • 3. Erfahrungslernen C. Bedeutung für Intergruppenerleben • 1. Art der Interaktionserfahrungen • 2. Re- und Kreuzkategorisierungen • 3. Sprache als gemeinsames Interesse (nur Training 2)	• 26 Ipn • 10 Ipn • 26 Ipn • 21 Ipn • 18 Ipn • 10 Ipn • 7 Ipn • 4 Ipn

Abbildung 4-4: Kategoriensystem für Dimension I „Bewertung des BiKulT“ und Dimension II „Bedeutung der binationalen Zusammensetzung“ des deskriptiven Systems.

Die Subkategorien von **Dimension I** „Bewertung des BiKulT“ und **Dimensionen II** „Bedeutung der binationalen Zusammensetzung“ sind in Abbildung 4-4 dargestellt. Es handelt sich hierbei um eine ausführliche und in die Breite gehende Variante von

[133] Abbildung 4-4 für Dimension I enthält *keine* Angaben der absoluten Häufigkeiten, da die Subkategorien sehr allgemein gehalten sind und eine Angabe von Häufigkeiten auf dieser allgemeinen Ebene keine relevanten Informationen enthält. Gegebenenfalls wurden bereits in Kapitel 4.1.1 Angaben zu den Häufigkeiten für spezifische, inhaltliche Aspekte, z.B. inhaltliche Kritikpunkte, angegeben.

Feedback und einer Analyse der Frage, welche Bedeutung die Interviewpersonen mit der binationalen Zusammensetzung der Trainingsgruppe verbinden. Die für die Inhalte dieser Arbeit *wichtigen Aspekte* aus beiden Dimensionen wurden bereits in Kapitel 4.1 ausgeführt und reflexiv beleuchtet.

Abbildung 4-5 enthält Kategorien und Subkategorien von **Dimension III** „Erinnerungswirkungen“.

Dimension III:	A. Explizierte „Kenntnisse“	
	• 1. Aussagen zu kulturübergreifenden Themen	• 22 Ipn
	• 2. Aussagen zu nationalkulturellen Differenzkonstruktionen	• 24 Ipn
Erinnerungswirkungen	B. Erinnerungen an Fallbeispiele und Übungen	
	• 1. Beim Abendessen	• 12 Ipn
	• 2. Detaillierte Korrektur	• 14 Ipn
	• 3. Podiumsdiskussion	• 15 Ipn
	• 4. E-Mail-Übung	• 18 Ipn
	• 5. Sonstige Übungen und Diskurse	• 12 Ipn
	C. Erinnerungen an „Störungen“	
	• 1. „Negative“ Interaktionserfahrungen	• 1 Ipn
	• 2. „Kulturelle“ Generalisierungen	• 3 Ipn
	• 3. „Negative“ Bewertung eigenen Verhaltens	• 1 Ipn

Abbildung 4-5: Kategoriensystem für Dimension III „Erinnerungswirkungen“ des deskriptiven Systems: (Ipn = Interviewpersonen).

Diese Kategorien enthalten alle Aussagen der Interviewpersonen, in denen diese ihre bearbeiteten Erinnerungen an das BiKulT sowie an Themen, die im Rahmen des BiKulT besprochen wurden, verbalisieren. Für einen quantitativen Überblick sind die absoluten Häufigkeiten in Bezug auf die Zahl der Interviewpersonen angegeben. Aussagen in diesen Subkategorien reichen von kurzen Erwähnungen in Halbsätzen bis hin zu ausführlichen Erzählungen und Reflexionen über mehrere Minuten[134]. Kategorie III.A fließt in die interpretative Analyse im nachfolgenden in Kapitel 4.3.6 ein. Die Aussagen, die den Kategorien III.B und III.C zugeordnet sind, werden zum zentralen Ausgangspunkt für die ***interpretativ-verstehenden Re-Analysen*** zur Wahr-

[134] Daher wird für die Kategorien III.A. „Explizierte Kenntnisse“ und III.B. „Erinnerungen an Fallbeispiele und Übungen“ zusätzlich eine Skalierende Strukturierung (Mayring, 2007) durchgeführt, auf deren Ergebnisse ich in Kapitel 5.2 zurückgreife. Hierbei wird die „Güte“ der Erinnerungen mit den Abstufungen „vage = 1“, „gut = 2“ und „detailliert = 3“ bewertet und zusätzlich festgehalten, ob die Interviewperson ihre Aussagen mit konkreten Trainingssituationen (VT) oder Alltagssituationen aus ihrem Leben verknüpft (VL). Das Vorgehen hierbei ist im Kodierleitfaden (Anhang K) nachlesbar.

nehmung und Bearbeitung von Trainingserfahrungen in Kapitel 5. Daher gehe ich auf die Inhalte von Dimension III an dieser Stelle nicht weiter ein.

Abbildung 4-6 enthält schließlich die Kategorien und Subkategorien von **Dimension IV** „Wirkungen im Alltag der Ipn (Anwendung)“. Die Inhalte dieser Dimension stellen den anwendungsbezogenen Fokus der ursprünglichen Wirksamkeitsstudie von 2007 (vgl. Fußnote 3) dar.

Dimension	Kategorien und Subkategorien	Häufigkeit
Dimension IV: ***Wirkungen im Alltag der Ipn (Anwendung)***	A. Allgemeine, situationsübergreifende Wirkungen	
	• 1. Erwerb (theoretischer) Kenntnisse als Anwendungswissen	• 23 Ipn
	• 2. Kulturelle Sensibilisierung (kognitiv)	• 13 Ipn
	• 3. Emotionsregulation und Verhaltensänderung in Überschneidungssituationen	• 15 Ipn
	• 4. (Selbst-)Reflexion und Perspektivenwechsel	• 9 Ipn
	• 5. Persönliche Positionierung	• 8 Ipn
	• 6. Intergruppenwahrnehmung/Einstellungen	• 10 Ipn
	B. Wirkungen in konkret beschriebenen Situationen	
	• 1. Weiterführende Elaboration	14 Ipn, 14 Sit.
	• 2. Meta-Kommunikation in Überschneidungssituationen	4 Ipn, 4 Sit.
	• 3. Verhaltensänderung	
	o A-priori Verhaltensanpassung	5 Ipn, 5 Sit.
	o Experimentieren mit Handlungsalternativen	5 Ipn, 5 Sit.
	• 4. Reflexion zuvor gemachter Erfahrungen	
	o Kulturelle Re-Interpretation	3 Ipn, 4 Sit.
	o Kritische Reflexion eigenen Verhaltens	2 Ipn, 3 Sit.
	• 5. Analysefähigkeit interkultureller Interaktionen	
	o Wissensanknüpfende Situationen	10 Ipn, 15 Sit.
	o Nicht „wissenskonforme“ Situationen	5 Ipn, 5 Sit.

Abbildung 4-6: Kategoriensystem für Dimension IV des deskriptiven Systems: „Wirkung im Alltag der Ipn (Anwendung)“; Ipn = Interviewpersonen. Sit. = berichtete Situationen.

Die in Dimension IV kategorisierten Aussagen aus allen 26 Interviews beziehen sich zum einen auf Veränderungswahrnehmungen im Sinne von Lernresultaten, über die die Interviewpersonen sechs Monate nach der Trainingsteilnahme sprechen (Kategorie IV.A „Allgemeine, situationsübergreifende Wirkungen“). Zum anderen geht es in diesen Interviewaussagen um Erzählungen der Interviewpersonen zu Alltagssituationen, in denen sich Lehrziele oder Inhalte aus dem BiKulT, die in Kategorie IV.A allgemein angesprochenen Lernresultate, aber auch Lernhürden in einer Anwendungsform bemerkbar machen (Kategorie IV.B „Wirkungen in konkret beschriebenen

Situationen“). Wie Abbildung 4-6 zu entnehmen ist, erzählen nicht alle Interviewpersonen solche Alltagssituationen in ihren Interviews. An dieser Stelle kommt der bereits beschriebene, methodische Bias (Kap. 4.3.1) in besonderer Form zum Tragen. In den tschechischen Interviews nehmen Erzählungen und Narrationen der Interviewpersonen nur vereinzelt so viel Raum ein, dass ausführliche Analysen und Interpretationen möglich sind. Auf Ergebnisse dieser Dimension geht das nachfolgende Kapitel ein.

4.3.5 Wirkungen im Alltag: Wesentliche Elemente und Auffälligkeiten in den Ergebnissen

Für die Darstellung von „Alltagswirkungen“ lässt sich zunächst festhalten, dass fast alle Interviewpersonen[135] Lernschritte im Sinne der Lehrziele beschreiben. Diese umfassen, vergleichbar mit anderen Studien (z.B. Bosse, 2010; Hößler, 2017; Kammhuber, 2000; Kinast, 1998; vgl. auch Kap 3.4), eine große Bandbreite an Wirkungen. Sie offenbaren teilweise tiefgehende Erkenntnisse und vielfältige Anwendungsvarianten ebenso wie Herausforderungen und Lernhürden (vgl. auch Kapitel 5). Da die Bandbreite solcher Lernwirkungen in den oben genannten Arbeiten bereits ausführlich dargestellt werden, wende ich mich in diesem Kapitel den Besonderheiten und aufscheinenden Lernhürden in den entsprechenden Interviewaussagen über Alltagswirkungen zu.

4.3.5.1 Veränderungswahrnehmungen

Zunächst werden Aussagen von 25 Interviewpersonen betrachtet, in denen mindestens eine Form von wahrgenommenen Veränderungen oder Erkenntnissen (Kategorie IV.A) genannt werden.

Sensibilisierung – intuitiv-motivationale und reflexive Anwendung

Als wesentliches Element kristallisieren sich zunächst die facettenreichen Veränderungswahrnehmungen heraus, die sich auf Aspekte beziehen, die in dieser Arbeit dem *Lehrziel 1 der interkulturellen Sensibilisierung* zugerechnet werden (vgl. Kap. 2.2.4).

---

[135] Es gibt einen Teilnehmenden, Interviewperson J, der keine selbstbezogenen Lernwahrnehmungen nennt, da er das, was er glaubt, lernen zu sollen, nicht lernen möchte (vgl. hierzu Kap. 5.2.3).

Konkret sprechen die Interviewpersonen in diesen Interviewpassagen darüber …

a) dass sie ein größeres Bewusstsein oder eine bessere Fähigkeit zur Wahrnehmung „kultureller Differenzen“ oder ein größeres Bewusstsein für die (kulturelle) Relativität von Sicht- und Verhaltensweisen bei sich wahrnehmen.
b) dass sie auf emotionaler und/oder interpretativer Ebene Veränderungen in ihrer Reaktionsweise auf (interkulturell gerahmte) Interaktionssituationen wahrnehmen.
c) dass sie ihr eigenes Verhalten stärker reflektieren, sich positionieren, aber auch dazu angeregt wurden, die Sicht Anderer stärker einzubeziehen – im Sinne einer Perspektivenreflexion bis hin zu Verhaltensänderungen.

Ich zitiere hier nur wenige der zugehörigen 45 Interviewaussagen zu diesen Themenkomplexen, um zu untermauern, dass die wahrgenommenen Veränderungen der Interviewpersonen eine veränderte Wahrnehmung und ein emotional verankertes Verständnis für Situationen spiegeln, in denen Perspektivenvielfalt aus verschiedenen Gründen aufscheint:

Es ist halt schon so, mit dem sensibler, geduldiger und vorsichtiger sein, erst mal. Dass man eben zu dem Punkt kommt, dass man viel mehr erklären kann und auch erklärt bekommen kann. Und nicht gleich sagt: ‚Der reagiert komisch, also passen wir nicht zusammen’ und das war’s dann. […] Also was ich gelernt habe, ist einfach Geduld. Und wenn man was nicht gleich versteht, dass man nachfragt, und nicht vom anderen denkt: ‚Was soll das denn jetzt?‘ (Ip U, Pos 150, Pos 46, deutsche Ip, Training 2)

Ich habe vorher nie so wirklich darüber nachgedacht, dass es irgendwelche Unterschiede gibt. Man geht ja sonst nicht bis ins Detail. Aber wenn man auf die Unterschiede aufmerksam wird, dann sieht man erst, dass sie da sind. Oder manchmal auch im Gegenteil, dass sie nicht da sind. Es kann dann auch daran liegen, wie gut man die Sprache kann. (Ip Z, Pos 67, tschechischer Ip, Training 1)

Dass man doch noch mal sensibilisiert drauf ist, dass es in jedem andere Spielregeln gibt und dass es eben darauf ankommt, dass man <u>trotzdem</u> einen gemeinsamen Nenner findet. (Ip E, Pos 168, deutsche Ip, Training 3)

Ich finde, dass ich nach dem Training generell eine größere Fähigkeit zur Selbstreflexion oder Reflexion einer Situation habe. […] Wenn mich jetzt was ärgert, dann versuche ich das Verhalten von den anderen rational zu sehen […] Wenn mich jemand überrascht, dann sage ich mir, der ist ein bisschen anders als ich, weil er auf der Achse in eine andere Richtung verschiebt. (Ip B, Pos 86-88, tschechische Ip, Training 3)

Hängen geblieben ist so eine Vorsicht, zu schnell irgendwie eine Position einzunehmen oder Verhalten zu bewerten. […] Also das ist mehr so intuitiv. Also nicht jetzt irgendwie mit dem ganz klar theoretischen Bezug, sondern eher aus dieser Sensibilisierung heraus. Also so ein bisschen Vorsicht bei zu vorschnellen Meinungen. (Ip W, Pos 193, Pos 197, deutsche Ip, Training 4)

Also es ist immer dieses Hinterfragen und am besten eben mit den betreffenden Leuten hinterfragen. Nicht einfach selber reininterpretieren nur auf Grund der eigenen- ja auf Grund der eigenen Erfahrungen und Vorstellungen. (Ip S, Pos 66, deutsche Ip, Training 3)

Für mich war es ein Vorschlag zum Nachdenken, was ich erwarten kann. Und dass ich nicht erwarten kann, dass sich andere wie ich verhalten. (Ip X, Pos 52, tschechische Ip, Training 4)

Ich kann das aus dem Training auf mich ja genauso anwenden. Ich kann ja meinen Standpunkt auch, also an meinem Standpunkt rütteln, dass ich nicht das Maß aller Dinge bin, sondern dass ich vielleicht auch irgendwie mich verändern sollte. Also nicht dass alles, was ich für richtig und für gut halte, auch automatisch für andere gilt. (Ip C, Pos 132, deutsche Ip, Training 2)

In den soeben zitierten Aussagen zu Veränderungswahrnehmungen spiegeln sich insbesondere die intensiven Eindrücke und Erfahrungen, die die Teilnehmenden im Rahmen der gemeinsamen Diskurse in der „binationalen" Gruppe machen (vgl. Kap. 5.1). Hinweisen möchte ich auf die Auffälligkeit, dass die Interviewpersonen bei dieser Art der am häufigsten wahrgenommenen Lernresultate von einem „intuitiven" Verstehen, von Reflexionen, Nachdenken, Hinterfragen, von Geduld, Sensibilität, Vorsicht, Erwartungen und Aufmerksamkeit für bestimmte Aspekte sprechen. Es werden also *motivationale, handlungsbezogene und emotionale* Komponenten hervorgehoben, die nur selten mit spezifischen, explizierten „Kenntnissen" oder kognitiven „Systematiken" verbunden werden. Interviewperson W (vgl. oben) spricht genau diesen Punkt aus, als sie sagt „Also das ist mehr so intuitiv. Also nicht jetzt irgendwie mit dem ganz klar theoretischen Bezug, sondern eher aus dieser Sensibilisierung heraus."

Verbalisierung von theoretischen Aspekten

Dieser Aspekt fällt noch deutlicher ins Auge, wenn man betrachtet, wie die Interviewpersonen in ihren Interviews *theoretische Aspekte* ansprechen[136].

[136] Hierzu betrachte ich sowohl Aussagen der Interviewpersonen im Rahmen der Kategorie IV.A.1 „Erwerb (theoretischer) Kenntnisse als Anwendungswissen", als auch die Aussagen der Kategorie III.A „Explizierte Kenntnisse".

Zunächst kann festgehalten werden, dass 23 Interviewpersonen angeben, dass sie im BiKulT theoretische Kenntnisse erwarben, die ihnen in ihrem Alltag weiterhelfen. Auch kann aufgezeigt werden, dass 14 Interviewpersonen konkret das Modell des Interpretationsdreiecks (Person-Situation-Kultur) anwenden, beispielsweise um ihre Reflexionen zu Alltagssituationen zu leiten oder zu flexibilisieren:

> *Mich hat das Dreieck wirklich sehr angesprochen. Ich versuche es fortwährend zu benutzen. Es ist eigentlich sehr universell, wenn man überlegt, warum Menschen sich verhalten, wie sie sich verhalten. (Ip B, Pos 92, tschechische Ip, Training 3)*

> *Also als ich das Problem mit der Slowakin hatte, hab ich überlegt, ob das ihre Persönlichkeit ist oder nicht. Und ich hab ja dann auch mit dem anderen Slowaken darüber geredet, wobei er dann gesagt hatte, dass sie bei dem Thema also relativ speziell ist, also auch für die Slowakei. Und dass da eben das Gefälle so groß wäre zwischen Bratislava und grade der Ostslowakei, wo sie herkommt. Da hab ich dann überlegt, ob das dann die Kultur ist oder nicht, oder eventuell auch die Person ist. Was es ist, weiß ich bis heute nicht. Aber das macht nix, das muss ich auch nicht. Wichtig ist ja, dass wir uns da jetzt durch viele Gespräche verständigen konnten. (Ip K, Pos 133, deutsche Ip, Training 1)*

Gehen die Interviewpersonen in ihrem Interview dagegen auf *komplexere, theoretische Themen* ein oder beziehen sie sich auf Systematiken, Wissenselemente oder Modelle, in denen sie ein Verständnis von Kultur, Interkulturalität oder Kultureller Differenz theoretisch zu beschreiben versuchen, was ebenfalls 14 Interviewpersonen tun, dann zeigt sich, dass ihnen oftmals Fachbegriffe oder passende Formulierungen zu fehlen scheinen. Insgesamt erwecken die entsprechenden Aussagen bei mir den Eindruck, dass die Inhalte für die Interviewpersonen nur schwer greifbar sind. Beispielsweise sind die Aussagen der Interviewpersonen oftmals mit Satzabbrüchen und langen Pausen versehen. Oder es werden abstrakte Begriffe („Regeln, Normen, Wertesysteme“; „Interpretationen“; „Skala“; „Achse“) zwar aufgegriffen, dann aber umschrieben und durch einfache, leicht verständliche Bilder („Geste“) und Attribute („emotional“, „kalt“) ersetzt bzw. erklärt. Dies möchte ich anhand mehrerer Beispiele verdeutlichen.

In den folgenden Interviewpassagen sprechen Interviewperson E und Interviewperson Q beispielsweise über unterschiedliche Reaktionen oder Interpretationen im Zusammenhang mit „Kultur“. In beiden Interviewpassagen kann man sehen, dass die Interviewpersonen ihre begonnenen Erklärungen unterbrechen und erst nach langen

Pausen weiterführen. Während Interviewperson E dabei um passende Worte zu ringen scheint, verdeutlicht Interviewperson G seine abstrakte Erklärung am anschaulichen Beispiel der „Gesten“:

> *Dass manche Menschen eben anders reagieren, als du das gewohnt bist, auf Grund–, hm– (Pause 3s), ja, andere Regeln, Normen, Wertesysteme oder– (Pause 4 s) also Erziehung spielt auch irgendwie mit rein. (Ip E, Pos 168, deutsche Ip, Training 3)*

> *Wir haben über Interpretation gesprochen. Also man macht etwas und stellt sich was vor, aber dann- ähm, (Pause 4s). Also zum Beispiel, eine bestimmte Geste kann in einer anderen Kultur oder Situation etwas anderes bedeuten und wird anders akzeptiert. (Ip Q, Pos 51, tschechischer Ip, Training 2)*

In einer weiteren Interviewpassage versucht Interviewperson F ein theoretisches Modell zu erklären, das die (individuelle) Relativität von Inhaltsbeschreibungen kultureller Differenzkonzepte anhand von Normalverteilungskurven verdeutlicht:

> *Und bei den Kulturunterschieden, da hatten wir noch so was wie eine Skala– ach, (Pause 5s). Auf jeden Fall hatten wir dann festgestellt, dass jetzt nicht „der Tscheche“ zum Beispiel, an sich emotional ist und „der Deutsche“ kalt, sondern dass man sich eben auf so einer Skala bewegt und dass das halt insgesamt vielleicht schon unterschiedlich ist, aber dass auch ein Deutscher genauso emotional sein kann, wie ein Tscheche, am Ende. (Ip F, Pos 121, deutsche Ip, Training 4)*

Das erinnerte Modell verbalisiert Interviewperson F in der Interviewpassage zunächst als „so was wie eine Skala“[137]. Auch sie bricht diesen Erklärungsversuch ab und beginnt nach einer relativ langen Pause nicht mehr das Modell selbst zu beschreiben, sondern die Schlussfolgerungen, die sich für sie im Rahmen des Trainings aus dem Modell ergaben („auf jeden Fall hatten wir festgestellt …“). Hierfür greift sie auf die Attribute „emotional“ und „kalt“, also auf gängige nationale Stereotype für Tschechen und Deutsche zurück. Interessant finde ich dabei, dass Interviewperson F diejenige Interviewperson ist, die einerseits in allen Bereichen die detailliertesten, kognitiven Kenntnisse über vermittelte nationalkulturelle Differenzkonzepte nennt (vgl. beispielsweise ihre Aussage zum Kulturstandardpaar „Simultanität-Konsekutivität“ in Kap. 5.2.3) und diese Konzepte andererseits sehr kritisch reflektiert. Gerade vor diesem Hintergrund stechen die stereotypen Attribute in der oben zitierten Interview-

[137] Dasselbe Modell wird von Ip B in ihrer Interviewpassage zu Veränderungswahrnehmungen oben angedeutet, wenn sie davon spricht, dass eine Person „auf der Achse in eine andere Richtung verschiebt.“

passage besonders ins Auge. Ich interpretiere es in diesem Interviewausschnitt so, dass Interviewperson F für ihre Erklärung eine knappe „Illustration“ kultureller Differenzen benötigt, deren spezifischer Inhalt für das, was sie ausdrücken will, nicht Wesentlich ist. Dies schließe ich zumindest aus dem „zum Beispiel“, mit dem sie die entsprechende Erklärungssequenz beginnt. In diesem Zusammenhang greift Interviewperson F auf prägnante, schnell und leicht verfügbare Attribute zurück, während sie an anderen Stellen ihres Interviews jede Form von stereotyper Zuschreibung ablehnt und für sich persönlich sogar die Anwendung theoretischer, kultureller Differenzkonzepte eher ausschließt (vgl. unten ihr Interviewzitat zu „nicht wissenskonformen Situationen“).

Verbalisierung von Differenzannahmen

Zum spezifischen Umgang mit kulturellen Differenzen in Form von *Differenzannahmen oder Differenzkonzepten* zeigen die Interviewaussagen zu „Lernresultaten“ insgesamt, dass die Interviewpersonen verhaltensnahe und perspektivierende Beschreibungen ebenso wie stereotypenbehaftete Aussagen verwenden, wenn sie über Ihre Erkenntnisse und Anwendungen sprechen – wie dies bereits in gesprächsanalytischen Arbeiten zur Gesprächsarbeit in interkulturellen Trainings als typisch beschrieben wurde (z.B. Bosse, 2011; vgl. Kap. 3.3 und 3.4) und in der theoretischen Debatte kontrovers verhandelt wird (vgl. Kap. 1.1 und 2.2).

An dieser Stelle zeige ich an zwei Interviewbeispielen auf, wie eine solch stereotypenbehaftete Darstellung von kulturellen Differenzen aussehen kann – und in einem Fall auch, wie diese „angewendet“ wird:

> *Dass dort dieses Zeitgefühl einfach nicht da ist. Unpünktlichkeit ist was, das mir schon im Gedächtnis geblieben ist. (Ip C, Pos 50, Deutsche Ip, Training 2)*

> *Also einen Unterschied finde ich schon die deutsche Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Rechtzeitigkeit und dagegen die tschechische Laxheit, nichts Geplantes, Spontaneität. (Ip I, Pos 28, tschechische Ip, Training 2)*

Interviewperson C und Interviewperson I verbinden, wie ihre Gesamtinterviews zeigen, mit diesen Aussagen zum einen ihre (gemeinsamen) Diskurserfahrungen während des BiKulT, da sie sich in der entsprechenden Wahrnehmung wechselseitig bestätigen. Zum anderen berichtet beispielsweise Interviewperson C von Alltagserfahrungen, die ihr eindrücklich im Gedächtnis geblieben sind und die sie mit den Diskursen im BiKulT verknüpft. Dieses Beispiel möchte ich vertiefend betrachten: Interviewperson

C erzählt von ihrem Praktikum in Grenznähe und einer Situation, in der ihr tschechischer Nachfolgepraktikant an seinem ersten Tag eineinhalb Stunden nach der vereinbaren Zeit in ihr Büro kam, um seine Einarbeitung zu starten. Sie empfindet es so, dass sie durch das Training „vorgewarnt“ war. Deshalb habe sie zum Glück in der Zwischenzeit andere Dinge erledigen können, auch wenn sie gewartet habe. Sie habe dann auch nicht sauer reagiert oder auf die Verspätung hingewiesen, wie sie dies sonst getan hätte. Sie habe das Thema vielmehr unter den Tisch fallen lassen und versucht, seine Perspektive zu verstehen. Er habe im Grunde keine festen Arbeitszeiten und musste an dem Tag ohnehin viel zu viel aufnehmen. Interviewperson C geht in der gesamten Erzählung davon aus, dass der Nachfolgepraktikant einfach später „zur Arbeit“ gekommen sei. Alternative Erklärungen, wie die, dass es im Personalbüro länger gedauert haben könnte, prüft sie dagegen nicht. Sie geht aufgrund ihrer „Kenntnis“ zum fehlenden „Zeitgefühl“ von der Richtigkeit ihrer Erklärungsperspektive aus.

Für die Frage nach der „Bewertung“ solch stereotyper Formen von Differenzannahmen kann für diese konkrete Situation festgehalten werden, dass Interviewperson C die stereotype Differenzannahme als Basis für eine, die Situation entschärfende, Emotionsregulation verwendet – vor dem Hintergrund ihrer hohen Motivation, andere Perspektiven zu akzeptieren und zu berücksichtigen (vgl. 4.3.5.1). Gleichzeitig wird deutlich, dass Interviewperson C keine weiteren Erklärungsperspektiven reflektiert, so dass ihre Interpretationen durch die Differenzannahme gesteuert werden. An diesem Beispiel zeigt sich die immer wieder beschriebene Ambivalenz von Differenzannahmen und in der Folge auch von Differenzkonzepten (vgl. hierzu die Schwierigkeit, in den Verbalisierungen der Interviewpersonen das eine vom anderen zu unterscheiden, z.B. Kap. 5.1.1). Sie können durch ihre orientierungsgebende Funktion helfen, eigene Emotionen zu regulieren und negative Einschätzungen anderer Personen zu vermeiden, wenn damit, wie bei Interviewperson C, eine perspektivenrelative oder kulturintegrative Grundhaltung verbunden ist. Sie verhindern unter Umständen aber eine Flexibilisierung von Differenzannahmen – mit möglicherweise (hier aber nicht nachvollziehbaren), vorurteilsverstärkenden Folgen.

Ich werde dem Aspekt der verbalen Darstellung kultureller Differenzannahmen und kultureller Differenzkonzepte in Kapitel 5.1.1 auf vertiefende Weise nachgehen.

Verständnis des „doing culture“?

An dieser Stelle möchte ich den Gedanken der schwierigen Greifbarkeit der komplexen, theoretischen Themen für Teilnehmende weiterführen, insbesondere in Bezug auf die Überwindung der ersten zentralen Lernhürde (vgl. Kap. 3.3) im Sinne eines handlungsorientierten Kulturverständnisses bzw. der Wandlung eines Verständnisses von „being culture“ zu „doing culture“. Im hierzu betrachteten Beispiel deutet sich ein solcher Wechsel sowie ein relationales Kulturverständnis an. Es muss aber „zwischen den Zeilen“ herausgelesen werden. Hierzu zitiere ich eine Interviewpassage, in der Interviewperson N darüber spricht, wie sie ihre Erkenntnisse aus dem BiKulT im Nachhinein mit einem ihrer Mitbewohner teilt und reflektiert. Interviewperson N berichtet zuvor, dass sie aus dem BiKulT als Erkenntnis mitgenommen habe, „dass eben trotz solcher sich sehr nahe seiender Kulturen Unterschiede sein können. Und durchaus auch eben in so ganz alltäglichen Situationen, wo man nicht damit rechnet“ (Ip N, Pos 57, deutsche Ip, Training 4). Daraufhin erzählt sie Folgendes:

> *Also es war sehr witzig, gerade mit dem Mazedonier in meiner WG. Weil wir uns halt sehr oft über kulturelle Unterschiede unterhalten und von ihm halt sehr oft kommt: ‚Die Deutschen sind sowieso …, ne? Und wir Mazedonier sind so. Und die Bulgaren sind so und so’. Und wir haben schon sehr drüber diskutiert, wie viel wirklich kulturell abhängig ist, natürlich wie viel von der Person auch kommt, wie viel von der Familie. Und da habe ich ihm halt auch viel von dem Training erzählt dann und von einigen Dingen, die mir da aufgefallen sind. Und da hat er halt auch gemeint: ‚Ja, das ist komisch, dass es gerade so alltägliche Sachen sind und man sich dann oft denkt, der andere ist irgendwie komisch. Dabei ist es für den anderen genauso eine fremde Situation oder er findet die Reaktion genauso befremdlich, weil es einfach kulturelle Unterschiede vielleicht sind dann, einfach in dem, wie man was macht‘ … Also das war sehr, sehr interessant. (Ip N, Pos 73, deutsche Ip, Training 4)*

Aus der Beschreibung der Diskussion mit ihrem Mitbewohner durch Interviewperson N wird nach und nach ersichtlich, dass sich hinter der Aussage „in so ganz alltäglichen Situationen“ eine Annäherung an ein relationales Verständnis („der andere ist irgendwie komisch. Dabei ist es für den anderen genauso eine fremde Situation oder er findet die Reaktion genauso befremdlich“) sowie an ein Verständnis des „doing culture“ („einfach in dem, wie man was macht“) verbirgt. Auch diese Interviewpassage zeigt aus meiner Sicht auf, dass das komplexe Thema und sogar die eigenen Erkenntnisse für die Interviewpersonen nur schwer in Worte zu fassen sind. Dies ist ein illustratives Beispiel aus den Daten zu diesem Thema, das auch bei anderen Interviewpersonen immer wieder aufscheint. Festhalten möchte ich hierzu, dass gerade

deshalb die diesbezüglichen Lernresultate der Interviewpersonen in einer Art Schwebezustand erscheinen – in der einen Situation oder Aussage scheint das Verständnis des „doing culture“ im Ansatz, in einer anderen gar nicht und in wieder einer anderen ganz klar vorhanden zu sein (vgl. auch weitere Ausführungen in diesem und im nächsten Kapitel). Auf dieser Basis zeigen sich „Widersprüchlichkeiten“ in den Daten, die einerseits Lernhürden und Verstehensgrenzen umfassen und andererseits die Auseinandersetzung mit ausgegliederten Lernthematiken und deren Auflösung umfassen.

Zentrale Auffälligkeiten in den Veränderungswahrnehmungen und explizierten Kenntnissen der Interviewpersonen im Kontext des BiKulT können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Betont wird die intensive Wahrnehmung motivationaler, handlungsbezogener und emotionaler Veränderungen und Veränderungsbemühungen in Bezug auf eine, umfassend verstandene, interkulturelle Sensibilisierung und damit verbundene Emotionsregulationen
- Einfache Modelle, die eine Flexibilisierung beinhalten (wie das Interpretationsdreieck), werden vielfach in sinnvoller und nachvollziehbarer Art und Weise angewendet.
- Bei komplexen theoretischen Erkenntnissen fällt eine Schwierigkeit der Interviewpersonen auf, diese in Worte zu fassen. Dies zeigt sich beispielsweise in Umschreibungen, Pausen und der Tendenz, auf einfache Bilder und Attribute zurückzugreifen.
- Passend hierzu erscheinen Verbalisierungen, die auf ein Verständnis des „doing culture“ hindeuten, bei viele Interviewpersonen eher in einem Schwebezustand des Begreifens – in manchen Situationen klar vorhanden, in anderen angedeutet, in wieder anderen nicht vorhanden.
- Beim Sprechen über kulturelle Differenzen (als Wahrnehmungen, Annahmen oder Konzepte) verwenden die Interviewpersonen, übereinstimmend mit bisherigen Forschungen, verhaltensnahe und perspektivierende Beschreibungen ebenso wie stereotypenbehaftete Aussagen. Es gibt Hinweise darauf, dass diese Vermischung in den Verbalisierungen bei den meisten Interviewpersonen an der einen oder

anderen Stelle auftritt und dass sich unabhängig von der Ausdrucksweise Lernprozesse oder Lernresultate in verschiedener Richtung zeigen können.

- Einige dieser Aspekte werden auch in Kapitel 5, bei der Analyse der Bearbeitungen von Trainingserfahrungen, in vertiefender Weise nachgezeichnet.

4.3.5.2 Konkrete Anwendungssituationen

In den narrativen Anteilen des Interviews erzählen insgesamt 21 Interviewpersonen konkrete Situationen aus ihrem Alltag, deren Analyse einen Eindruck vermittelt, wie und inwieweit die Interviewpersonen „gelernte" Aspekte auf Alltagssituationen anwenden[138]. Auch in diesem Unterkapitel gehe ich vertiefend nur auf wenige, zentrale Elemente ein, die sich im Zuge der interpretativen Re-Analyse als bedeutsam herauskristallisierten.

Bandbreite an Anwendungen

Eine allgemeine Übersicht zu den Anwendungsformen gibt Abbildung 4-6 (Kap. 4.3.4). Sehr häufig finden sich darin weiterführende Elaborationen, in denen die Interviewpersonen ihre Erkenntnisse aus dem BiKulT mit anderen Personen aus ihrem Alltag diskutierten und hierdurch das Thema vertieften. Hier zeigen sich Ansatzpunkte für ein kontinuierliches Weiterlernen. Außerdem ergeben sich mehrere Anwendungsformen, bei denen die zuvor (Kap. 4.3.5.1) als Veränderungswahrnehmungen auf allgemeiner Ebene zusammengefassten Lernresultate in konkreten Situationen nachvollzogen werden können: Interviewpersonen initiieren beispielsweise in unklaren Situationen Metakommunikationen, sie passen ihr Verhalten an oder reflektieren bewusst über Handlungsoptionen, die sie nach und nach ausprobieren. Geht es um bereits vor dem BiKulT erlebte Situationen reinterpretieren einige Interviewpersonen zuvor unklar gebliebene Situationen kulturell und entwerfen neue Interpretationshypothesen. Für Interviewperson V, deren sehr direktes Kommunikationsverhalten in Training 3 zu Irritationen führt (vgl. Kap. 5.1.1.2 und 5.1.3), wird die kritische

[138] Diese Aussagen waren in Kategorie IV.B kategorisiert (vgl. Kap. 4.3.4). In den Interviews von fünf tschechischen Interviewpersonen kann *keine* konkrete Anwendungssituation nachvollzogen werden. Bei zwei, nämlich Interviewperson A und Interviewperson J, lässt sich nachzeichnen, dass sie das Lernangebot des BiKulT nicht lernen oder anwenden wollen, worauf ich in Kapitel 5 an verschiedenen Stellen eingehen werde. Bei den anderen drei tschechischen Interviewpersonen gehe ich, aufgrund ihrer allgemeinen Rückmeldungen zu Veränderungswahrnehmungen (vgl. oben) davon aus, dass das methodische Bias der Kürze der tschechischen Interviews (vgl. Kap. 4.3.1) hierfür auschlaggebend ist.

Selbstreflexion über vergangenes Verhalten in verschiedenen Situationen zu einem zentralen Thema ihres Interviews[139]. Ich halte diese Ergebnisse in weiten Teilen[140] für sinnvolle und hilfreiche Umsetzungen der im BiKulT gestarteten Lernprozesse. Diese Lernprozesse sind jedoch oftmals nicht abgeschlossen oder es treten gleichzeitig Lernhürden zutage. Es ist ein Ziel dieser Arbeit, diese Gleichzeitigkeit und damit Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit der Lernprozesse herauszuarbeiten. Nachfolgend gehe ich vertiefend auf die häufigste Anwendungskategorie „Analysefähigkeit interkultureller Situationen" ein. Diese knüpft an Lehrziel 2 (vgl. Kap. 2.2.4) und an die quantitativen Ergebnisse (vgl. Kap. 4.2.5) unmittelbar an. Außerdem lassen hierbei auch Lernhürden oder Grenzen des Verstehens darstellen.

Analysefähigkeit interkultureller Situationen

Im Rahmen der Anwendungsform *„Analysefähigkeit interkultureller Interaktionen."* erzählen primär deutsche Interviewpersonen[141] 15 sogenannte „wissensanknüpfende Situationen", in deren Reflexion sie die im BiKulT verhandelten Differenzkonzepte sinnvoll einbeziehen (können). Außerdem berichten Interviewpersonen fünf „nicht-wissenskonforme Situationen", in denen sie Verhaltensweisen oder Einstellungen ihrer Interaktionspartner*innen *nicht* damit in Einklang sehen oder bringen können, was sie aus ihrer Sicht im BiKulT als nationalkulturelle Differenzkonzepte lernten.

Zunächst lassen sich vier zentrale Kennzeichen der „wissensanknüpfenden" Situationen als Anwendungsform herausarbeiten:

1) Die Interviewpersonen ziehen in Bezug auf ihr eigenes und/oder das Verhalten der Interaktionspartner*innen (national-)*kulturelle Differenzkonzepte* als Erklärungsperspektive heran.

---

[139] Bei Interviewperson V lässt sich nachzeichnen, dass die zugehörigen Bearbeitungen erst in der Zeit nach dem BiKulT und insbesondere im Rahmen eines Auslandsstudiums, in dem sich Interviewperson V während des Interviews befindet, ihre volle Dynamik entfalten. Erst dort beginnt sie, gelernte und beobachte Aspekte aus dem BiKulT neu zu analysieren und (teilweise selbstkritisch) zu interpretieren.

[140] Die Daten zeigen weitgehend, dass die Interviewpersonen in der Lage sind, ihre Annahmen über Differenzen zu hinterfragen und kontextbezogen flexibel oder auch gar nicht einzusetzen. In drei Situationen zeigt sich dagegen eine aus meiner Sicht eher unflexible und für den Kontext unpassende Anwendung im Rahmen einer A-priori-Verhaltensanpassung oder einer unreflektierten Übertragung in andere Kontexte (vgl. später).

[141] Ich verweise hier noch einmal auf den methodischen Bias der Interviewdaten (vgl. Kap. 4.3.2), durch den entsprechende Erzählungen von Anwendungssituationen in den Interviews mit den tschechischen Interviewpersonen meist fehlen.

2) Die Interviewpersonen nehmen dabei *nicht-abwertende* oder explizit über die Gründe ihrer Wertungen reflektierende Einschätzungen vor.

3) Die Interviewpersonen weisen auf angewendete Differenzkonzepte meist nur kurz hin und beschreiben nicht deren Inhalt. Dies ist unabhängig davon, ob Fachbegriffe zur Benennung dieser Differenzkonzepte verwendet werden oder nicht (Interviewbeispiele hierzu sind: Ip K: „das mit der indirekten Kommunikation merke ich hier alle Nase lang"; Ip G: „wenn man jetzt sagt, Tschechen sind personenorientiert"; Ip S:„das mit dem Planen"). Ich interpretiere dies so, dass solch knappe Hinweise typisch für Anwendungsfälle sind, in denen sich die Interviewpersonen *orientiert* fühlen. Die herangezogenen (national-)kulturellen Differenzkonzepte scheinen für sie eine jeweils schlüssige Erklärungsperspektive darzustellen. Wie komplex das Verständnis eines Differenzkonzeptes bei der jeweiligen Interviewperson ist, lässt sich daher nicht beurteilen. In allen Situationen kann ich zumindest die Anwendung der entsprechenden Differenzkonzepte als sinnvoll nachvollziehen.

4) Es wird erkennbar, dass die Interviewpersonen die entsprechenden Konzepte oder Modelle im Sinne der „konzeptuellen Werkzeuge" (vgl. Kap. 3.2.1) nutzen. Entsprechende Interviewaussagen beinhalten nämlich Elemente, die auf eine „Prüfung der Brauchbarkeit" solcher Konzepte für einen gegebenen Kontext hinweisen. Auch wenn nationalkulturelle Differenzkonzepte den Interviewpersonen als Orientierung dienen, wird in diesen Situationen nicht davon ausgegangen, dass sich jede Person aus einer kulturellen Gruppe genau so verhalten wird. (Im Vergleich zu eher unreflektierten Anwendungen von Differenzvorstellungen im Sinne von Stereotypen, die bei drei Interviewpersonen in anderen Anwendungskategorien vorkommen, vgl. Fußnote 140).

Ich verdeutliche diese vier Kennzeichen exemplarisch an Interviewpassagen des Teilnehmers G. Dieser absolviert nach dem BiKulT ein Praktikum in Teilzeit in einem kleinen, tschechischen Institut. Zu Beginn des Interviews kommt er kurz auf seine Wahrnehmungen und Interpretationen des dortigen sozialen Umgangs zu sprechen:

> *Also in meinem Praktikum jetzt, das ist eigentlich auch ganz persönlich dort. Also man tauscht sich schon auch aus. Also wenn man jetzt sagt, „Tschechen sind personenorientiert", dann trifft das dort auf jeden Fall zu. Also erzählt man halt über das Wochenende et cetera. Also nicht nur irgendwie das technische, was zu erledigen ist. (Ip G, Pos 18, deutscher Ip, Training 2)*

In diesem kurzen Interviewausschnitt zeigt sich die „typische" Verbalisierungsform solcher Anwendungssituationen, nämlich der kurze Verweis auf ein nationalkultu-

relles Differenzkonzept („Tschechen sind personenorientiert“), deren Brauchbarkeit im Sinne der Funktionalität solcher Modelle als „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) im gegebenen Kontext geprüft wird („wenn man jetzt sagt … dann trifft das dort auf jeden Fall zu“). Bereits an dieser Stelle nennt Interviewperson G ein Verhalten, um das es aus seiner Sicht in diesem Kontext geht („also erzählt man halt über das Wochenende“). Dieses Verhalten hebt er durch eine kontrastierende Spezifizierung als besonders hervor („also nicht nur irgendwie das technische, was zu erledigen ist“).

Später im Interview kommt Interviewperson G auf dieselbe Situation erneut zu sprechen. Er konkretisiert dort, durch Nachfragen der Interviewerin, seine Wahrnehmungen, Reflexionen und Verhaltensänderungen im Verlaufe seines Praktikums:

> *Und was ich gesagt habe, das mit dem personenorientiert, das trifft auf jeden Fall zu. Also wie soll man sagen, da habe ich mein Verhalten schon dementsprechend angepasst. [I: Wie meinst du das jetzt, angepasst?] Also dass ich halt mit meiner Persönlichkeit nicht so zurückhaltend bin. (Pos Ip G, Pos 49-51, deutscher Ip, Training 2)*

> *Also es wird auf jeden Fall dadurch besser, die Zusammenarbeit, das kann man schon sagen. Aber es hat halt sehr lange gedauert, bis ich das wirklich so akzeptiert habe, dass man sich da anders verhalten kann. Aber ich bin damit eigentlich schon sehr zufrieden. Fühle mich jetzt da auch in diesem Praktikum sehr wohl. [I: Ok. Und was musstest du denn akzeptieren?] Also ich habe halt einerseits ein gewisses sehr Vorgesetztendenken, was dort eben überhaupt nicht der Fall ist. Ich weiß jetzt nicht, ob das an dem Institut liegt oder an der Kultur. Aber es ist auf jeden Fall nicht so, dass da irgendwelche klaren Anweisungen sind und die kann ich dann erfüllen und dann passt das. Sondern man redet halt sehr viel rundum. Und ich will halt immer sehr zielstrebig da irgendwie ein Problem angehen. Also ich bin halt nur zwanzig Stunden beschäftigt und diese Stunden will ich halt auch nicht überschreiten. Von dem her bin ich schon immer dran interessiert, ein Problem schnell zu lösen. Und Anfangs dachte ich mir halt: ‚das hält einen einfach nur auf‘. Also, dass ich reingehe und dann muss man erst einmal über das Wochenende erzählen oder sonst irgendwas. Oder jetzt, wo ich aus New York gekommen bin, dass man da was erzählt. Weil ich halt mehr oder weniger schnell wieder raus will, weil ich halt andere Dinge auch zu tun habe. Also das ist das, was ich damit meine, dass es halt länger gedauert hat. Aber jetzt glaube ich, ist das ein relativ guter Kompromiss. Es wird dann auch von der anderen Seite verstanden, wenn ich sage: ‚Ich muss jetzt wieder weiter’. (Ip G, Situation „Erzähl doch mal“, Pos 55-57, deutscher Ip, Training 2).*

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Interviewperson G die von ihm erlebten Situationen am Institut auf der Grundlage des Kulturstandards „Personbezug“ (im Gegensatz zum Sachbezug) reflektiert. Zum einen nimmt Interviewperson G auf dieser

Grundlage eine Reflexion seines eigenen Verhaltens und seiner Bedürfnisse[142] vor. Zum anderen zeigt er auf, dass eine Veränderung seiner eigenen Wahrnehmung eines solchen Verhaltens stattgefunden hat („Und Anfangs dachte ich mir halt: ‚das hält einen einfach nur auf'"), indem er positive Aspekte des für ihn „anderen" Verhaltens anerkennt oder erlebt („Also es wird auf jeden Fall dadurch besser, die Zusammenarbeit, das kann man schon sagen"). Dies geht Hand in Hand mit dem Versuch, sein eigenes Verhalten anzunähern („dass ich halt mit meiner Persönlichkeit nicht so zurückhaltend bin"), auch wenn ihm dies, nach eigener Aussage, nur allmählich gelingt („Aber es hat halt sehr lange gedauert, bis ich das wirklich so akzeptiert habe, dass man sich da anders verhalten kann"). Das nationalkulturelle Differenzkonzept „Personbezug" fungiert für Interviewperson G in dieser Situationsbeschreibung als Grundlage für eine Selbstreflexion über eigene Wahrnehmungen, Bewertungen und Verhaltensoptionen und nicht als Selbstzweck oder als Grundlage für eine mögliche Abwertung eines „anderen" Verhaltens[143].

Diese Form der Anwendung von Trainingsinhalten und Trainingshandlungen im Alltag der Teilnehmenden entspricht dem Lehrziel der „Analysefähigkeit von Critical Incidents" des BiKulT (vgl. Kap. 2.2.4). Insofern ist es erfreulich, dass derartig gekennzeichnete Formen der „Analysefähigkeit von Critical Incidents" aus dem Alltag der Interviewpersonen eine häufige Anwendungsvariante darstellt – auch wenn ich dies aufgrund des methodischen Bias (vgl. Kap. 4.3.1) vor allem für deutsche Interviewpersonen herausarbeiten konnte. Ich verstehe diese Art von Anwendungsform als Möglichkeit der Annäherung und des Verstehens, auch wenn sie auf (binären) Differenzkonzepten aufbauen. Voraussetzung dabei ist die hier aufgezeigte, prüfende und damit flexibilisierte Handhabung solcher Konzepte, damit sie den „Zugang zum anderen" eben nicht „verbauen" sondern tatsächlich öffnen können (vgl. Haß, 2020; Kap. 2.2.4).

---

[142] Ip G selbst bezeichnet seine eigene Perspektive mit den Worten „ein gewisses sehr Vorgesetztendenken", was ich zunächst mit Fragen der Hierarchie assoziiert hätte. Die Aspekte, die Ip G in diesem Zusammenhang konkret nennt, würde man in der interkulturellen Psychologie aber dem Kulturstandard der „Sachorientierung" zusammen mit dem Thema der inhaltlich, sachbezogenen Art der Kommunikation im Arbeitskontext oder einem zeitlich konsekutiven Arbeiten zuordnen (z.B. „klare Anweisungen", „erfüllen", „zielstrebig … ein Problem angehen").

[143] Der Vergleich mit den Fragebogenergebnissen zeigt, dass Interviewperson G einer der Teilnehmenden ist, bei dem sich die Bewertung der Analysefähigkeit von Critical Incidents im Fragebogen nicht verändert, was die Interpretation unterstützt, dass die diesbezüglichen Fragebogenergebnisse eher das untere Ende der Lernresultate in dieser Hinsicht darstellen.

Nicht-wissenskonforme Situationen

Zusätzlich zu den 15 „wissensanknüpfenden Situationen“ werden in den Interviews auch „nicht-wissenskonforme Situationen“ erzählt. Insgesamt reflektieren fünf Interviewpersonen (Ip C, Ip F, Ip K, Ip M und Ip W) Situationen, in denen sie die Verhaltensweisen oder Einstellungen ihrer Interaktionspartner*innen *nicht* damit in Einklang sehen oder bringen können, was sie aus ihrer Sicht im BiKulT als nationalkulturelle Differenzkonzepte lernten. Lerntheoretisch sind diese Situationen schon deshalb interessant, da sie für die Interviewpersonen eine neue Handlungsproblematik, ggf. auch eine neue Lernthematik bereithalten, in denen sich zeigt, *wie* die Interviewpersonen mit den gelernten Konzepten umgehen.

In den zugehörigen Interviewpassagen lässt sich hierzu insgesamt feststellen, dass alle fünf Interviewpersonen einen für sie stimmigen Weg finden, die entstandene Irritation aufzulösen: Interviewperson K und Interviewperson W erklären die Verhaltensweisen ihrer Interaktionspartner*innen im Interview personell, Interviewperson C und Interviewperson M situativ. Für Interviewperson F ist die Situation Bestandteil ihrer Reflexion zur Lernthematik, inwieweit sie kulturelle Differenzkonzepte als gültig oder sinnvoll empfindet oder nicht (vgl. unten). Zunächst lässt sich also festhalten, dass die Interviewpersonen die mit diesen Situationen einhergehenden Handlungsproblematiken oder Lernthematiken im Rahmen ihrer Interviewaussage auflösen können. Dies zeigt einerseits, dass sie Differenzkonzepte situativ flexibel anwenden. Andererseits gehen diese Situationen meist nicht mit der Ausgliederung oder Auflösung einer vertiefenden Lernthematik einher. Eher fällt hierbei die Wirksamkeit von Lernhürden ins Auge.

Interviewperson C überträgt beispielsweise ihre Erfahrungen zu den Diskursen des Fallbeispiels „Detaillierte Korrektur“ (vgl. Kap. 5.2.2), nämlich die Aussage einer tschechischen Teilnehmerin, dass nicht jeder Fehler in der Fremdsprache von einer Kommilitonin korrigiert werden müsse, im Sinne eine Handlungsvorschrift in einen Berufskontext. Im Rahmen eines Praktikums soll sie Pressemitteilungen auf Tschechisch erstellen und wundert sich darüber, dass ihr tschechischer Praktikumsbetreuer „kein Problem damit hatte“ ihre Fehler zu korrigieren. Dies stellt eine Situation dar, in der die unflexible und unpassende Übertragung einer Differenzannahme in einen anderen Kontext vorgenommen wird. Wie theoretisch herausgearbeitet, stellt eine solche „mangelnde Metakontextualisierung“ (vgl. Kap. 3.2 und 3.3) eine Lernhürde

dar. Diese Form der unpassenden Übertragung kommt sich in den Daten dieser Arbeit dieses eine Mal vor, in Bezug auf unreflektierte Übertragungen zwei weitere Male (vgl. Fußnote 140).

Interessant finde ich zudem zwei Situationen aus der Kategorie der „nicht-wissenskonformen Situationen“. Hier stoßen die Interviewpersonen bei der Anwendung des Differenzkonzeptes der Kulturstandards an ihre Verstehensgrenzen. Diese Grenzen können wiederum in Verbindung gebracht werden mit dem nicht vollständig nachvollzogenen, handlungsorientierten, auf soziale Praxis bezogenen Verständnis eines „doing culture“ und den daraus resultierenden Interpretations- und Bewertungsprozessen. In diesen Situationen spiegelt sich also wiederum eine Variante der ersten Lernhürde (vgl. Kap. 3.3). Ich gehe auf beide Beispiele im Folgenden ein:

Interviewperson W erinnert sich an eine sehr „locker“ verlaufene Referatszusammenarbeit mit einer tschechischen Kommilitonin während ihres Erasmusstudiums in Prag. Dabei hebt sie ihre Enttäuschung darüber hervor, dass der Kontakt nach dieser Referatszusammenarbeit abriss:

> *Also durch das Training musste ich mich an eine Situation erinnern damals in Prag. […] Ich hatte ein Referat vorzubereiten mit einer tschechischen Studentin zusammen. Wir haben das dann im Rahmen des Seminars zusammen gemacht und uns in dem Sinne neben der Uni dann getroffen, um das vorzubereiten. Und ich dachte eigentlich, dass das irgendwie, also ich hatte mich sehr gefreut über den Kontakt und über die Möglichkeit, da mit jemandem Einheimischen zusammenzuarbeiten. Und es waren auch sehr lockere, amüsante Treffen. Also in Cafés, auch außerhalb der Uni. Und wir haben eigentlich ganz gut das irgendwie hingekriegt und dann auch zusammen gemacht. Bloß war dann natürlich nach dem Referat, waren dann meine Wünsche vielleicht, dass man sich auch weiterhin trifft. Das hat natürlich nicht so hingehauen, wie ich damals mir das vorgestellt hatte und das war irgendwie schade. So empfand ich das damals und da musste ich mich einfach zurück erinnern, dass da irgendwie - das war dann halt irgendwie doch nur das Inhaltliche, was uns verband, also das Seminar, aber dann doch nichts Persönliches. Aber genau das dachte ich, glaube ich, in dem Moment, wo wir zusammengearbeitet haben. Ich würde das vielleicht nicht, also auch gar nicht so auf dieses deutsch-tschechische beziehen, sondern dass das halt insgesamt auch wieder persönliche Erwartungen waren, die halt unterschiedlich von beiden Seiten gewesen sind. Aber man könnte es auch auf so einen interkulturellen Aspekt beziehen, dass halt irgendwie, <u>ich</u> in dem Falle mehr persönlich daran interessiert war, und sie nur an den Sachbezug irgendwie gedacht hat. Was dann wieder eigentlich, glaube ich, das genau umkehren würde, weil sonst die Deutschen das doch eher sachlicher und die Tschechen dann eher das Persönliche? Aber in dem Fall war es irgendwie umgedreht. […] Auch wieder Typ-bedingt also. (Ip W, Situation „Referatsvorbereitung“, Pos 87-97, deutsche Ip, Training 4)*

Knapp zusammengefasst reflektiert Interviewperson W in dieser Situation, dass ihr Wunsch, „dass man sich auch weiterhin trifft“ nicht den Wünschen oder Möglichkeiten ihrer tschechischen Kommilitonin entsprachen. Dieser Aspekt, der eine im Rahmen von Erasmusstudien vielfach beschriebene Herausforderung der unterschiedlichen Kontaktbedürfnisse von „einheimischen“ Studierenden und Austauschstudierenden umfasst, wäre im Sinne der interkulturellen Psychologie als situativer Aspekt zu verstehen. Auch Interviewperson W verneint zunächst eine nationalkulturelle Erklärungsperspektive zugunsten einer personbezogenen („Ich würde das vielleicht nicht, also auch gar nicht so auf dieses deutsch-tschechische beziehen, sondern dass das halt insgesamt auch wieder persönliche Erwartungen waren, die halt unterschiedlich von beiden Seiten gewesen sind“). Im Anschluss versucht sie es doch mit einem Bezug zu (inter-)kulturellen Elementen. Interviewperson W argumentiert dabei, dass es in diesem Fall umgekehrt gewesen sein müsse, also ihre tschechische Kommilitonin „nur an den Sachbezug gedacht hat“ wohingegen sie selbst „persönlich daran interessiert war“, was aus ihrer Sicht das besprochene Kulturstandardpaar des „Sach- und Personbezugs“ (Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008) umdreht. Auch hierdurch gelangt sie zu einer personellen Erklärungsperspektive („auch wieder Typ-bedingt, also.“). Aus Sicht der interkulturellen Psychologie würde man argumentieren, dass die konkret erzählte Situation durchaus eine handlungswirksame Variante dieses Kulturstandardpaares abbildet. Denn das Konzept besagt ja nicht, dass Personbezug in der Kommunikation bedeutet, dass sich dahinter ein freundschaftliches Interesse verbirgt oder umgekehrt, dass hinter einem Sachbezug in der Kommunikation kein freundschaftliches Interesse stecken kann. Dies würde bedeuten, das Konzept im Sinne des „being culture“ anzuwenden und führt sehr schnell zu stereotypen Vorstellungen, beispielsweise von kalten, an anderen Menschen nicht interessierten Deutschen. Aus der Perspektive der interkulturellen Psychologie wird die Enttäuschung von Interviewperson W über diese Situation verstärkt, da sie erst aufgrund der „Personbezogenheit“ der erlebten Referatszusammenarbeit zusätzliche Erwartungen und Hoffnungen aufbaut, nämlich dass es bei dieser Beziehung um mehr als nur um die Referatszusammenarbeit gehen könnte. Dies wird deutlich, wenn Interviewperson W in ihrer Beschreibung der Referatstreffen entsprechende „Cues“ relevant setzt („Und es waren auch sehr lockere, amüsante Treffen. Also in Cafés, auch außerhalb der Uni“). In einem kulturellen Kontext, in dem Referatszusammenarbeiten

unter einem „Sachbezug“ häufig auftreten, können diese Aspekte (amüsant, im Café) als Signal interpretiert werden, dass ein Bedürfnis oder eine Bereitschaft zur Vertiefung der Beziehung, auch außerhalb der Referatszusammenarbeit, besteht. In einem kulturellen Kontext, in dem kulturell imprägnierte Praktiken eher dem Ideal des „Personbezugs“ folgen, stellen diese Aspekte dagegen keine besonderen Signale, sondern eher den üblichen Ablauf dar. Interviewperson W baut also Erwartung auf, da sie die „kulturell imprägnierte“ Praxis ihrer Kommilitonin vor dem Hintergrund ihrer eigenen „kulturell imprägnierten“ Praxis interpretiert. Dieses komplexe, dynamische Verständnis des Kulturstandardpaares „Sach- und Personbezug“ steht Interviewperson W hier jedoch nicht zur Verfügung, und kann es aufgrund der Kürze des Trainings vermutlich auch gar nicht. Andere, flexibilisierende Elemente, wie das Interpretationsdreieck, helfen Interviewperson W in dieser Situation, eine für sie sinnvolle Erklärung für die Situation in personbezogenen Erklärungsperspektiven zu finden. Die große Herausforderung und die Grenze des Verstehens komplexer kultureller Handlungspraktiken wird an diesem Beispiel jedoch sichtbar.

Noch deutlicher lässt sich die entsprechende Lernhürde anhand der Interviewpassage von Interviewperson F darstellen. Diese reflektiert ebenfalls über das im BiKulT zur Anwendung gekommene nationalkulturelle Differenzkonzept des Kulturstandardpaars „Sach- und Personbezug“ (Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008), insbesondere über die Frage, ob dieses Gültigkeit beanspruchen könne. Sie zieht dazu Situationen aus ihrem Erfahrungsschatz heran, und wägt aus ihrer Sicht Bestätigendes und Widersprüchliches ab:

> *Das mit der Sach- und Personenorientierung. Also bei meiner Mitbewohnerin da in Prag, das kann schon sein. Wir haben überhaupt nicht über Uni geredet so - oder ich habe über Uni geredet und sie über ihre Familie und dass ihre Schwester krank ist und irgendwie. Ja, ja, das kann schon sein. Aber zum Beispiel die Tschechin, die bei uns gewohnt hat, ein Jahr lang, die hat zwar auch von ihrer Familie erzählt, aber für die war Schule und das alles total wichtig, wichtiger als für meine richtige Schwester und mich sozusagen. Und die war ja nun mal Tschechin. (Ip F, Pos 160, deutsche Ip, Training 4)*

An dieser Interviewpassage ist besonders interessant, was es über das Verständnis des kulturellen Differenzkonzeptes von Interviewperson F verrät. Bei der ersten von ihr berichteten Begebenheit beschreibt Interviewperson F die Erfahrungen mit ihrer Mitbewohnerin in Prag. Hierbei spricht sie auf einer Verhaltensebene, die mit dem Konzept des ‚doing culture‘ einher geht („ich habe über Uni geredet und sie über ihre

Familie und dass ihre Schwester krank ist“). Diese Erfahrung würde, aus meiner und aus Sicht von Interviewperson F zum Kulturstandardpaar „Sachbezug-Personbezug“ (sie nennt es Sach- und Personenorientierung) passen („Ja, ja, das kann schon sein“). In der zweiten Begebenheit berichtet sie zunächst, dass ihre Austauschschwester auch von ihrer Familie erzählt habe. Mit dem Folgesatz, dass ihrer Austauschschwester „Schule und das alles total wichtig, wichtiger als für meine richtige Schwester und mich“ gewesen sei, wechselt Interviewperson F jedoch sowohl von einer Verhaltensebene auf die Werteebene als auch das konkrete, inhaltliche Thema. Im Mittelpunkt steht nicht mehr, welche Art von Gesprächsthemen in welcher Art und Weise mit wem geteilt werden und welche Wirkungen dies wechselseitig nach sich ziehen kann, sondern das Konzept wird als eine Frage der Bedeutung von Schule im Allgemeinen, man könnte auch sagen, im Sinne einer individuellen Leistungsorientierung, verhandelt. An diese Aussage über die Bedeutung von Schule für ihre Austauschschwester knüpft Interviewperson F unmittelbar die Aussage an: „Und die war ja nun mal Tschechin.“ Hiermit zeigt Interviewperson F ein Verständnis an, bei dem der aus „deutscher“ Sicht „tschechische“ Kulturstandard „Personbezug“ als unvereinbar mit einer hohen Form der Leistungsorientierung oder eben damit gesehen wird, dass einem „Schule und das alles total wichtig“ ist. Ein solches Verständnis wäre höchst problematisch und stellt auch eine der Grundlagen für wechselseitige Vorurteile dar. Eine unterstellte oder nicht unterstellte Leistungsorientierung ist eine der möglichen, missverständlichen Wahrnehmungen unterschiedlicher „kulturell imprägnierter“ Praktiken im Zusammenhang mit diesem Kulturstandardpaar sowie dem Kulturstandardpaar der Aufwertung/ Abwertung von Strukturen[144]. Ein solches Verständnis kann in der Interviewpassage *nicht* nachvollzogen werden. Interviewperson F löst die von ihr ausgegliederte Lernthematik im Rahmen des Gesamtinterviews so auf, dass sie nationalkulturelle Differenzkonzepte wie Kulturstandards lieber nicht anwendet, weil diese nicht unbedingt „stimmen“. Die Schwierigkeit, das Konzept der Kulturstandards und seiner Dynamiken tatsächlich zu erfassen, stellt ebenfalls eine bedeutsame

[144] In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass eine Konfundierung von Annahmen zur Leistungsorientierung mit anderen Kulturstandardpaaren, insbesondere der „Auf- und Abwertung von Strukturen“ und der „Konsekutivität-Simultanität“ und insbesondere im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ (vgl. Kap. 5.2.3) in den Interviewdaten mehrfach auftritt. Das kann ein Hinweis auf die Brisanz der Thematik sein, aber auch darauf, wie eng das Verständnis von Leistung und Professionalität in mit „Arbeit“ assoziierten Kontexten in Deutschland mit „sachlicher“ Kommunikation, Strukturen und Zeiteinteilung verknüpft wird oder lange Zeit wurde.

Variante der ersten Lernhürde dar, die auch bei intensiver Reflexion schwierig zu überwinden ist.

Bei der Analyse konkreter Anwendungssituationen tritt eine Bandbreite unterschiedlicher Lernwirkungen zutage. Dabei lassen sich zahlreiche „Wirkungen“ im Sinne von Lernziel 2 „Analysefähigkeit von Critical Incidents“ identifizieren. Gleichzeitig deutet sich in den Daten in einigen Fällen die Wirksamkeit von Lernhürde an, beispielsweise aufgrund einer ungenügenden Metakontextualisierung oder in Varianten der ersten Lernhürde, die mit einem unzureichenden Verständnis der Handlungsorientierung oder des „doing culture“ verbunden ist. Außerdem gibt es Interviewpersonen, bei denen keine unmittelbaren Anwendungswirkungen nachvollzogen werden können. In manchen Fällen liegt das daran, dass die Interviewdaten hierfür keine Grundlage liefern. In anderen Fällen verweisen die Interviews aber auch auf Lernhürden, denen ich in Kapitel 5 noch nachgehe.

4.3.6 Ergebnisreflexion

In diesem Kapitel wurde die Interviewstudie mit ihren methodischen Bestandteilen im Rahmen von Datenerhebung und Datenauswertung mit verschiedenen Auswertedurchgängen vorgestellt. Einen Ergebnisüberblick des ersten Auswertedurchgangs auf der Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) bot dabei das Kategoriensystem mit seinen 4 Dimensionen, in dem alle Elemente enthalten sind, die im Rahmen der Interviews zur Sprache kamen (vgl. Abb.4-4 bis Abb. 4-7). Im letzten Unterkapitel wurden zentrale Auffälligkeiten auf der Ebene von „Lernresultaten“ dargestellt, bei der Ergebnisse der qualitativen Inhaltanalyse (Mayring, 2007) und der interpretativen Re-Analyse auf Basis der relationalen Hermeneutik (Straub, 2022) kombiniert wurden. Diese Ergebnisse beziehen sich auf allgemeine Veränderungswahrnehmungen der Interviewpersonen durch das Training, die Qualität und Anwendung der von ihnen angesprochenen Kenntnisse in Form kognitiver Systematiken und in Bezug auf Verbalisierungen kultureller Differenzen, die Bandbreite an Anwendungsformen, die sie in konkreten Situationen zeigen, sowie Auffälligkeiten und Lernhürden, die dabei offenbar werden.

Die Ergebnisdarstellungen in Kapitel 5.3 liefern somit Antworten auf Fragenkomplex 2 nach Lernresultaten und deren Beziehung zu den Lehrzielen und auf Fragenkomplex

5 nach Umgang mit kulturellen Differenzkonzepten/annahmen sowie Besonderheiten und Lernhürden in den Daten. Diese lassen sich folgendermaßen verstehen:

In Bezug auf die Lehrziele des BiKulT (vgl. Kap. 2.2.4) lässt sich festhalten, dass fast alle Interviewpersonen in reichhaltigen Varianten Veränderungen bei sich wahrnehmen, die sich auf emotional-motivationale und handlungsbezogene Aspekte beziehen. Dazu gehören eine hohe Motivation und Sensibilität in Bezug auf eine wechselseitige Verständigung, Emotionsregulationen und (Selbst-)Reflexionen. Dies ist aus Sicht der Lernenden mit einem „intuitiven Verstehen“ dessen verbunden, was „Kultur“ „kulturelle Differenz“ oder „Interkulturalität“ sein kann oder wie sich Situationen anfühlen, in denen diese Thematik relevant wird. Diese Aspekte können dem weit gefassten Lehrziel 1 der interkulturellen Sensibilisierung zugeordnet werden. Im Bereich der konkreten Anwendungssituationen konnte bei einem Großteil der Interviewpersonen auch eine Vielzahl sinnvoller, reflektierter Umsetzungen des Gelernten nachvollzogen werden. Diese können für einzelne Interviewpersonen recht spezifisch ausfallen und reichen von der Initiierung von Metakommunikationen und kritischen Selbstreflexionen bis hin zum Experimentieren mit Handlungsalternativen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass nicht alle Interviews ausführlich genug sind, um bei allen Interviewpersonen solche Anwendungssituationen zu analysieren.

In diesem Kapitel erfolgte eine Konzentration auf das Thema „Analysefähigkeit interkultureller Situationen“, das parallel zu den Ergebnissen der Fragebogenstudie unmittelbar auf das Lehrziel 2 bezogen werden kann und in 15 konkreten Situationen auftritt. Die Interviewpersonen rahmen dabei ihr Erleben nationalkulturell und wenden dabei im BiKulT diskutierte, nationalkulturelle Differenzkonzepte als „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) insofern sinnvoll an, dass sie auf deren Basis ihre eigenen Wahrnehmungen und Handlungen reflektieren, sich hierdurch orientiert fühlen und Verhaltensalternativen aufzeigen. Dies geschieht ohne wertende Aussagen bzw. anhand über Wertungen reflektierender Aussagen in Bezug auf die jeweils als anders empfundene Herangehensweise. In diesem Sinn kann diese Anwendungswirkung als das verstanden werden, was im Rahmen des Lehrziels 2 (vgl. Kap. 2.2.4) intendiert war. Sowohl in den Veränderungswahrnehmungen als auch in den genannten Anwendungssituationen wird eine grundsätzliche Motivation zur kulturintegrativen Haltung deutlich. Insgesamt bieten die Daten ausreichend Grundlage dafür, um davon

zu sprechen, dass sich bei einem Großteil der „intendierte“ Lernresultate im Sinne der Lehrziele ergeben.

Gleichzeitig zeigen sich in den Daten auch spezifische Auffälligkeiten und Lernhürden, die insgesamt die Argumente der kontroversen Literatur auf das Themengebiet der Interkulturalität spiegeln: Es finden sich insgesamt seltener kognitiv systematisierte und ausdifferenzierte, auf Fachbegriffen beruhende Wissensanreicherungen und Reflexionen. Ein (explizites) kognitives Verständnis der theoretisch komplexen Zusammenhänge im Zusammenhang mit interkulturellen Interaktionen wird von den Interviewpersonen kaum oder nur „zwischen den Zeilen“ zum Ausdruck gebracht. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da ein solch explizites Wissen im Training kaum instruktiv vermittelt wurde. Ein solcher Ergebnis führt aber auch die in der Literatur immer wieder angesprochene Ambivalenz und Widersprüchlichkeit im Bereich des Lernens über Interkulturalität vor Augen. Einerseits wird deutlich, dass die Teilnehmenden wichtige Lernschritte vollzogen haben, andererseits zeigt sich, dass sie theoretische Erkenntnisse in einer Situation anwenden (können) und in einer anderen Situation nicht. Dies kommt besonders, wie in der Literatur ebenfalls häufig beschrieben (vgl. Bosse, 2011; vgl. Kap. 3.4), beim Umgang mit kulturellen Differenzannahmen und -konzepten zum Vorschein – im beständigen Nebeneinander des Zurückgreifens auf Stereotype und stereotypennahe Ausdrucksweisen einerseits sowie verhaltensnahe Beschreibungen und konzeptbezogene Begrifflichkeiten (vgl. hierzu Kap. 5.1.4) andererseits. Die darüber hinaus offenbar werdenden Schwierigkeiten, *komplexe,* theoretische Inhalte oder Erkenntnisse zu verbalisieren, obwohl hierzu Lernthematiken ausgegliedert wurden, bringe ich in Zusammenhang mit dem oben angesprochenen „intuitiven Verstehen“, das in manchen Situationen zugänglich zu sein scheint, herangezogen und explizit angesprochen wird und in anderen nicht.

Demgegenüber fällt positiv auf, dass das sehr konkrete und vergleichsweise „einfache“ Modell des Interpretationsdreiecks häufig Anwendung findet. Es führt auch zu einem flexiblen Umgang mit kulturellen Differenzannahmen und -konzepten – insbesondere in „nicht-wissenskonformen Situationen“. Die Bedeutung von einfachen und/oder gut zu visualisierenden Modellen, die eine Flexibilisierungskomponente beinhalten, tritt für die Umsetzung in Trainings hierdurch in den Vordergrund.

Als wichtigste Lernhürde im Bereich der Lernresultate in den Daten dieser Arbeit ergibt sich damit der in Kapitel 3.3 unter Rückgriff auf Nazarkiewicz (2013) als erste Lernhürde beschriebene Übergang von (kollektiven) Verständnissen des „being culture“ hin zu kulturellen Verständnissen des handlungsorientierten „doing culture“. Diese Lernhürde tritt auch in Einzelfällen im Zusammenhang mit tiefgehenden Reflexionen auf und verdeutlicht Grenzen des Verstehens von Konzepten wie Kulturstandards. In Einzelfällen zeigt sich diese Lernhürde auch in unreflektierten und/oder unpassenden Übertragungen von Erfahrungen und Erkenntnissen in der Lernsituation in eine Anwendungssituation.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass sich aus den Daten keine einfache „Formel“ zur „Bewertung“/“Einschätzung“ von Lernresultaten oder Lernprozessen aus bestimmten Verbalisierungen ableiten lässt. Vielmehr zeigt sich in den Interviews eine individuelle Zusammensetzung von Lernschritten und Lernhürden auf unterschiedlichen Ebenen, die die Vielschichtigkeit der damit verbundenen Lernprozesse aufzeigt.

Beispielhaft zeigen dies die Einzelfälle von Interviewperson C und F:

Interviewperson C verbalisiert und versteht kulturelle Differenzen bisweilen auf Stereotypenebene. Sie überträgt in einer Situation Differenzannahmen wie eine „Verhaltensvorschrift“ relativ unreflektiert auf einen unpassenden Kontext. Gleichzeitig zeigt sie eine hohe Motivation zum Verstehen „anderer“ Perspektiven und reflektiert ihre eigenen. Dies geht bei ihr nach dem Training mit der bewussten Kontrolle automatisierter Bewertungsprozesse und mit zielführenderen Emotionsregulationen einher. Sie experimentiert nach dem Training mit Handlungsalternativen und lässt sich auf neue Situationen ein. Dabei wechselt sie flexibel zwischen Betrachtungsebenen (Kultur, Situation, Person; unterschiedliche soziale Gruppen), wenn ihr dies zum Verständnis einer Situation hilfreich erscheint. Sie setzt somit, aus einer kulturellen Perspektive heraus (vgl. Kap. 1.1.1), wichtige Lernschritte um. Allerdings differenziert sie Differenzannahmen und -konzepte inhaltlich und kontextbezogen kaum aus, was sich bei ihr als zentrale Lernhürde zeigt und insbesondere aus einer kollektiven Perspektive heraus als Kennzeichen für „nicht-intendiertes“ Lernen zu werten wäre.

Interviewperson F verfügt demgegenüber nach dem BiKulT über differenziertes Wissen (vgl. u.a. Kap. 5.2.3) und zeigt ein hohes kognitives Reflexionsvermögen in Bezug auf kulturelle Differenzkonzepte oder kulturelle Differenzannahmen. Doch

auch sie stößt an Grenzen, wenn es um ein durchgängiges Verstehen der Handlungsorientierung („doing culture“) kultureller Ausprägungen geht. Sie weist eine hohe Motivation auf, noch differenzierteres und tiefergehendes Wissen in Bezug auf das Thema zu erwerben, was ebenfalls auf zentrale und wichtige Lernschritte verweist. Gleichzeitig ist diese Motivation bei Interviewperson F vor allem mit der Sorge verbunden, durch zu wenig Wissen anderen Personen möglicherweise etwas „Falsches“ zuzuschreiben. Daher „konserviert“ sie dieses Wissen lieber, ohne dass deutlich wird, dass es in irgendeiner Form in Alltagssituationen unterstützend eingesetzt wird. Aus einem Verständnis der kollektiven Perspektive, die Differenzkonzepten generell kritisch gegenübersteht (vgl. Kap. 1.1.1), stellt dies einen ersten, zentralen Lernschritt dar. Aus kultureller Perspektive würde man dies als Lernhürde verstehen, da das im Grunde differenzierte Wissen von Interviewperson F die Funktion von „trägem Wissen“ (Renkl, 1996, vgl. Kap. 3.2) übernimmt. Ein Verständnis der Funktion von Differenzkonzepten als flexibel einsetzbare „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) wird im Interview von Interviewperson F nicht erkennbar.

Was sich aus diesen Ergebnissen für die Interpretation und Gestaltung von Lernprozessen mit interkulturellem Bezug ableiten lässt, wird in Kapitel 6 diskutiert.

Im nachfolgenden Kapitel 5 wird detailliert analysiert, wie diese spezifische Mischung an Lernresultaten zustande kommt, indem die Bearbeitungen von konkreten Trainingserfahrungen der Interviewpersonen nachgezeichnet werden. Dies geschieht mit Fokus auf die Bedingungsfaktoren „saliente binationale Gruppenzusammensetzung“ und „IAI-Zyklen mit konkreten Critical Incidents als Anker“.

5 Wahrnehmung und Bearbeitung von Trainingserfahrungen: Eine interpretativ-verstehende Analyse

In diesem Kapitel wird nachgezeichnet, wie es bei den Interviewpersonen im Kontext des interkulturellen Trainings für tschechische und deutsche Studierende (BiKulT) zu den in Kapitel 4 dargestellten Lernresultaten und deren Auffälligkeiten kommt und welche weiteren Auffälligkeiten sich ergeben. Dies geschieht anhand interpretativ-verstehender Analysen (Straub, 2022; vgl. Kap. 1.2.3 und 4.3.3) von verbalisierten Erinnerungen an verschiedene Arten von Trainingserfahrungen durch die Teilnehmenden. Übergeordnetes Ziel ist, das Spektrum der lernrelevanten Bearbeitungen aufzuzeigen und möglichen Gründen hierfür nachzugehen. Konkret wird analysiert, wie die Interviewpersonen ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit *zwei zentralen Bedingungs- und Trainingsfaktoren* (vgl. Kap. 2.1.2 und 2.1.3) des BiKulT bearbeiten[145].

Erster Bedingungsfaktor, dem ich mich in Kapitel 5.1. widme, ist die binationale Zusammensetzung der Trainingsgruppe. Hierzu analysiere ich, wie Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen, bei denen die Salienz der binationalen Kategorisierungsstruktur eine Rolle[146] spielte, von den Interviewpersonen erinnert und bearbeitet werden. So kann der Beitrag, den die binationale Zusammensetzung der Trainingsgruppe für die Lernprozesse der Teilnehmenden leistet, beschrieben werden. Die entsprechenden Analysen geben Antwort auf Fragenkomplex 3. Der zweite Bedingungsfaktor, den ich in Kapitel 5.2 betrachte, ist die zyklisch angelegte Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2). Konkret geht es um die Erinnerungen und Erfahrungsbearbeitungen an die drei

---

[145] Ich spreche in diesem Kapitel von Bearbeitungen der Trainingserfahrungen als einer Äußerungsform von Lernprozessen. Ich gehe im Zuge des lerntheoretischen Zusammenhangs zwischen Wahrnehmen, Erinnern und Vorstellen (Faulstich, 2013; vgl. Kap. 3) davon aus, dass die Interviewpersonen sechs Monate nach dem Training solche Erfahrungssituationen erinnern und verbalisieren, in denen sie irgendeine Form der Handlungsproblematik oder Lernthematik wahrnahmen. Anhand der Art und Weise, wie sie ihre Erinnerungen verbalisieren, lässt sich interpretativ nachzeichnen, welche Art von Handlungsproblematik oder Lernthematik für sie wichtig war, ob und wie sie diese auflösten oder reflektierten, welche Anwendungsbereiche genannt werden oder welche Herausforderungen und Lernhürden hierbei auftreten.

[146] In den Äußerungen der Interviewpersonen lässt sich nachzeichnen, dass für die meisten von ihnen diese binationale Kategorisierungsstruktur im Kontext des Trainings und des Interviews aktiviert ist (vgl. Kap. 1.1). So werden beispielsweise selten Namen von Teilnehmenden genannt, sondern davon gesprochen, dass „die Deutschen gesagt haben“ oder „die eine Tschechin dann so meinte“.

IAI-Zyklen mit den Fallbeispielen (Critical Incidents) „Beim Abendessen“, „Detaillierte Korrektur“ und „Podiumsdiskussion“ als Lernanker (vgl. Kap. 3.2.2 für das Konzept; vgl. Anhang A für die Fallbeispiele/Critical Incidents). Die entsprechenden Analysen geben Antwort auf Fragenkomplex 4.

Die primäre Datengrundlage für beide Kapitel stellen die Interviews und die darin verbalisierten Erinnerungen und Bearbeitungen der Interviewpersonen dar (vgl. Kap. 4.3). Diese Verbalisierungen werden gegebenenfalls mit den Videoaufnahmen der Plenumsdiskurse (vgl. Kap. 1.2.1) abgeglichen, um nachvollziehen zu können, was die Interviewpersonen davon relevant setzen und was nicht und wie sie dies tun. Dabei überschneidet sich das herangezogene Datenmaterial in Kapitel 5.1 und Kapitel 5.2 zum Teil, da die Gruppeninteraktionen ein wesentlicher Bestanteil der IAI-Zyklen sind (vgl. Kap. 3.2.2). Die Zielrichtung der Datenanalyse ist in beiden Kapiteln jedoch unterschiedlich. In Kapitel 5.1. werden zwei Bearbeitungsformen von Gruppeninterkationen unterschieden, nämlichen Bearbeitungen von „(National-)kulturellen Differenzerfahrungen“ und von „Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen“. Innerhalb dieser Formen werden Grundlagen und Besonderheiten der jeweiligen Erfahrungsbearbeitung herausgearbeitet. Kapitel 5.2 konzentriert sich dagegen auf die Frage, wie und im Rahmen welcher Bandbreite die konkreten Fallbeispiele als Critical Incidents und hierbei eingeführte theoretische Modelle in die Erinnerungen und lernrelevanten Bearbeitungen der Interviewpersonen Eingang finden. Das Ziel hierbei ist, spezifische Besonderheiten und Lernhürden in der Auseinandersetzung mit diesen konkreten Trainingsmaterialien zu identifizieren. Beide Kapitel liefern somit auch Antworten zu Fragenkomplex 5. Die Analysen in Kapitel 5 wechseln zwischen exemplarisch-typisierenden Darstellungen für bestimmte Bearbeitungsformen einerseits und Einzelfallbetrachtungen andererseits. Im ersteren Fall ist dies mit der Angabe von Häufigkeiten für bestimmte Erinnerungen und Bearbeitungsformen verbunden. Im zweiten Fall geht es darum, den spezifischen Kontext und die potenziellen Gründe für Lernen oder Nicht-Lernen bei einzelnen Teilnehmenden zu erhellen. Besonderes Augenmerk lege ich, Fragenkomplex 5 entsprechend (Kap. 1.1.3), auf die Frage, wie die Interviewpersonen mit nationalkulturellen Differenzannahmen und -konzepten umgehen. Ein abschließendes Kapitel 5.3 dient einem Überblick der zentralen Kennzeichen einzelfallbezogener Lernprozesse.

5.1 Bearbeitungsformen von Interaktionserfahrungen bei hoher Salienz der binationalen Gruppenstruktur

In diesem Kapitel geht es um die Frage, in welcher Art und Weise die Interviewpersonen *Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen* aus dem Training erinnern und bearbeiten bzw. welche Rolle die saliente binationale Gruppenzusammensetzung hierbei spielt. Ergänzend zum Kategoriensystem (vgl. Kap. 4.3.4) werden hierzu im Interviewmaterial 51 Erfahrungssituationen[147] bei 21 Interviewpersonen identifiziert, in denen die „nationale" Kategorisierung auf struktureller, sprachlicher oder kultureller Ebene Relevanz für die Bearbeitung von Beobachtungs- oder Interaktionserfahrungen erhalten[148]. Die Klammer dieses Kapitels bildet Fragenkomplex 3 (vgl. Kap. 1.3) zur Rolle der binationalen Gruppenzusammensetzung in den Lernprozessen, wobei ein Fokus darauf liegt, *wie* entsprechende lernrelevante Bearbeitungen vorgenommen

---

[147] Betrachtet werden zunächst 65 Äußerungen, in denen die Interviewpersonen an unterschiedlichsten Stellen des Interviews davon sprechen, dass sie in den Gruppeninteraktionen und Übungen etwas „gesehen/gehört" haben oder ihnen etwas „aufgefallen" ist (Wahrnehmungen, Beobachtungen, (Selbst-)Erkenntnisse etc.) beziehungsweise in denen sie konkrete Wahrnehmungen, Beobachtungen und Erkenntnisse aus den Gruppeninteraktionen beschreiben. 51 Situationen gehen unmittelbar in die Analysen in diesem Kapitel ein. Die übrigen 14 Interviewäußerungen teilen sich wie folgt auf: Fünf Personen weisen auf Situationen hin, die herausfordernde Situationen im Sinne atmosphärischer oder emotionaler „Störungen" (Kategorie II.C; vgl. Kap. 4.3.4) mit ganz unterschiedlichen Auslösern und Reichweiten beschreiben. Diese fließen in die Analysen in Kapitel 5.1 und 5.2 als Vergleichshorizonte und Hintergrundwissen ein, weil sich zu diesen „Störungen" nicht die davon unmittelbar betroffenen Interviewpersonen selbst äußern, sondern andere. Neun Äußerungen beziehen sich auf Erfahrungen im Rahmen der kultur-/akteursfeldübergreifenden Wahrnehmungs- und Simulationsübungen „Outside Experts" und „Das Urlaubsproblem" zu Themen wie „Selektive Wahrnehmung" oder „Automatische Interpretation" (vgl. Kap. 2.1.3). Auf diese gehe ich in dieser Arbeit nicht ein, da sie in dieser Form auch in jeder anderen Trainingsgruppe gemacht werden können. Die entsprechenden Äußerungen zeigen, dass die Simulationsübungen bei den sie erinnernden Interviewpersonen ihre intendierten Ziele erreichten (Beispiel: „Bei dieser Übung haben wir gesehen, dass wir ‚zwischen den Zeilen' lesen. Wir verstehen oder interpretieren etwas, was man uns gar nicht gesagt hat. Es ist so wichtig, daran zu denken." Ip H, Pos 71, tschechische Ip, Training 1). Diese Form von „Lernresultaten" fanden Eingang in die Dimension IV des inhaltsanalytischen Kategoriensystems, das bereits in Kapitel 4.3.5 zusammenfassend dargestellt wurde.

[148] Es gibt fünf Interviewpersonen, die keine Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen aus dem Training beschreiben. Von diesen fünf werden für die Analysen in diesem Kapitel dennoch die tschechische Interviewperson A aus Training 3 und der tschechische Teilnehmer Interviewperson J aus Training 4 relevant, da deren Diskursbeiträge von anderen Interviewpersonen aufgegriffen werden. Beide Interviewpersonen A und J machen während der Trainings und in ihren Interviews deutlich, dass sie nationalkulturellen Erklärungsperspektiven insgesamt kritisch gegenüberstehen bzw. dass sie situative und persönliche Erklärungsperspektiven bevorzugen. Sie selbst gehen in ihren Interviews nicht konkret auf lernrelevante Gruppeninteraktionen in der einen oder anderen Form ein, sondern nennen ggf. ihre eigenen kritischen oder alternativen Beiträge hierzu. Sie setzen sich in ihren Bearbeitungen mit den Trainingsmaterialien auseinander, wobei die Entscheidung, das Lernangebot des BiKulT in Bezug auf eine nationalkulturelle Analyseebene Nicht-zu-Lernen deutlich wird. Auf die Bearbeitungsformen und Gründe für diese Form des Nicht-Lernens gehe ich in Kapitel 5.2 ein. Für die Ausführungen in diesem Kapitel und die lernrelevanten Bearbeitungen anderer Interviewpersonen ist es jedoch hilfreich, hierauf vorab hinzuweisen.

werden. Die interpretative Analyse der relevanten Interviewpassagen für dieses Kapitel folgt der Logik der relationalen Hermeneutik (Straub, 2022; vgl. Kap. 1.2.3 und 4.3.3). Im Rahmen einer *maximalen Kontrastierung* (vgl. Kap. 4.3.3) lassen sich zunächst zwei grundlegende Formen der Bearbeitung unterscheiden, die ich einerseits mit „(National-)Kulturelle Differenzerfahrungen" und andererseits mit „Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen" benenne:

- ***(National-)Kulturelle Differenzerfahrungen:*** In Anlehnung an Nothnagel[149] (2016) zähle ich solche Aussagen zu nationalkulturellen Differenzerfahrungen, in denen die Interviewpersonen durch Generalisierungen bzw. generalisierte Rahmungen auf nationaler Ebene (z.B. in Tschechien, die Deutschen, wir, sie usw.) und Vergleiche in Bezug auf Perspektiven oder Handlungen anzeigen, dass sie Interaktionssituationen aus dem BiKulT als Erfahrungssituationen verstehen, in denen sie die Handlungswirksamkeit (national-)kultureller Differenzen „erlebten" oder beobachteten bzw. diese Möglichkeit in Betracht ziehen. Im zugrunde gelegten Kulturverständnis dieser Arbeit (vgl. Kap. 2.2) geht es um Situationen, in denen die Interviewpersonen strukturell-nationale Zugehörigkeiten mit kulturellen Differenzerfahrungen im Verhalten in Übereinstimmung bringen.
- ***Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen:*** Zu Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen zähle ich in Anlehnung an sozialpsychologische Arbeiten der Intergruppenforschung (z.B. Mummendey & Otten, 2002; Petersen & Six, 2008; Pettigrew et al. 2011; Spears & Tausch, 2014) solche Erfahrungen, in denen die Interviewpersonen die nationale Kategorisierungsstruktur flexibilisieren, indem sie auf Ähnlichkeiten über nationale Gruppengrenzen hinweg fokussieren, nationalkulturelle Erklärungsperspektiven aufgrund der Gruppeninteraktion für unwahrscheinlich halten oder von Interaktionserfahrungen aus dem Training berichten, in denen sie eine Diskrepanz zu ihren bisherigen (nationalkulturellen) Differenzannahmen erlebten.

In den nachfolgenden Unterkapiteln beschäftige ich mich mit der Frage, auf welcher Grundlage und wie die Interviewpersonen ihre Interaktionserfahrungen innerhalb dieser beiden Formen verbalisieren und bearbeiten. Die sich hierbei jeweils heraus-

---

[149] Nothnagel (2016) arbeitete auf der Grundlage von biografischen Interviews zu einem Auslandsaufenthalt „Generalisierungen" und „Vergleiche" als Basisoperationen beim Sprechen über kulturelle Differenzerfahrungen heraus.

kristallisierten Darstellungsstrukturen und Besonderheiten kommen durch die vergleichenden Analysen zwischen Interviewpassagen und das Heranziehen weiterer Vergleichshorizonte[150] zustande.

5.1.1 (National-)Kulturelle Differenzerfahrungen

Von den 51 in diesem Kapitel betrachteten Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen werden 30, also ca. 60%, von den Interviewpersonen als nationalkulturelle Differenzerfahrungen gerahmt, interpretiert oder konkretisiert. Im Folgenden werden Interviewpassagen von sechs Personen detailliert analysiert[151] und die Erkenntnisse in den weiteren Datenrahmen eingeordnet.

Die Auswahl und Darstellungsstruktur der sechs Interviewpassagen folgt der Rolle, die nationalkulturelle Differenzannahmen bzw. Differenzkonzepte (vgl. Kap. 1.1.1 für eine Klärung der Begrifflichkeiten) in den Bearbeitungen spielen (vgl. Fragenkomplex 5; Kap. 1.3), wie in Abbildung 5-1- dargestellt.

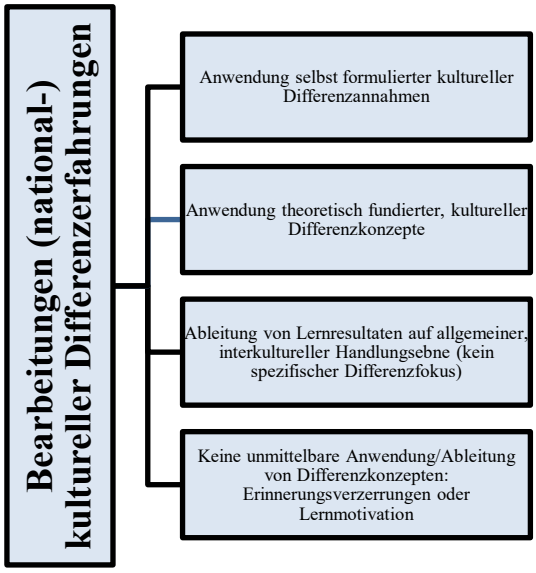


Abbildung 5-1: Bearbeitungsvarianten (national-)kultureller Differenzerfahrungen, strukturiert nach der Rolle, die nationalkulturelle Differenzannahmen bzw. Differenzkonzepte darin spielen.

---

[150] Einen wichtigen Vergleichshorizont stellen dabei die Videoaufnahmen der Trainings dar, wobei diese nicht systematisch ausgewertet, sondern durch punktuelle, zielgerichtete Einschätzungen einbezogen werden (vgl. Kap. 1.2). Auch theoretische Perspektiven, sowie Vergleiche zwischen einzelnen Trainingsdurchführungen oder Aussagen anderer Interviewpersonen können zu Vergleichshorizonten im Rahmen der nachfolgenden interpretativ-verstehenden Analysen werden.

[151] Die Analyse und Darstellung der Interviewpassagen erfolgt durch eine „formulierende“ und eine „vergleichende Interpretation“, zunächst im Sinne einer minimalen Kontrastierung und bei Interviewpassage 6 im Sinne einer maximalen Kontrastierung (Straub, 2022; vgl. Kap. 1.2.3).

Auf dieser Grundlage werden die nachfolgenden Analysen in Unterkapitel strukturiert. Die detaillierte, vergleichende Analyse der sechs Interviewpassagen betrachtet dabei jeweils die folgenden, weiteren Aspekte, die in theoretischer Hinsicht für Kontroversen (Kap. 1.1 und 2.2) sorgen und untersucht Besonderheiten in den jeweiligen Bearbeitungsvarianten. Im Einzelnen geht es um …

- die *Ebene*, auf der die *Wahrnehmung der Differenz* in der Erinnerung verortet wird (Einzelbeobachtung, Mehrfachbeobachtung).
- das Nennen einer *(Selbst-)Kategorisierung* auf struktureller und/oder *Selbstpositionierung* auf handlungsbezogener (kultureller) Ebene.
- die Art des *Inhalts* der (kulturellen) Differenzwahrnehmung (Was wird als Differenz beschrieben? Welche Wissensquelle kommt hierfür in Betracht?).
- die Art der Formulierung oder *Darstellung* der wahrgenommenen Differenzinhalte (stereotype Attribute, verhaltensnahe Beschreibung, Konzepte, Fachbegriffe etc.).
- die in der Interviewpassage oder im weiteren Verlauf des Interviews zum Ausdruck gebrachte *Intensität* der Erfahrungssituation.
- die *weiterführende Bearbeitung* der beschriebenen Erfahrungssituation im Sinne von ausgegliederten Lernthematiken, Lernresultaten, Anwendungen oder Lernhürden.

In diesem Unterkapitel geht es demnach um eine sehr grundlegende Betrachtung von Aspekten, die in die Bearbeitung einer Erfahrung als nationalkulturelle Differenzerfahrung einfließen. Dies soll helfen, eine Verbindung zwischen den so kontrovers diskutierten Einzelelementen Wahrnehmung, Erinnerung, Vorstellung, Verbalisierung und Anwendung im Lebenskontext der Teilnehmenden herzustellen. Ein Ziel ist herauszuarbeiten, welche Aspekte die Lernenden bei ihrer Bearbeitung relevant setzen, welche Gründe für ihr Lernen oder Nicht-Lernen (Faulstich, 2013; vgl. Kap. 3.2) sich hierdurch herauskristallisieren und welche Folgen in Form von weiterführenden Bearbeitungen sich daraus ergeben. Durch den Einbezug dieser weiterführenden Bearbeitungen wird zudem eine Verknüpfung zu den Ergebnissen aus Kapitel 4.3.5 hergestellt.

5.1.1.1 Bearbeitung von „differenten“ Verhaltensbeobachtungen und Diskursbeiträgen auf Grundlage selbst formulierter, kultureller Differenzannahmen

Die ersten drei analysierten Interviewpassagen bilden die Grundlage, um zentrale Merkmale der Bearbeitung von Trainingserfahrungen herauszuarbeiten, in deren Zusammenhang das Trainingskonzept und/oder die Trainerinnen keine unmittelbar passenden, theoretischen Differenzkonzepte einführten.

In Interviewpassage 1 geht es um eine allgemein und kurz gehaltene Beobachtung von Interviewperson Z aus Training 1 auf die Frage, ob er erzählen könne, was im Training gemacht wurde.

> ***Interviewpassage 1**:*
>
> *Wir haben dort über kulturelle Unterschiede gesprochen. Und wir Tschechen haben auch darüber gelacht. Die Deutschen haben umgekehrt alles sehr ernst genommen (lacht). (Ip Z, Pos 66, tschechischer Ip, Training1)*

In Interviewpassage 1 sagt Interviewperson Z zunächst aus, dass im BiKulT „über kulturelle Unterschiede gesprochen“ wurde, was einem Inhaltsfokus des BiKulT entspricht. In diesem Zusammenhang schildert Interviewperson Z eine nationalkulturell gerahmte Beobachtung, in der er die Verhaltensweisen tschechischer und deutscher Teilnehmender kontrastiert. Diese Verhaltensweisen beschreibt er für die tschechischen Teilnehmenden handlungsorientiert, wobei er sich selbst in diese Gruppe kategorisiert („wir Tschechen haben auch darüber gelacht“). Für die deutschen Teilnehmenden bettet er die Aussage in eine interpretative Aussage ein („Die Deutschen haben umgekehrt alles sehr ernst genommen“).

Im Interviewpassage 1 verortet Interviewperson Z die *Wahrnehmungssituation* auf einer generalisierten, nationalkulturellen Ebene, was sich auf den Videos (vgl. Kap. 1.2.1) teilweise in den mehrfachen Nachfragen durch zwei deutsche Teilnehmerinnen spiegelt. Interviewperson Z nimmt in seiner Aussage eine *Selbstkategorisierung* („wir Tschechen) in die Gruppe der tschechischen Teilnehmenden vor. Da er diese unmittelbar mit einer Beschreibung von Verhaltensweisen („haben darüber gelacht“) koppelt, ist anzunehmen, dass Interviewperson Z *sein eigenes Verhalten* hierzu in Übereinstimmung erlebt und sich damit auch entsprechend selbst positioniert. *Inhaltlich* bezieht sich die Differenzwahrnehmung (lachen vs. ernst nehmen) auf eine

Thematik, die in ähnlicher Form auch bei anderen Interviewpersonen auftaucht[152] und die, meiner Forschungs- und Lehrerfahrung nach, häufiger Bestandteil eines Erfahrungs- oder Stereotypenwissens in Diskursen über tschechisch-deutsche Kontexte ist. Entsprechend passt sie als Einzelaspekt auch in den Zusammenhang des deutsch-tschechischen Kulturstandardpaares „Sachorientierung-Personorientierung" (Schroll-Machl & Nový, 2008), ohne deren Kern abzubilden. Die besagte Differenz wird in Interviewpassage 1 kurz und knapp, in Form konkreter Verhaltensbeschreibungen („gelacht") einerseits und einer Interpretation („ernst genommen") andererseits *dargestellt*. Diese Beobachtung wurde von Interviewperson Z in den Plenumsdiskursen nicht explizit angesprochen. Eine *weiterführende Bearbeitung* dieser Thematik lässt sich dem Gesamtinterview mit Interviewperson Z nicht entnehmen. Die Aussage enthält für mich keine Anhaltpunkte, dass diese Beobachtung von Interviewperson Z besonders „überraschend" oder „intensiv" erlebt wurde. Sein Lachen am Ende der Interviewpassage kann aber darauf hindeuten, dass er diesen Aspekt auf angenehme Weise „interessant" fand. Dezidierte Gründe für diese Form der lernrelevanten Bearbeitung können in diesem Fall nicht rekonstruiert werden. Vor dem Hintergrund des Konzeptes der „Selektiven Wahrnehmung" (z.B. Fiedler & Bless, 2002; vgl. Kap. 1.1.1 und Kap. 2.1.3) liegt allerdings die Vermutung nahe, dass Interviewperson Z dieser Erfahrung erinnert und bearbeitet, weil sie zu einem ihm bekannten Muster im tschechisch-deutschen Differenzspektrum passt, das er im Verhalten der Teilnehmenden wiedererkennt. Konkrete Folgen können aufgrund der Kürze der Interviewaussage nicht rekonstruiert werden.

In Interviewpassage 2a und b geht es ebenfalls um eine Verhaltensbeobachtung, diesmal von Interviewperson U aus Training 2 und auf die Frage, ob ihr an den Teilnehmenden des Trainings etwas aufgefallen sei. Thematisch bezieht sich ihre Aussage auf wahrgenommene Differenzen im Diskurs- und Arbeitsverhalten der

[152] Die drei tschechischen Interviewpersonen Ip B, Ip D und Ip L sprechen diese Form der Differenzwahrnehmung (lustig-ernst bzw. Dynamik-Fokussierung) an, wobei Ip D dabei auf ihre bisherigen Erfahrungen in Deutschland verweist, während Ip B und Ip L eine entsprechende Ausprägung bei den beiden Trainerinnen wahrnehmen.

tschechischen und deutschen Teilnehmenden.[153] In der nachfolgenden Interviewpassage wird diese Beobachtung von Interviewperson U als „kulturelles Differenzthema“ bearbeitet:

***Interviewpassage 2a**:*

Auf jeden Fall ist mir aufgefallen, schon auch in den Gruppenarbeiten, die Herangehensweisen von den Deutschen und Tschechen. Also gerade in meiner Gruppe war einer, der doch alles immer korrekt und ganz penibel und geplant und weiß ich nicht was, da ran gegangen ist. Und das ist mir dann aufgefallen eben auch an den Deutschen, auch noch mal im Vergleich irgendwie, dass das alles so sofort strukturiert wurde (Pause). (Ip U, Pos 125, deutsch-tschechische Ip, Training 2)

Interviewperson U nennt in dieser Interviewpassage zunächst allgemein, generalisiert und nationalkulturell gerahmt („von den Deutschen und Tschechen“) eine Beobachtung („ist mir aufgefallen“), die mit den „Herangehensweisen“ „in den Gruppenarbeiten“ zu tun hat. Im Anschluss bezieht sie sich auf einen konkreten Teilnehmer („gerade in meiner Gruppe war einer, der …“), dessen Verhalten sie mit den Worten beschreibt („der doch alles immer korrekt und ganz penibel und geplant und weiß ich nicht was, da ran gegangen ist“). Ihre Beschreibung erfolgt also anhand einer Aufzählung von Attributen („korrekt“, „penibel“, „geplant“), die sie mit dem Satz „und weiß ich nicht was“ abschließt. In ihrem nächsten Satz rahmt Interviewperson U diese Beobachtung wiederum nationalkulturell („eben auch an den Deutschen“) – in Relation („auch noch mal im Vergleich irgendwie“) zu einer hier nicht mehr explizit ausgesprochenen sozialen Vergleichsgruppe. Erst der letzte Satzteil der zitierten Interviewaussage gibt einen Hinweis auf ein konkretes Verhalten im Sinne einer handlungsorientierten Beobachtung, die der Aussage von Interviewperson U zugrunde liegen dürfte, nämlich: „dass das alles so sofort strukturiert wurde.“[154]

---

[153] Diese Form der Differenzwahrnehmung wurde von vier Interviewpersonen mit unterschiedlichen Interpretationsvarianten angesprochen. Das Thema hatte ich bereits in Kapitel 4.1.3 im Zuge einer machtsensiblen Reflexion des Trainingsgeschehens analysiert. Ich gehe davon aus, dass sich hierbei sowohl eine Machtasymmetrie in Bezug auf die dominante Sprache „deutsch“ als auch eine kulturelle Differenzthematik spiegelt – kulturell wohlgemerkt in Form einer Handlungspraxis, die in Institutionen wie Schule in mehr oder weniger starkem Ausmaß eingefordert und eingeübt wird.

[154] Da die Kleingruppenarbeiten auf den Videos *nicht* zu sehen sind, kann ich in Übereinstimmung mit dieser Beobachtung von Ip U insbesondere die Interviewaussagen des deutschen Teilnehmers Ip G nennen, über den Ip U in dieser Interviewpassage spricht. Ein Lernresultat von Ip G im Zuge der Trainingsteilnahme ist nämlich eine intensive Selbstreflexion in Bezug auf sein Verhalten („Also

In Interviewpassage 2 wird die *Wahrnehmungssituation* von Interviewperson U im ersten Satz zunächst auf generalisierter Ebene angesprochen, im zweiten Satz auf der Grundlage ihrer Wahrnehmung eines Teilnehmers spezifiziert und im dritten Satz wieder auf eine nationalkulturelle Ebene generalisiert. Dieser eine Teilnehmer (Ip G) fungiert in der Interviewpassage von Interviewperson U als Beispiel. Allerdings fällt die beinahe Gleichsetzung der beiden Wahrnehmungsebenen auf. Die Art der Verhaltensbeschreibung in Form einer Aufzählung von Attributen („korrekt", „penibel", „geplant"), die noch dazu als nicht vollständig dargestellt wird („und weiß ich nicht was"), deutet darauf hin, dass Interviewperson U hierbei einen Prototyp[155] in ihrem Wissensschatz aufgreift, dem Interviewperson G besonders gut entspricht, und weniger auf konkrete, erinnerte Verhaltensweisen des Teilnehmers. Auch in diesem Fall liegt die Annahme nahe, dass sich Interviewperson U in ihrer Erinnerung auf ein ihr bekanntes Muster stützt. *Inhaltlich* beziehen sich die Attribute auf relativ stereotype Darstellungen im Zusammenhang mit einer „deutschen Arbeitsweise", die allerdings auch in Handlungsproblematiken und damit im Erfahrungswissen von Fach- und Führungskräften im tschechisch-deutschen Kontext in facettenreichen Varianten immer wieder Relevanz erhalten (vgl. Bürger & Thomas, 2007). Eingebettet in ihre relationalen Wahrnehmungen bildet diese Thematik somit auch den Kern des Kulturstandards „Aufwertung von Strukturen" bei „deutschen" Fach- und Führungskräften ab (Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008), der die Tendenz oder das Bedürfnis beschreibt, Arbeitsschritte und Prozesse in einen strukturierenden Rahmen einzuordnen. Dieser Kulturstandard war an mehreren Stellen Bestandteil von Diskursen der Teilnehmenden des BiKulT. Inwieweit sich Interviewperson U auf ein solches theoretisches Konzept bezieht oder nicht, ist in Interviewpassage 2 *nicht* zu erkennen. *Dargestellt* wird die Thematik von Interviewperson U sowohl in Form der

---

diese Arbeitsweise […] mit den, wie heißt das Flip-Charts?[…] also da war eigentlich […] immer ich der, der gesagt hat: ‚ja jetzt nehmen wir einen Stift in die Hand und jetzt tun wir das strukturieren und aufschreiben et cetera'. Und das ist mir dann im Nachhinein erst gekommen, dass das ja genau dieses Verhalten, also dieses, Zielstrebigkeit oder Struktur et cetera ist. … Und ich bin mir halt immer mehr bewusst geworden wie, sagen wir mal, „typisch" ich da wohl eigentlich bin. … Und ich habe mir halt die Frage gestellt, wie man da irgendwas ändern könnte, dass jetzt vielleicht auch andere auch mehr einbezogen werden." Ip G, Pos 72, Pos 74, deutscher Teilnehmer, Training 2). Ip G wird von sich und anderen Teilnehmenden während der Plenumsgespräche, auch in Bezug auf andere Differenzaspekte und in Auseinandersetzung mit den Kulturstandardpaaren als relativ „typisch" für „Deutsche" angesehen und markiert.

[155] Ein Prototyp bezeichnet in der kognitiven Sozialpsychologie eine im Gedächtnis gespeicherte, abstrakte Repräsentation von Merkmalen, die mit einer bestimmten Kategorie assoziiert werden (Stroebe, Jonas & Hewstone, 2002, S. 672)

oben genannten Attribute als auch in Form konkreter Verhaltensbeschreibungen („dass das alles so sofort strukturiert wurde“). Bezüglich der *Intensität* erweckt die Interviewpassage bei mir den Eindruck, dass für Interviewperson U das Verhalten von Interviewperson G auffällig war, ohne jedoch besonders intensive oder überraschende Emotionen hervorzurufen. Unklar bleibt in Interviewpassage 2, welche konkreten Verhaltensweisen Interviewperson U bei sich oder den anderen Teilnehmenden wahrnimmt. Sich *selbst kategorisiert* („Gruppenzugehörigkeit“) oder *positioniert* („Verhalten“) Interviewperson U in ihrer Aussage zunächst *nicht*. Diese Nicht-Kategorisierung könnte damit in Zusammenhang stehen, dass Interviewperson U einen deutsch-tschechischen Familienhintergrund hat. Die *weiterführenden Bearbeitungen* ihrer Trainingserfahrungen im Rahmen ihres Gesamtinterviews zeigen allerdings, dass Interviewperson U im Kontext der Trainingsteilnahme Lernthematiken in Bezug auf (national-)kulturelle Erklärungsperspektiven ausgliedert. Sie verwendet nationalkulturelle Differenzannahmen oder -konzepte als Reflexionsvorlage für Erfahrungen aus ihrem Familienalltag. Hierzu zitiere ich exemplarisch Interviewpassage 2b, in der sie auf eine solche Bearbeitung hinweist. Die Äußerung erfolgt auf die Frage, ob sie sich an etwas aus dem BiKulT im letzten halben Jahr erinnerte und in welchem Zusammenhang:

***Interviewpassage 2b**:*

> *Also an das mit der Strukturierung und auch anderes. Nach dem Training habe ich mir zum Beispiel so verschiedene Reaktionen in Erinnerung gerufen, auch an meinen Bruder, zum Beispiel. Weil er eben mehr in Tschechien aufgewachsen ist als ich. Und dass ich mir dann Einiges mehr erklären konnte und auch Einiges besser verstehen konnte. (Ip U, Pos 50, deutsch-tschechische Ip, Training 2)*

In Interviewpassage 2b kommt nicht konkret zur Sprache, welche Reaktionen oder Verhaltensweisen ihres Bruders Interviewperson U im Rahmen dieser Äußerung im Kopf hat. Offenbar beinhaltet eine nationalkulturelle Erklärungsperspektive für Interviewperson U aber neue oder systematisierende Aspekte, auf deren Grundlage sie sich ihre Alltagserfahrungen „mehr erklären“ und „besser verstehen“ kann. In diesem Sinn erhält die Wahrnehmung von Differenzen, wie in Interviewpassage 2a, für sie eine Bedeutung, die über eine reine Verhaltensbeobachtung hinausweist. Hierin dürfte der Grund für die Form der lernrelevanten Bearbeitung bei Interviewperson U zu sehen sein. Sie nimmt zudem indirekt einen Bezug zum eigenen Verhalten und eine Selbstkategorisierung vor, indem sie in der Interviewpassage die Relation zwischen dem

primären Sozialisationsort von sich und ihrem Bruder relevant setzt („weil er eben mehr in Tschechien aufgewachsen ist als ich“).

Zusammenfassend fällt in den Interviewpassagen von Interviewperson U der unmittelbare Wechsel der Formulierung der *Wahrnehmungssituation* zwischen nationalkultureller Ebene und Einzelbeobachtung ins Auge. Die als prototypisch wahrgenommenen und eingeordneten Verhaltensweisen des Teilnehmers G scheinen diesen automatischen Wechsel zu erleichtern. Der zum Ausdruck gebrachte *Differenzinhalt* könnte sich bei Interviewperson U wiederum sowohl aus Erfahrungs-, Stereotypen- als auch Differenzkonzeptwissen speisen. Die *Darstellung* von kulturellen Differenzannahmen erfolgt sowohl interpretativ-attributiv als auch konkret verhaltensbezogen. Die weiteren Bearbeitungen ihrer Trainingserfahrungen zeigen, dass für Interviewperson U die nationalkulturelle Erklärungsperspektive eine Bedeutung erlangt, indem sie Anknüpfungspunkte an *Verhaltensweisen* von Familienmitgliedern und, hierüber vermittelt, *sich selbst* findet und reflektiert.

Interviewpassagen 3 (a und b) bezieht sich, im Gegensatz zu den Interviewpassagen 1 und 2, nicht auf eine reine Beobachtung von Verhaltensweisen anderer Teilnehmender. Vielmehr geht es um Erinnerungen von Interviewperson P an die Diskurse zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ (vgl. Anhang A2) in Training 3. Interviewperson P, die vor dem BiKulT bereits 2 Jahre in Tschechien verbrachte, verbalisiert die zugrunde liegende Erfahrungssituation an zwei Stellen ihres Interviews im Zusammenhang mit Erkenntnissen, die sie aus dem Training mitnahm. Bevor Interviewpassage 3a einsetzt, reflektiert Interviewperson P zunächst darüber, dass sie sich selbst bei den besprochenen Handlungsproblematiken des BiKulT bezüglich der Verhaltensweisen der Akteure der Fallbeispiele meist „irgendwo in der Mitte“ (Ip P, Pos 105) positionieren würde. An diese Aussage schließt sich Interviewpassage 3a an:

***Interviewpassage 3a**:*

Ip: Aber, ich glaube, ich habe bei dem Training schon auch gemerkt, dass ich doch mehr von den Eigenschaften habe, zu denen man gemeinhin sagt: ‚typisch deutsch.’ Also mehr, als ich gedacht hätte.

I: Was denn zum Beispiel?

Ip: Ja, ich glaub, so eine gewisse Gründlichkeit. Das vor allem diese, diese Aufgabe, wo wir dann darüber diskutieren sollten mit dieser Arbeit, die die eine

> *korrigiert hat für die andere. […] also da haben die Tschechen dann gesagt: ‚Ja die Deutschen, die wollen halt eher ne perfekte Arbeit abgeben' und der Tscheche will vielleicht lieber so- also ‚das hab ich gemacht, das ist meine Arbeit' abgeben. Und in so was kann also-, dass ich sehr gründlich bin bei so was und ein bisschen perfektionistisch, das ist mir da alles ein bisschen deutlicher aufgefallen. (Ip P, Pos 106-108, deutsche Ip, Training 3)*

Interviewpassage 3a beginnt mit der Feststellung von Interviewperson P, dass sie neben der zuvor genannten Selbstpositionierungen „irgendwo in der Mitte" (Ip P, Pos 105) „bei dem Training schon auch gemerkt" hat, dass sie „Eigenschaften" hat, „zu denen man gemeinhin sagt, ‚typisch deutsch'". Diese Erkenntnis präzisiert sie mit dem Satz „Also mehr, als ich gedacht hätte", was auf eine tendenziell neue oder überraschende Erkenntnis hindeutet. Als Beispiel hierfür nennt sie auf Nachfrage das von ihr selbst so benannte Thema „Gründlichkeit." Sie verortet ihre diesbezügliche (Selbst-) Erkenntnis im Diskurs zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur", insbesondere in der von ihr erinnerten Perspektivenexplikation tschechischer Teilnehmender auf generalisierter Ebene („da haben die Tschechen dann gesagt"). Diese Perspektivenexplikation zitiert Interviewperson P mit den Worten: „Ja, die Deutschen, die wollen halt eher ne perfekte Arbeit abgeben und der Tscheche will vielleicht lieber so– also: ‚das hab ich gemacht, das ist meine Arbeit' abgeben." Dieses Zitat enthält eine nationalkulturell gerahmte oder zugeordnete („die Deutschen"; „der Tscheche") Kontrastierung zu den vermuteten Intentionen („wollen", „will") im Zusammenhang mit der Abgabe von Hausarbeiten, nämlich derart, dass einerseits „eher" der Wunsch besteht, eine möglichst „perfekte Arbeit" abzugeben und andererseits „lieber" eine Arbeit, in der die eigene Leistung der schreibenden Person (ggf. mit ihren Stärken und Schwächen) erkennbar ist. Interviewperson P bewertet diesen Diskursbeitrag in ihrer Interviewpassage nicht, sondern beschreibt, dass ihr im Zusammenhang mit dieser Aussage „ein bisschen deutlicher aufgefallen" sei, dass sie selbst „bei so was" „sehr gründlich" und auch „ein bisschen perfektionistisch" sei. Interviewperson P schlägt in diesem letzten Satz auf der Inhaltsebene den Bogen von ihrer zu Beginn genannten Selbsterkenntnis der „typisch deutschen Eigenschaften" über die im Zitat „den Deutschen" zugeordnete Intention, eine „perfekte Arbeit" abgeben zu wollen hin zu ihrer Selbstbeschreibung und Selbstwertung als „sehr gründlich" und „ein bisschen perfektionistisch." Konkrete Verhaltensweisen im Zusammenhang mit den beschriebenen Intentionen, Interpretationen und Wertungen, wie sie auch Bestandteil der Trainingsdiskurse waren, werden in dieser Interviewpassage nicht beschrieben.

Auf *dieselbe* Erfahrungssituation und den zugehörigen Diskurs kommt Interviewperson P relativ am Ende ihres Interviews noch ein zweites Mal zu sprechen. Im Zusammenhang einer längeren Antwort auf die Frage, ob sie speziell von den tschechischen Teilnehmenden etwas gelernt habe, steht einer ihrer Antwortaspekte im Zusammenhang mit der „Erfahrbarkeit" (kultureller) Differenzen. Hierbei greift sie auf dieselbe Diskurserinnerung zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur" und eine weitere Spezifikation zurück:

***Interviewpassage 3b**:*

Ich finde schon, dass man sieht, dass einfach es andere Herangehensweisen an Sachen gibt. Also gerade wenn ich mich jetzt zum Beispiel wieder erinnere, an die Diskussion über diese Sache mit dieser Hausarbeit, mit der Korrektur. Da hat eben halt eine Tschechin gesagt, sie glaubt, dass Deutsche eher die perfekte Arbeit abgeben wollen und Tschechen eher ihre eigene Arbeit. Und sie zum Beispiel, lässt ihre Arbeiten auch gar nicht Korrekturlesen. Ich lasse meine immer Korrekturlesen. (Ip P, Pos 164, deutsche Ip, Training 3)

Interviewpassage 3b startet wiederum mit einer Erkenntnisbeschreibung aus dem Training, mit den Worten: „Ich finde schon, dass man sieht, dass einfach es andere Herangehensweisen an Sachen gibt." In Interviewpassage 3b steht zunächst nicht, wie in Interviewpassage 3a, eine Selbsterkenntnis im Vordergrund. Vielmehr geht es allgemein um die Wahrnehmung von Perspektivendiversität (Differenzen) durch Interviewperson P („andere Herangehensweisen"), die anhand des Beispiels nationalkulturell gerahmt werden. Formulierungen wie „Herangehensweisen", „dass man sieht" und „dass … es … gibt" verweist auf verhaltensbasierte und handlungswirksame Aspekte. Diese Erkenntnis verortet Interviewperson P wiederum im erinnerten Diskurs zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur." Diesmal verbalisiert sie ihre Erinnerungen in Form einer doppelten, vergleichenden Kontrastierung, in der die wahrgenommenen Differenzen spezifiziert werden. Bei der ersten Kontrastierung handelt es sich um denselben Inhalt, wie in Interviewpassage 3a, nämlich das Zitat zu vermuteten Intentionen von „Deutschen" und „Tschechen" im Zusammenhang mit der Abgabe einer Hausarbeit („dass Deutsche eher die perfekte Arbeit abgeben wollen und Tschechen eher ihre eigene Arbeit"). Diesmal nennt Interviewperson P jedoch nicht mehr generalisiert „die Tschechen" als Urheber des erinnerten Zitats, sondern *eine* tschechische Teilnehmerin und deren Wahrnehmung („Da hat eben halt eine Tschechin gesagt, sie glaubt, dass…"). Bei der zweiten Kontrastierung nennt Interviewperson P dann auch, zum ersten Mal in diesem Zusammenhang, konkrete

Verhaltensweisen, wobei sie die Verhaltensbeschreibung der zuvor zitierten tschechischen Teilnehmerin („sie … lässt ihre Arbeiten auch gar nicht Korrekturlesen“) mit ihrem eigenen Verhalten vergleicht („ich lasse meine immer Korrekturlesen“). An dieser Stelle erfolgt eine Eigenpositionierung von Interviewperson P hinsichtlich des Verhaltens, und nicht mehr, wie in Interviewpassage 3a, hinsichtlich „Eigenschaften“ oder „Intentionen.“

Die Erfahrungsgrundlage im Training zu den Interviewpassagen 3 a und b ist auf den Videos zu sehen und zu hören und die zentrale Interpretationsperspektive (perfekte oder eigene Arbeit) wird von vielen der Teilnehmenden beider Nationalitäten durch unterstützende Reaktionen aufgenommen. Es gibt in den Plenumsdiskursen aber auch konträre Beiträge zu dieser Meinung, insbesondere von der tschechischen Interviewperson A, die individuelle Präferenzen und insbesondere die Sprachkompetenz einer Person als wesentliche Erklärungsperspektive für die Handlungsproblematik des Fallbeispiels anführt. Es ist auffällig, dass Interviewperson P deren Diskursbeiträge in ihrem Interview gar nicht erwähnt. Auf mögliche Gründe hierfür gehe ich weiter unten (Kapitel 5.1.2) noch ein, da sich dieses Muster des Ignorierens der Beiträge von Interviewperson A in den Bearbeitungen von Trainingserfahrungen aus Training 3 mehrfach zeigt.

In den Interviewpassagen 3 a und b wird die *Wahrnehmungssituation* der zentralen, erinnerten Differenzerfahrung einmal auf generalisierter Ebene (Interviewpassage 3a: „haben die Tschechen dann gesagt“) und einmal auf individuumsbezogener Ebene mit „nationaler“ Kategorisierung (Interviewpassage 3b: „hat eben halt eine Tschechin gesagt“) wiedergegeben. Wie in Interviewpassage 2a zeigt sich auch in den Interviewpassagen 3a und b ein geradezu austauschbares Nebeneinander beider Wahrnehmungsebenen. *Inhaltlich* lässt sich die Art der fokussierten Differenz auf die in den Diskurs eingebrachten Perspektivenexplikationen, Eigenpositionierungen und ggf. auch dem Stereotypenwissen („perfekt“) von Teilnehmenden zurückführen. Sie ließe sich auch auf Aspekte eines Kulturstandardpaares, nämlich der „Aufwertung vs. Abwertung von Strukturen“ (Schroll-Machl & Nový, 2008; Bürger & Thomas, 2007) bzw. seine interpretativen Folgen beziehen. Dieses Konzept wurde im Rahmen der Diskurse zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ nicht explizit eingeführt. Fachbegriffe oder ein Hinweis, dass sich Interviewperson P auf ein Konzept bezieht, lassen sich der Interviewpassage *nicht* entnehmen. Die Art der *Differenzdarstellung* zeigt,

wie schon in den Interviewpassagen 1 und 2, eine Vermischung verhaltensnaher Beschreibungen und der Aufzählung von Attributen („perfekt“). Zusätzlich verwendet Interviewperson P, neben dem Begriff der „Herangehensweisen“ (3b) auch den Begriff der „Eigenschaften“ (3a) im Zusammenhang mit kulturellen Differenzen. Es stehen also Aspekte, die auf ein Verständnis des „being culture“ hinweisen und Aspekte, die auf ein Verständnis des „doing culture“ hinweisen, unverbunden nebeneinander. Gleichzeitig wird im zentralen Zitat der Perspektivenexplikation keine der Perspektiven von Interviewperson P als „besser“ oder „schlechter“ bewertet. Vielmehr nutzt Interviewperson P ihre Erinnerung an differente Perspektiven für eine Selbstreflexion, die mit der *Selbstkategorisierung* und *Selbstpositionierung* als „typisch deutsch“ einher geht, was im Kontext der Interviewpassagen von Interviewperson P jedoch nicht besonders positiv konnotiert erscheint. Die Erfahrungssituation dient Interviewperson P in Interviewpassage 3a zur Beschreibung eines Prozesses, in dem sie eigene Perspektiven („Eigenschaften“) als kulturgebundene Perspektiven („Eigenschaften“) reflektiert, womit Nazarkiewicz (2010b, S. 90) den zentralen Prozess beim interkulturellen Lernen beschreibt. In dieser Arbeit war ein entsprechender Prozess mit dem Lehrziels der interkulturellen Sensibilisierung verbunden (vgl. Kap. 2.2.4). Die *weiterführende Bearbeitung* der berichteten Erfahrungssituation ist in den Interviewpassagen 3a und b von Interviewperson P im Zusammenhang mit diesen ihren Erkenntnissen in Form von „Lernresultaten“ zu verstehen. Die Tatsache, dass Interviewperson P diese Erfahrungssituation an zwei unterschiedlichen Interviewstellen und in Zusammenhang mit unterschiedlichen „Lernresultaten“ relevant setzt sowie durch eine kontrastierende Darstellung besonders hervorhebt, lässt auf eine gewisse *Intensität* und Eindrücklichkeit dieser Erfahrung für Interviewperson P schließen, an der sie ihre zentralen Lernresultate aus dem BiKulT festmacht. In dieser Bedeutung sehe ich den Grund für ihre Form der lernrelevanten Bearbeitung der Erfahrung.

Zwischenfazit:

Anhand der bisherigen Analysen der Bearbeitungen von Trainingserfahrungen, bei denen die Interviewpersonen nicht auf unmittelbar theoretisch eingeführte Differenzkonzepte zurückgreifen können, lassen sich die folgenden Auffälligkeiten herausarbeiten:

Inhaltlich bezieht sich das, was von den Interviewpersonen als kulturelle Differenz beobachtet oder „erfahren“ wird, auf Themen, die in kollektiven Vorstellungen – von

Stereotypen bis hin zu wissenschaftlichen Systematiken – ebenfalls auftaucht. Die Vorstrukturierung im Sinne einer selektiven Wahrnehmung durch diese weite Form von „Wissenssystematiken oder -elementen“ lässt sich bei den Teilnehmenden also aufzeigen. Gleichzeitig fällt es schwer, aus den Interviewpassagen eine Quelle dieser „Wissenssystematiken“ (z.B. Erfahrungswissen, Stereotypenwissen, theoretisches Konzeptwissen o.ä.) zu bestimmen. Die Art und Weise der Darstellung bzw. der Verbalisierung nationalkultureller Differenzen wechselt zwischen (stereotypen) Attributen und verhaltensnahen Beschreibungen, wie dies bereits für Trainingsgespräche mehrfach aufgezeigt wurde (z.B. Bosse, 2011; vgl. Kap. 3.3) und in den Ergebnissen zu „Lernresultaten“ dieser Arbeit ebenfalls feststellbar ist (vgl. Kap. 4.3.6). Entsprechende Äußerungen stehen auch in den Bearbeitungen von Trainingserfahrungen mehr oder weniger „austauschbar“ nebeneinander[156].

Eine Erfahrung kann als kulturelle Differenzerfahrung bearbeitet werden, unabhängig davon, ob sich diese Erfahrung auf Verhaltensweisen und Aussagen *von einer oder mehrerer* Personen im Training bezieht. Interviewpassagen 2 und 3 zeigen sogar, dass die Interviewpersonen in diesem Zusammenhang zwischen einer individuumsbezogenen und einer kulturellen Ebenen wechseln, als wäre dies gleichbedeutend. Voraussetzung hierfür scheint zu sein, dass eine soziale Kategorisierung auf nationaler und nationalkultureller Ebene stattgefunden hat und die Differenzwahrnehmung aus subjektiver Sicht zu einer bekannten Wissenssystematik „passt“.

Lerntheoretisch ausschlaggebend dafür, ob eine Erfahrung als nationalkulturelle Differenzerfahrung wahrgenommen und bearbeitet wird, also ein wesentlicher Grund für diese Form der lernrelevanten Bearbeitung, scheint daher die subjektiv empfundene Passung oder Stimmigkeit einer kulturellen Erklärungsperspektive zu eigenen Handlungen der Interviewpersonen bzw. den Handlungen konkreter anwesender oder den Interviewpersonen nahestehender Personen als hilfreiche Reflexionsvorlage zu sein. Unterstützt wird eine solche Form der Bearbeitung sowohl durch die Anwesenheit von Personen in der Lernsituation, die Verhaltensweisen zeigen oder Meinungen äußern, die von der lernenden Person als prototypisch eingeordnet werden. Auch eine unmittelbare Anschlussmöglichkeit an zeitnahe Alltagserfahrungen trägt zu einer ent-

[156] Diese Vermischung zeigt sich mehr oder weniger bei fast allen Interviewpersonen, auch wenn es hier einzelne gibt, die nur sehr selten und vorsichtig stereotype und/oder kategoriale Ausdrucksweisen verwenden und einzelne, die dies sehr häufig tun.

sprechenden Bearbeitung bei. Vermutlich spielt die wahrgenommene Intensität der Erfahrungssituation hierbei eine „moderierende“ Rolle (vgl. unten).

5.1.1.2 Bearbeitung von Differenzerfahrungen mit Bezug zu theoretisch fundierten Differenzkonzepten

Interviewpassage 4 unterscheidet sich von den bisherigen Interviewpassagen dadurch, dass ein im Rahmen der Reflexion theoretisch eingeführtes Differenzkonzept von der Interviewperson aufgegriffen wird. Diese Interviewpassage steht exemplarisch für zahlreiche ähnliche Bearbeitungen von Trainingserfahrungen[157], in die konkrete, theoretische Differenzkonzepte Eingang finden. Es geht an dieser Stelle darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Interviewpassagen 1-3 darzustellen.

Bearbeitet wird in dieser Interviewpassage eine Erfahrung aus der sogenannten E-Mail-Übung, die noch zahlreiche weitere Besonderheiten aufweist[158]. Interviewperson

---

[157] Derartige Bearbeitungen machen einen Großteil zitierter Interviewpassagen in Kapitel 5.2. aus, weshalb ich mich an dieser Stelle auf eine Interviewpassage beschränke.

[158] Die E-Mail-Übung nimmt eine besondere Rolle bei der Verbalisierung nationalkultureller Differenzerfahrungen aus den Gruppeninteraktionen ein, da sie am unmittelbaren Schreibverhalten der Teilnehmenden ansetzt. Damit ist die E-Mail-Übung das Trainingselement des BiKulT mit der geringsten Steuerungsfähigkeit. Der inhaltliche Fokus unterscheidet sich zwischen den vier Trainingsdurchführungen daher deutlich voneinander. Bei einem Vergleich der E-Mail-Übung zwischen den Trainingsdurchführungen werden in Training 2 von den Teilnehmenden kaum Unterschiede wahrgenommen. In den Trainings 1 und 4 einerseits und in Training 3 andererseits werden inhaltlich unterschiedliche oder sogar gegensätzliche Arten von kulturellen Differenzen von den Teilnehmenden „erlebt“. Im ersten Fall ist dies die als „sachlich“ auf deutscher und „emotional-wütend“ auf tschechischer Seite interpretierte Differenz, wie sie in Interviewpassage 4 zum Ausdruck kommt und sich in vielen der geschriebenen E-Mails zeigt (Aus meiner Sicht vermuten die deutschen Teilnehmenden in diesen Trainingsdurchführungen, dass ein gravierendes Ereignis, z.B. Todesfall, Krankheit, über das der Kommilitone nicht sprechen möchte, hinter dem „Nicht-Erscheinen“ stecken könnte und reagieren sachlich-zurückhaltend. Die tschechischen Teilnehmenden gehen dagegen davon aus, dass der Kommilitone eine Freizeitaktivität dem Referatstreffen vorzieht und reagieren wütend-sarkastisch). In Training 3 wird die Art, in der Kritik in der E-Mail formuliert wird, als „direkt“ auf deutscher und als „indirekt“ auf tschechischer Seite wahrgenommen – also eine Differenzwahrnehmung, die unmittelbar anschlussfähig an Differenzkonzepte zur Kommunikation (direkt-indirekt) ist. Hierbei fokussiert sich die Diskussion allerdings primär auf zwei E-Mails von tschechischen Teilnehmerinnen, in denen mehrere deutsche Teilnehmerinnen Anzeichen für „indirekte Kommunikation“ sehen. Allein dieser Vergleich der Trainingsdurchführungen führt auf theoretischer Seite den Konstruktionscharakter und das Orientierungsprinzip entsprechender Differenzkonzepte (also deren Funktion als mehr oder weniger passende „konzeptuelle Werkzeuge“ für einen gegebenen Kontext; vgl. Kap. 3.2.1) vor Augen. In Bezug auf die Frage, wie entsprechende Erfahrungen als Differenzerfahrungen bearbeitet werden, kann festgehalten werden: Unabhängig davon, welche inhaltliche Ausrichtung die Differenzerfahrung nimmt und unabhängig davon, ob sich die Differenzwahrnehmung auf einzelne oder mehrere E-Mails bezieht, markieren die Interviewpersonen, die über die E-Mail-Übung sprechen, diese als nationalkulturelle Differenzerfahrung.

Y[159] erinnert sich im Rahmen ihres Interviews an diese Übung. Sie beschreibt und bearbeitet ihre Lernerfahrung dabei mit den folgenden Worten:

> ***Interviewpassage 4**:*
>
> *Ip: Jedenfalls haben sich die E-Mails, die wir dann geschrieben haben, halt total unterschieden. Also die E-Mails, die die Tschechen geschrieben haben, jemandem der nicht gekommen ist, waren halt total anders als die, die die Deutschen geschrieben haben. Und diese Unterschiede fand ich halt total- ja, prägnant einfach.*
>
> *I: Mhm. Und was waren das für Unterschiede?*
>
> *Ip: Also die Tschechen haben geschrieben, dass das doch nicht sein kann und dass das blöd ist und dass er das vorher hätte sagen können und-, irgendwie so was. Und bei den Deutschen war das immer nur, und wirklich bei allen: ‚Der nächste Termin dafür wäre eben dann und dann' oder ‚da hätte ich Zeit', und ‚meld dich bald' (lacht ein bisschen). Also bei den Deutschen war das wirklich total die sachliche Ebene und bei den Tschechen so die emotionale Ebene. Das war ziemlich interessant, fand ich. (Ip Y, Pos 79-81, deutsche Ip, Training 1)*

Im ersten Teil von Interviewpassage 4 erzählt Interviewperson Y eine nationalkulturell gerahmte Differenzerfahrung („jedenfalls haben sich die E-Mails, die wir dann geschrieben haben, halt total unterschieden"; „die Emails, die die Tschechen geschrieben haben"; „die, die die Deutschen geschrieben haben"), in der sie den Unterschied als besonders gravierend erlebt zu haben scheint („total unterschieden"; „total anders"; „diese Unterschiede fand ich halt total- ja, prägnant einfach"). Die *Wahrnehmungssituation* ist auf generalisierter Ebene dargestellt, was dem Diskursfokus im Rahmen von Training 1 laut der Videoaufnahmen entspricht. Interviewperson Y setzt in ihrem Interview keine Eigenkategorisierung relevant. Sie markiert sich selbst jedoch ebenso wenig als Ausnahme gegenüber den von ihr herangezogenen, nationalkulturellen Beschreibungskategorien, so dass eine diesbezüglich kongruente Wahrnehmung ihrerseits angenommen werden kann. Die im Rahmen der E-Mail-Übungs-Diskurse wahrgenommene Differenz wird von Interviewperson Y mehrfach hervorgehoben („Und bei den Deutschen war das immer nur, und wirklich bei allen…"). Aufgrund dieser Hervorhebung gehe ich davon aus, dass Interviewperson Y diese wahrgenommene Differenz als besonders auffällig und/oder überraschend empfand, da

[159] Ip Y studiert und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in Tschechien und verbrachte bereits zuvor ein Freiwilliges Soziales Jahr dort. Sie hat zahlreiche Kontakte zu Personen aus Tschechien auf unterschiedlichen Ebenen und ist zum Zeitpunkt des Interviews seit fast zwei Jahren in einer festen Beziehung mit einem tschechischen Partner.

diese auf einen Großteil der Teilnehmenden anwendbar war bzw. vom Großteil der Teilnehmenden so erlebt wurde. Die Erfahrung zeichnet sich durch eine hohe Intensität aus. In ihrer Bearbeitung wird bei Interviewperson Y im Zusammenhang mit dieser Differenzwahrnehmung die Ausgliederung und letztendlich auch Auflösung einer Lernthematik deutlich, in die sie nationalkulturelle Differenzkonzepte als Erklärungsperspektive aufnimmt: Die wahrgenommenen *Differenzinhalte formuliert* Interviewperson Y auf Nachfrage relativ konkret und verhaltensbezogen („dass das doch nicht sein kann und dass das blöd ist und dass er das vorher hätte sagen können"; „der nächste Termin dafür wäre dann und dann, da hätte ich Zeit, meld dich bald' "), auch wenn sie sich dabei nicht ganz genau zu erinnern scheint („irgendwie so was"). Die handlungsorientierte Basis ihrer Differenzwahrnehmung wird jedoch deutlich. Die von ihr fokussierten, differenten Schreibhandlungen abstrahiert Interviewperson Y im Anschluss auf die *inhaltliche Differenzthematik* „sachliche Ebene" vs. „emotionale Ebene". Diese Beschreibungen muten „abstrakter" oder „neutraler" an als ähnliche Differenzbeschreibungen in den Interviewpassagen 1-3 zuvor. Im Diskurs zur E-Mail-Übung in Training 1 wurde das Kulturstandardpaar „Sach- und Personorientierung" (Schroll-Machl, 2001; Schroll-Machl & Nový, 2008) als systematisierendes und erklärendes Konzept eingeführt und aufgegriffen. Die abstrahierte Beschreibung „sachliche Ebene" und „emotionale Ebene" lässt sich hier also leicht mit einem theoretisch fundierten Differenzkonzept verbinden. Allerdings markiert auch Interviewperson Y ihre Aussage nicht explizit in Bezug auf ein systematisierendes Konzept. Im weiteren Verlauf ihres Interviews wird zusätzlich deutlich, dass Interviewperson Y die Systematik, die durch die Dimension „emotionale Ebene und sachliche Ebene" aufgespannt wird, als sinnvolle Erklärungsperspektive versteht, die für sie zur Grundlage *weiterführender Bearbeitungen* auf unterschiedlichen Ebenen wird. Ihre weiterführenden Bearbeitungen zitiere ich an dieser Stelle aufgrund der Ausführlichkeit nicht wörtlich, sondern fasse sie zusammen: Interviewperson Y berichtet zunächst von einer metakommunikativen Anwendung, bei der sie die emotionsbezogene oder sachbezogene Kommunikation als kulturelle Praxis in Arbeitskontexten zusammen mit ihren Arbeitskollegen in Tschechien in zahlreichen Gesprächen reflektiert. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sie das entsprechende Differenzkonzept als sinnvolle Erklärungsperspektive insbesondere für den Umgang mit Schwierigkeiten im Arbeitskontext versteht. Zusätzlich berichtet sie, dass sie aufgrund der

Übung zum ersten Mal eine konkrete Vorstellung davon erhalten habe, was ihre tschechischen Bekannten damit meinen, wenn sie sagen, Deutsche seien so „rational." Interviewperson Y verwendet ihre Erfahrungen aus der E-Mail-Übung also als handlungsorientierte Reflexionsvorlage für ihr Nachdenken über eine kulturell „imprägnierte" (Straub, 2022) Praxis und den Zusammenhang einer solchen mit beschreibenden und/oder zugeschriebenen Attributen („rational"). Reflexionen auf Grundlage des Differenzkonzeptes ermöglichen es ihr, zahlreiche eigene Erfahrungen einzuordnen. Dies, zusammen mit der empfundenen Intensität der Differenzerfahrung im BiKulT, dürfte der zentrale Grund für ihre ausführliche Form der lernrelevanten Bearbeitung dieser Erfahrung sein.

Wie zuvor ausgeführt, steht Interviewpassage 4 exemplarisch für andere Verbalisierungen von Interaktionserfahrungen, bei der eingeführte, theoretisch fundierte Differenzkonzepte in die Bearbeitung eingehen. Auch diese weisen eine Bandbreite in Bezug auf Tiefe der (weiterführenden) Bearbeitung auf (vgl. unten). Es ergeben sich einige Unterschiede, aber auch viele Gemeinsamkeiten zu Interviewpassagen 1-3:

Was Verbalisierungen im Zusammenhang mit theoretisch fundierten Differenzkonzepten zunächst von den Interviewpassagen 1-3 unterscheidet, ist primär eine tendenziell andere Art der Darstellung kultureller Differenzen und eine damit verbundene weiterführende Bearbeitung. Die Darstellung zeichnet sich durch eine konkretere, verhaltensnähere Beschreibung von als kulturell imprägniert wahrgenommenen Handlungen aus – es lassen sich also häufiger Hinweis auf Verständnisse des „doing culture" ausmachen, ohne dass dies von den Interviewpersonen jedoch explizit dargestellt wird. Denn auch in diesen Bearbeitungen werden nur bisweilen Fachbegriffen verwendet oder theoretische Konzepte explizit markiert (Ip W: „Das war das mit der Sach- und Personorientierung"; Ip C: „Wir haben über unterschiedliche Konflikttypen gesprochen"). Häufiger werden neutral oder abstrakt klingende Begrifflichkeiten verwendet, die mehr oder weniger große Ähnlichkeiten mit den Fachbegriffen zu Differenzkonzepten aufweisen (z.B. Ip Y: „sachliche Ebene"; Ip E: „das Versteckte"; Ip K: „das Indirekte"; Ip W: „perspektivisches Denken oder so ähnlich"). Der Umgang mit theoretisch fundierte Differenzkonzepten aus dem BiKulT zeichnet sich bei der Bearbeitung von Erfahrungssituationen also primär dadurch aus, dass ein solches Wissen von den Interviewpersonen in bisher gewohnte Kommunikationsmuster und Beschreibungsattribute mehr oder weniger abstrakt eingewoben wird. Es

steht auf dieser Ebene als Reflexionsvorlage zur Verfügung und wird – von einigen Interviewpersonen flexibler als von anderen – angewendet. Diese Interpretation fügt sich in die in Kapitel 4.3.5 herausgearbeitete Auffälligkeit ein, dass sich die Lernprozesse im Kontext des BiKulT primär auf einer emotions- und handlungsorientierten Ebene spiegeln und weniger auf eine differenzierte Wiedergabe kognitiver Wissensinhalte konzentrieren. Die zugrunde liegenden lernrelevanten Bearbeitungen zeugen von einer mittleren bis hohen Erlebensintensität und führen meist zu Bearbeitung von mittlerer bis hoher Verarbeitungstiefe in Bezug auf Emotion und Anwendung.

Nachzeichnen lässt sich aber auch, dass die Bearbeitung von Trainingserfahrungen als kulturelle Differenzerfahrungen unter Einbeziehung theoretisch fundierter, kultureller Differenzkonzepte ansonsten *Parallelen* zu den Auffälligkeiten der Interviewpassagen 1-3 aufweisen: Hierzu gehört, dass sich auch in diesen Fällen und trotz des Versuchs, abstrakte Begrifflichkeiten zu verwenden, verhaltensnahe Beschreibungen und stereotyp anmutende Attribute (in Abhängigkeit vom konkreten Thema und der konkreten Interviewperson) vermischen oder überschneiden können. Übereinstimmend mit den Ausführungen zu Interviewpassagen 1-3 lässt sich außerdem bei der hohen Salienz der nationalen Kategorie beispielsweise anhand der Bearbeitungen zur E-Mail-Übung nicht unterscheiden, ob sich eine markierte, nationalkulturelle Differenzerfahrung auf Verhaltensweisen, Handlungen oder Perspektiven *einzelner Personen oder mehrerer Personen* bezieht. Dies wird insbesondere bei einem Vergleich zwischen den Trainingsdurchführungen zur E-Mail-Übung[160] deutlich.

Im Zusammenhang mit weiteren Bearbeitungen von kulturellen Differenzerfahrungen im Training, in die theoretisch fundierter Differenzkonzepte einfließen und die mit einer besonders kontrastiven *Darstellung von kulturellen Differenzen* kombiniert werden, stechen im Datenmaterial diesbezüglich die Aussagen von drei deutschen Teilnehmerinnen (Ip E, Ip R, Ip V) aus Training 3 ins Auge. (z.B. „Wie krass unterschiedlich das mit dem Versteckten da wirklich ist, hat man ja gesehen, als wir diese E-Mails vorgelesen haben“ Ip E, Pos 157, deutsche Ip, Training 3). Die zugehörigen Bearbeitungen sind deshalb auffällig, weil – wie zuvor gesagt – die Grundlage für

[160] In den Trainings 1 und 4 war die im Diskurs verhandelte Differenz zwischen E-Mails von tschechischen und deutschen Teilnehmenden bei einem Großteil der E-Mails darstellbar. In Training 3 bezieht sich der gesamte Plenumsdiskurs dagegen auf die E-Mail von zwei tschechischen Teilnehmerinnen. In beiden Fällen ist die Bearbeitung der meisten Interviewpersonen stark auf eine kulturelle Erklärungsperspektive ausgerichtet.

diese Differenzerfahrung nur zwei der E-Mails sind UND im zugehörigen Trainingsdiskurs zahlreiche relativierende und flexibilisierende Perspektiven von anderen Teilnehmenden beider Nationalitäten zu dieser kontrastiven Differenzwahrnehmung eingebracht werden. In den Bearbeitungen dieser drei Teilnehmerinnen taucht jedoch keine der flexibilisierenden Perspektiven auf. Bei den Bearbeitungen dieser Teilnehmerinnen steht ihre intensiv empfundene Verwunderung über die Differenz der E-Mails von zwei tschechischen Teilnehmerinnen zu ihren eigenen E-Mails bzw. zu ihrer eigenen Interpretation der von den beiden tschechischen Teilnehmerinnen geschriebenen E-Mails im Mittelpunkt. Da die empfundene Differenz zum Thema der direkten und indirekten Kommunikation passt und die entsprechenden E-Mails in dieser Hinsicht als prototypisch empfunden werden, gliedern die Interviewpersonen E, R und V eine Lernthematik in Bezug auf die Handlungswirksamkeit dieses Differenzkonzeptes aus. Interviewperson V und E neigen insgesamt (im Training, wie in den Interviews) zu einer kategoriegebundenen, kontrastiven Ausdrucksform. Interviewperson R dagegen äußert sich an anderer Stelle ihres Interviews sogar kritisch zum Differenzfokus („ich finde jetzt das Schauen auf Unterschiede verkehrt“; Ip R, Pos 187). Sie kommt im Zusammenhang mit der E-Mail-Übung allerdings sogar zu dem Schluss: „Da war ein ganz gewaltiger Unterschied. Man hat da wirklich eigentlich von den E-Mails raten können, wer war tschechischer Herkunft, wer war deutscher. […] einfach weil die tschechischen E-Mails so diese Tick freundlicher waren“ (Ip R, Pos 78, deutsche Ip, Training 3). Gerade diese Aussage kann ich für Training 3 aufgrund aller vorhandenen E-Mails nicht in dieser Allgemeinheit nachvollziehen. Ich interpretiere diese Form der Bearbeitung folgendermaßen: Die von diesen Interviewpersonen erlebte Differenz oder Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Interpretation der herangezogenen E-Mails und der Aussage von deren Verfasserin, dass sie schon zeigen möchte, dass sie das Verhalten des Kommilitonen stört, war für diese drei Interviewpersonen ein sehr intensives, eindrückliches Aha-Erlebnis (ähnlich wie bei Interviewperson K im nachfolgenden Kapitel, die aber eine andere Lernthematik ausgliedert und bearbeitet). Sie finden im Differenzkonzept „direkte-indirekte Kommunikation“ eine unmittelbar passende Interpretationsperspektive. Diese wird, wie bei anderen Bearbeitungsformen (vgl. Interviewpassagen 1-3) zuvor, bereits in der Erfahrungssituation generalisiert und ist für die Lernenden so überzeugend, dass sie im Diskurs genannte, flexibilisierenden Perspektiven und alternative Interpretationen nicht mehr in ihre Bearbeitung auf-

nehmen (können oder wollen). Um die Eindrücklichkeit der eigenen Erfahrung (das Gefühlserleben) in der Erinnerung zu betonen oder auch zu rechtfertigen, kommt es zu einer verzerrten Erinnerung. Diese äußert sich beispielsweise bei Interviewperson R derart, dass sie davon überzeugt ist, dass sich mehr oder weniger alle E-Mail von tschechischen und deutschen Teilnehmenden deutlich unterschieden hätten. (Verzerrte Erinnerungen unterschiedlicher Form finden sich auch in Kapitel 5.1.1.4 und bei Bearbeitungen im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ in Kapitel 5.2.3. Diese stehen meist im Zusammenhang mit emotional eindrücklichen Erfahrungen). Alle drei Interviewpersonen (E, R und V) bearbeiten die Thematik weiterführend. Interviewperson E und R nehmen Selbstreflexionen ihres eigenen Verhaltens beim Schreiben von E-Mails vor und unternehmen Versuche von diesbezüglichen Verhaltensänderungen in verschiedenen Kontexten. Für Interviewperson R wird diese Erfahrung zentral dafür, dass sie die Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen für manche Situationen als relevant ansieht und motiviert wird, in interkulturellen Situationen besonders aufmerksam zu sein, um die Gefühle oder Intentionen anderer zu erkennen und zu berücksichtigen. Diese Bearbeitungen und Anwendungen sind aus meiner Sicht für diese Personen wichtige Schritte in einem Lernprozess in Bezug auf den Umgang mit „Interkulturalität“. Gleichzeitig tritt in diesem Zusammenhang eine Lernhürde der mangelnden Flexibilisierung oder Relativierung von kulturellen Differenzannahmen und -konzepten hervor. Nazarkiewicz bezeichnete interkulturelles Lernen einmal als das Lernen einer doppelten Relativierung. Gemeint ist damit zum einen die Einsicht in die Relativität eigener (kulturell imprägnierter) Perspektiven, zum anderen auch die Einsicht, dass „andere“ kulturelle Perspektiven (oder Differenzkonzepte) nicht bei allen anderen Personen, die man einer Kultur zurechnet, oder in allen Situationen auftreten. In den hier beschriebenen Lernprozessen hat die erste Relativierung stattgefunden, die zweite jedoch nicht ausreichend, so dass eine kontrastive, binäre Wahrnehmung bestehen bleibt oder verstärkt wird. Wiederum ist die jedoch mit der Motivation verbunden, die Perspektiven anderer zu berücksichtigen.

Im Gesamtkontext gibt es eine weitere Folge dieser Trainingssituation zu berücksichtigen. Insbesondere für Interviewperson D, der Verfasserin der E-Mail, um die sich der Diskurs zu den E-Mails in Training 3 primär drehte, ergeben sich daraus emotionale Herausforderungen und Lernhürden. In ihrem Interview deutet sich an,

dass die direkten, stark kontrastierenden, und zwar perspektivierten, aber dennoch wertenden Äußerungen[161] im Trainingsdiskurs, bei ihr zu Verunsicherungen führen. Dies kann als ein Baustein des zentralen „Lernresultates“ bei Interviewperson D gesehen werden, nämlich dass sie für sich schlussfolgert, dass sie mit der „deutschen Mentalität“ nicht zurecht kommt – was in Bezug auf die Intergruppenperspektive und der Motivation weiter zu lernen, eine Lernhürde darstellt (vgl. hierzu Kap. 5.2.3).

Auch in der Bearbeitungsvariante mit Bezug zu theoretisch fundierten Differenzkonzepten zeigen sich also die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten, die sich durch die Literatur zur Interkulturalität ziehen: Einerseits vollziehen Teilnehmende, auch auf der Grundlage einer binären, kontrastiven Wahrnehmung von kultureller Differenz, wichtige Lernschritte. Andererseits sind diese mit der Lernhürde einer mangelnden Flexibilisierung sowie der Auslösung von Lernhürden bei anderen Personen der Lerngruppe verbunden, die durch die kontrastive Ausdrucksweise Verunsicherungen oder Verletzungen erleben. Es zeigt sich also ein Nebeneinander von sinnvollen Lernprozessen und (problematischen) Lernhürden (vgl. Kap. 4.3.6)[162].

Die nachfolgenden Interviewpassagen widmen sich noch Bearbeitungsvarianten, in denen Differenzkonzepte aus unterschiedlichen Gründen keine zentrale Rolle spielen.

5.1.1.3 Bearbeitungen von Differenzerfahrungen mit Lernresultaten auf allgemein interkultureller Handlungsebene

Interviewpassage 5 stellt ein Beispiel für die Bearbeitung einer kulturellen Differenzerfahrung dar, die von Interviewperson K mindestens ebenso eindrücklich empfunden wurde, wie dies in den Interviewpassagen im vorherigen Kapitel 5.1.1.2 zum Ausdruck kam. Im Gegensatz zu den bisherigen Interviewpassagen wird jedoch keine Lernthematik in Bezug auf konkrete, inhaltliche kulturelle Differenzen ins Zentrum gerückt, sondern die Frage nach dem Umgang mit Situationen, in denen potenziell kulturelle Differenzen erlebt werden bzw. nach dem Umgang mit allgemein heraus-

---

[161] Beispiele für solche Äußerungen aus den Videos wären: „Wir haben festgestellt, dass Deutsche E-Mails ganz anders lesen als Tschechen“; „Wenn mir jemand, den ich grad so versetzt habe, eine solche E-Mail schreibt, dann denk ich mir doch: ‚was is na des für a Luschn‘ (Dialekt)“.

[162] Wenn zusätzlich bei den Teilnehmenden keine Motivation für eine kulturintegrative Haltung erkennbar wäre, wird es aus meiner Sicht wirklich problematisch. Dann können Differenzkonzepte zur Verstärkung negativ konnotierte Vorurteile und der systematischen Abwertung als anders verstandener Personen „genutzt“ werden. Lernresultate in dieser ausgeprägt „Negativen“ Form zeigen sich in den Daten dieser Arbeit allerdings an keiner Stelle.

fordernden Situationen. Interviewperson K aus Training 1 bearbeitet hierbei wiederum eine Erfahrung aus der E-Mail-Übung.

***Interviewpassage 5**:*

Und was bei mir sehr im Hinterkopf geblieben ist, dass ich auf diese eine E-Mail, die wir da gelesen hatten, habe ich irgendwie sehr schockiert reagiert. Und als ich dann hinterher gecheckt habe, dass das also alles nur halb so dramatisch war, dass ich da gemerkt habe, dass man bestimmte Dinge einfach so hinnehmen muss. Und dann guckt man einfach, was daraus wird. […] Das war so ne E-Mail, da hatte einer von den Tschechen irgendwie geschrieben „Ja, und wenn du dann wieder zurückkommst, dann musst du mir ein Geschenk mitbringen" und so. Und ich hab mir nur gedacht: ‚Mein Gott, da ist jemand aber richtig stinkig. Da ist jemand hochgradig beleidigt'. Und dann hatten wir später darüber gesprochen und ähm, dann kam halt raus, dass das zwar schon ne Kritik war, aber jetzt gar nicht so fies, wie ich das erst mal aufgefasst hatte. (Ip K, Pos 38, Pos 101, deutsche Ip, Training 1)

In der beschriebenen Situation schildert Interviewperson K, dass sie beim Lesen der E-Mail eines tschechischen Teilnehmers sehr „schockiert" reagierte, weil sie das Gefühl hatte, der Schreiber der E-Mail wäre „hochgradig beleidigt". Als relevant hierbei markiert sie mehrfach die Situation, in der sie erkennt, dass ihre eigene Reaktion und Interpretation der E-Mail nicht den Intentionen des Schreibenden entsprach („Und als ich dann hinterher gecheckt habe, dass das also alles nur halb so dramatisch war"; „dann kam halt raus, dass das zwar schon ne Kritik war, aber jetzt gar nicht so fies, wie ich das erst mal aufgefasst hatte."). Sie gliedert in diesem Zusammenhang eine Lernthematik aus, wie sie mit Situationen umgehen kann, die sie selbst als „dramatisch" empfindet. In Interviewpassage 5 formuliert sie dies zunächst im Sinne eines beobachtenden Abwartens in entsprechenden Situationen („dass ich da gemerkt habe, dass man bestimmte Dinge einfach so hinnehmen muss. Und dann guckt man einfach, was daraus wird."). Interviewperson K löst diese Lernthematik durch veränderte Handlungsperspektiven für emotional herausfordernde Erfahrungen auf, die sie im weiteren Verlauf des Interviews für (kulturelle) Differenzerfahrungen übernimmt.

Die *Wahrnehmungssituation* der Interviewpassage wird von Interviewperson K als Einzelerfahrung markiert. Die *Kategorisierungsprozesse* lassen zwar eine nationale Zuordnung erkennen („einer von den Tschechen"), in den *Selbst- und Fremdpositionierungen* in Bezug auf Handlungs- bzw. Interpretationsarten bezieht sie sich jedoch auf eine individuelle und konkrete Ebene. *Inhaltlich* geht es um Äußerungsformen von „Kritik". Solch unterschiedliche Umgangsweisen mit Kritik versteht Interviewperson

K später in ihrem Interview als kulturelles Differenzkonzept und damit auch diese Situation als kulturelle Differenzerfahrung. Es geht in ihrer Bearbeitung aber nicht primär um die inhaltliche Darstellung kultureller Erklärungsperspektiven in Bezug auf den Umgang mit Kritik, sondern um die generalisierten Konsequenzen („dass man bestimmte Dinge einfach so hinnehmen muss“) in herausfordernden Situationen. Interviewperson K markiert diese Erfahrung im Laufe ihres Interviews mehrfach als zentrales Aha-Erlebnis des BiKulT. Auch dies zeugt von der hohen *Intensität* ihrer Erfahrung. Sie verknüpft mit dieser Erfahrung zahlreiche *weiterführende Bearbeitungen* und allgemeine Lernresultate (vgl. Kap. 4.3.5.1), wie eine veränderte Emotionsregulationen (mit Konfliktsituationen gelassen umgehen). Auch setzt sie in mehreren Situationen nach dem BiKulT eine Meta-Kommunikation über den subjektiv gemeinten Sinn von Handlungen um und/oder experimentiert mit Handlungsalternativen[163].

Interviewpassage 5 steht an dieser Stelle exemplarisch für eine Bearbeitungsform von kulturellen Differenzerfahrungen, bei denen *nicht* spezifische kulturelle Differenzkonzepte im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr Fragen nach allgemeinen Handlungsoptionen. Diese Bearbeitungsform von Trainingserfahrungen lässt sich mit den zahlreichen emotions- und motivationsbezogenen Veränderungswahrnehmungen im Kontext des BiKulT (vgl. Kap. 4.3.5.1) in Zusammenhang bringen, stellt als konkrete Bearbeitungsvariante in den Daten aber eine weniger häufige Bearbeitungsform dar. Diese Bearbeitungsform zeigt eine Möglichkeit auf, *wie* Differenzerfahrungen ohne konkrete, systematisierende Differenzkonzepte sinnvoll verbalisiert und bearbeitet werden können.

Der zentrale Unterschied zu den Bearbeitungen in Interviewpassagen 1-4 stellt hierbei die, zwar als kulturelle Differenzthematik verstandene, aber auf individueller Ebene bearbeitete Form von Differenz und Perspektivenrelativität dar. Möchte man eine solche Form der Bearbeitung stärker fördern, so kann es hilfreich sein, bei der Auseinandersetzung mit Trainingsmaterialien die konkrete, individuelle Auseinandersetzung weiter zu stärken (Wie interpretiere *ich* das und warum?) und verschiedene Interpretations- und Handlungsperspektiven in Bezug auf bestimmte Themen unabhängig von kulturellen „Zugehörigkeiten“ zu betrachten (vgl. Kap. 6).

---

[163] Ip K ist diejenige Interviewperson, bei der die meisten „Lernresultate“ auf allgemeiner Wahrnehmungsebene (Kategorie IV.A) und in konkreten Situationen (Kategorie IV.B; vgl. Kap. 4.2.4 und 4.2.5) nachvollzogen werden können.

5.1.1.4 Keine konkreten, weiterführenden Bearbeitungen: Erinnerungsverzerrungen (Lernabbruch) oder Steigerung der Lernmotivation

Zum Abschluss der Bearbeitungsformen als kulturelle Differenzerfahrung beschreibe ich ein Phänomen, bei dem die Interviewpersonen zwar kulturelle Differenzerfahrungen machen bzw. ihre Erfahrungen als solche darstellen, die (vermutlich) ausgegliederten Lernthematiken jedoch *nicht weiter bearbeiten*. Vielmehr lassen sich oftmals Lernabbrüche und Erinnerungsverzerrungen als Auflösung der entstandenen Handlungs- oder Lernthematik nachzeichnen. Dieses Phänomen findet sich im Rahmen der E-Mail-Übung bei tschechischen Teilnehmenden aus den Trainings 1 und 4.

Bevor ich auf die entsprechende(n) Interviewpassagen eingehe, wird der Kontext dargestellt: Interviewpersonen H und M nehmen die Differenz zwischen den E-Mails tschechischer und deutscher Teilnehmender ähnlich wahr, wie dies Interviewperson Y in Interviewpassage 4 darstellt. Diese Situation ist für einige der tschechischen Teilnehmenden mit einer nicht unerheblichen emotionalen Herausforderung verbunden, da sie ihr eigenes Schreibverhalten im Laufe der vergleichenden Auseinandersetzung negativ bewerten. Dies spricht allerding keine der tschechischen Interviewpersonen explizit an. Die emotionale Herausforderung ist auf den Videos zu sehen und wird im Interview von der deutschen Interviewperson F angesprochen[164].

Vor diesem Hintergrund analysiere ich die Bearbeitungen dieser Erfahrung von Interviewperson H und Interviewperson M. Beide reflektieren ausführlich und mit vermeintlichen Details versehen die E-Mail-Übung. Ihre Bearbeitungsgrundlage ist jedoch durch Erinnerungsverzerrungen gekennzeichnet, die den potenziellen Lerninhalt der Übung verändern.

Bei Interviewperson H betrifft diese Erinnerungsverzerrung die Ausgangssituation und entsprechend auch die in der Erinnerung darauf abgestimmten Inhalte der geschriebenen E-Mails[165].

---

[164] Diese Aussage von Interviewperson F wurde im ursprünglichen Kategoriensystem (vgl. Kap. 4.3.4) in Kategorie III.C.3 „Erinnerungen an Störungen“ kategorisiert. Interviewperson F beschreibt die Situation ausführlich und schließt mit den Worten „Und ich fand es ganz schade, denn danach fühlten sich nämlich die Tschechen dann schlecht, weil sie so ne Antworten gegeben hatten.“ (Ip F, Pos 128, deutsche Ip, Training 4).

[165] Da sowohl die Ausgangssituation als auch das Schreiben der E-Mails für die tschechischen Teilnehmenden auf Tschechisch erfolgte, kann diese Erinnerungsverzerrung aus meiner Sicht nicht auf

***Interviewpassage 6**:*

Wir sollten mit einem Studenten ein Referat schreiben, aber er ist weg gefahren, ohne uns Bescheid zu sagen. Wir haben auf ihn eine Stunde in einem Café gewartet. Nach einer Stunde haben wir ihn angerufen und er hat uns mitgeteilt, dass er irgendwo anders ist. Oder nein, wir sollten ihm eine E-Mail schreiben. Und die Tschechen haben geschrieben, dass sie das Referat allein schreiben, dass sie nicht auf ihn warten. Die Deutschen haben geschrieben, dass sie auf ihn warten. Das ist ein bisschen seltsam. Ich würde persönlich nicht mal die Stunde in einem Café warten. Und ich denke, Deutsche normalerweise doch auch nicht? (Ip H, Pos 25, tschechische Ip, Training 1)

Interviewperson H beschreibt die Unterschiede in den E-Mail-Antworten zwischen deutschen und tschechischen Teilnehmenden in ihrer Erinnerung in Bezug auf die Frage, ob auf den Kommilitonen eine Stunde gewartet wird oder nicht, und nicht, wie es in der Übung primär der Fall war, ob der Versuch unternommen wird, ein weiteres Treffen zu vereinbaren. Interviewperson H erinnert sich, dass deutsche Teilnehmende geschrieben hätten, dass sie warten würden. Dieses Verhalten empfindet Interviewperson H als „seltsam“. Sie begründet diese Einschätzung mit ihrem eigenen Verhalten, das sie hierzu in Kontrast setzt („Ich persönlich würde nicht mal die Stunde in einem Café warten“). Dass sich Interviewperson H an (vermeintliche) Details der Übung erinnert und damit zusätzlich ein Gefühlserleben verknüpft ist, spricht dafür, dass Interviewperson H in dieser Situation während des Trainings eine „unbestimmte Situation“ (vgl. Kap. 3.2) erlebte, die zur Ausgliederung einer Lernthematik führte. Diese unbestimmte Situation kann als Erfahrungssituation nationalkultureller Differenz rekonstruiert werden („die Deutschen vs. ich“). Der Diskurs hierzu führt aber offenbar bei Interviewperson H, im Gegensatz zu den Bearbeitungen von Interviewperson Y in Interviewpassage 4, nicht zur Auflösung der Lernthematik. Dem Interview kann zumindest keine Erklärungsperspektive von Interviewperson H hierzu entnommen werden. In Interviewpassage 6 wird vielmehr deutlich, dass die Übung bei Interviewperson H zu Unverständnis führt („seltsam“) und sie nicht glaubt, dass Deutsche normalerweise ein solches Verhalten zeigen würden („Deutsche normalerweise doch auch nicht, oder?“). Die Art der verzerrten Erinnerung und die Tatsache, dass Interviewperson H keinen weiteren Erklärungsversuch unternimmt, spricht für

---

Sprachschwierigkeiten zurückgeführt werden. Zudem ist die Übung so gestaltet, dass es sich für die deutschen Teilnehmenden um einen deutschen Kommilitonen und für die tschechischen Teilnehmenden um einen tschechischen Kommilitonen handelt (vgl. Anhang B und Kap. 2.1.3).

mich dafür, dass Interviewperson H im Trainingsdiskurs und der dort verhandelten Erklärungsperspektive auf Grundlage des Differenzkonzeptes Sachbezug-Personbezug (hinsichtlich einer Problemlösung) keine für sie hilfreiche, sinnvolle oder passende Erklärungsperspektive erkennen konnte, die ihr half, die von ihr ausgegliederte Lernthematik aufzulösen. Eine konkrete Lernthematik lässt sich den Interviewpassagen aufgrund der Erinnerungsverzerrung nicht entnehmen. Sie dürfte sich, aufgrund der Interviewaussagen anderer Interviewpersonen (z.B. Ip F oben, aber auch Ip M unten) und dem Diskursverlauf der Videos entsprechend, entlang der Frage bewegt haben, warum deutsche Teilnehmende der Trainings 1 und 4 in ihren E-Mails Kritik mehr oder weniger aussparten und neue Terminvorschläge machten, während die tschechischen Teilnehmenden ihre Verärgerung offen und/oder in sarkastischer Form zum Ausdruck brachten bzw. die Zusammenarbeit beenden wollten. Das Differenzkonzept Sachbezug-Personbezug scheint im Zusammenhang mit dieser Lernthematik nur deutschen Interviewpersonen eine sinnvolle Erklärungsperspektive geboten zu haben. Bei Interviewperson H scheint dagegen nach dem BiKulT das unbestimmte Gefühl „seltsam“ ohne passende Erklärungsperspektive bestehen geblieben zu sein. Dieses Gefühlserleben („seltsam“) von Interviewperson H ist allerdings gut damit in Einklang zu bringen, dass die Erfahrungssituation im Training weder zum Selbstbild von Interviewperson H noch zu den bekannteren Differenzkonzepten zur Kommunikation (direkt/indirekt) bzw. dem gängigen Stereotypen der eher „unfreundlichen“ Deutschen passt. Faulstich (2014) fasst einen wesentlichen Kern menschlicher Erinnerungen so zusammen: „Erinnerungen verändern sich, sie werden zurechtgelegt – bis es passt.“ (Faulstich, 2014, S. 54/55). Wendet man dies auf Interviewpassage 6 an, dann würde sich die verzerrte Erinnerung von Interviewperson H dadurch erklären lassen, dass die Erinnerungen an die Übung an das Gefühlserleben „seltsam“ angepasst wurden. Sie beschreibt also ein Verhalten (eine Stunde warten), das aufgrund seiner anti-stereotypen Ausrichtung (das gängige Stereotyp der Pünktlichkeit bzw. auf Pünktlichkeit pochende Deutsche) unplausibel erscheint und ihr Gefühl „seltsam“ unterstreicht. In lerntheoretischer Hinsicht scheint es in diesem Fall um den Abbruch einer Lernbemühung zu gehen. Als Grund für diese Form des Lernabbruchs verstehe ich, wie oben dargelegt, dass Interviewperson H keine subjektiv passende Systematik als Erklärungsperspektive für die wahrgenommene Differenz finden konnte bzw. keine,

die geeignet gewesen wäre, die emotionale Herausforderung einer tendenziell negativen Selbstbewertung aktiv bewältigen zu können.

Ein ähnliches Phänomen findet sich beim tschechischen Teilnehmer M. Dieser erinnert die Übung so, dass ihn ein *deutscher* Kommilitone versetzt hätte. Seine ansonsten detaillierte Beschreibung der Übung und die erinnerte Differenzerfahrung, dass deutsche Teilnehmende eher „freundliche" Antworten schrieben und die tschechischen Teilnehmenden eher „grobe", löst er mit dem Satz auf, dass er die Übung „unrealistisch" findet. Die Einschätzung „unrealistisch" begründet er damit, dass „die Deutschen sehr organisiert sind und so etwas nicht machen würden" (Ip M, Pos 27). Mit „so etwas" meint er das Versetzen bei Referatstreffen. Auch in diesem Fall greift Interviewperson M auf das gängige Stereotyp der deutschen Pünktlichkeit zurück, um seine Einschätzung der Übung als „unrealistisch" zu untermauern. Und auch in diesem Fall handelt es sich um die Auflösung der Handlungsproblematik und den damit einher gehenden Abbruch einer Lernbemühung durch eine verzerrte Erinnerung.

Meine Interpretation zu diesen Erfahrungssituationen war, dass die zur Verfügung stehenden Differenzkonzepte für die tschechischen Teilnehmenden in diesem Kontext keine passenden, überzeugenden oder hilfreichen Erklärungsperspektiven lieferten. Dass sich hieraus nicht in jedem Fall ein Lernabbruch ergibt, zeigt das Beispiel der tschechischen Interviewperson L aus Training 4. Auch ihr Interview enthält keines der im BiKulT verhandelten Differenzkonzepte als Erklärungsperspektiven für diese Situation. Sie verbindet dies jedoch mit einer zusätzlichen Lernmotivation[166].

Anhand dieser Beispiele lässt sich eine Lernhürde nachzeichnen, die mit der emotionalen Herausforderung einer negativen Selbstbewertung im Rahmen interkultureller Trainings zusammenhängt. Diese Lernhürde kann vor allem dann auftreten, wenn mit den konkreten Handlungen der Teilnehmenden (und nicht mit Fallbeispielen) gearbeitet wird. Dieses Phänomen verdeutlicht aus meiner Sicht, dass es im Rahmen von Trainings hilfreich sein kann, die Gefühlslage der Teilnehmenden noch stärker im Blick zu behalten und ggf. ein Aufarbeiten in einem geschützten Raum anzubieten. Gleichzeitig stützen diese Beispiele die Interpretation, dass Teilnehmende nur dann

---

[166] Interviewperson L nimmt in Folge des BiKulT an weiteren interkulturellen Seminaren teil. Auf einem davon trifft sie die deutsche Interviewperson F wieder. Laut Interviewperson F berichtet ihr Interviewperson L dabei davon, dass ihr die Differenzerfahrung der E-Mail-Übung eindrücklich im Gedächtnis geblieben ist. Sie berichtet auch von ihrer Motivation, deshalb noch mehr über kulturelle Unterschiede lernen zu wollen (vgl. auch Kap. 5.1.2).

Differenzkonzepte als Erklärungsperspektiven aus dem Trainingsdiskurs übernehmen, wenn sie diese als passende, sinnvolle und hilfreiche Erklärungen für ihre Erfahrungen sehen, was deren Funktion als Orientierungssystematiken noch einmal aus einer entgegengesetzten Richtung unterstreicht. Diesem Aspekt kommt aus meiner Sicht der größte Erklärungsgehalt zu, wenn es darum geht zu verstehen oder Gründe dafür zu finden, warum eine Erfahrung im Kontext einer hohen Salienz nationaler Kategorien als nationalkulturelle Differenzerfahrung bearbeitet wird – mit all den Chancen und Risiken, die dies mit sich bringt.

5.1.1.5 Zusammenfassung: Bearbeitung von nationalkulturellen Differenzerfahrungen

Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen aus dem BiKulT, die als nationalkulturelle Differenzerfahrungen bearbeitet werden, sind Situationen, in denen die Interviewpersonen deutlich machen, dass sie kulturelle Differenzen „erlebten“ und aus dieser Erfahrung (zunächst) eine Form der Lernthematik ausgliederten. Unter der Bedingung der salienten, binationalen Gruppenstruktur werden von den Interviewpersonen 60% der genannten intergruppenbezogenen Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen als kulturelle Differenzerfahrungen bearbeitet. Hierin spiegelt sich die Ausrichtung des BiKulT, den Teilnehmenden kulturelle Differenzerfahrungen zu ermöglichen und hieraus zu lernen. Die häufigste Bearbeitungsvariante aus diesen Erfahrungssituationen dreht sich, ebenfalls entsprechend der Lehrziele, um die Reflexion der Handlungswirksamkeit von konkreten kulturellen Differenzannahmen oder -konzepten und damit verbundenen Anwendungen.

Aufgrund der kontroversen Perspektiven auf diese Form der Bearbeitung ist es zunächst wichtig festzuhalten, dass sich aus der Kombination von Interviewdaten mit Rückbezug zu den Videodaten zeigt, dass die entsprechenden Bearbeitungen immer eine auf den Videos rekonstruierbare Erfahrungsbasis haben. Der Ursprung der berichteten Differenzerfahrungen ist also aus einer Beobachtungsperspektive feststellbar. Gleichzeitig gibt es klare Hinweise auf eine entsprechende Vorstrukturierung durch kollektiv geteilte Wissenssystematiken und eine selektive Auswahl der Erfahrungsgrundlage. Aus den interpretativ-verstehenden Analysen ließen sich Gründe für diese Form der Bearbeitung, aber auch Gründe für Lernhürden und Nicht-Lernen herausarbeiten:

Als zentraler Grund für die Bearbeitung als nationalkulturelle Differenzerfahrung mit entsprechenden Erklärungsperspektiven stellt sich, im Einklang mit dem Verständnis der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie (Faulstich, 2013; Kap. 3.2), die *wahrgenommene Passung* oder *Kongruenz* zwischen a) einer zur Verfügung stehenden nationalkulturellen Differenzsystematik, b) bei sich selbst wahrgenommenen Interpretations- und Handlungsweisen bzw. eigenen Alltagserfahrungen (z.B. Interpretations- und Handlungsweisen von im eigenen Alltag relevanter Personen) und/oder c) der bearbeiteten Trainingserfahrung selbst dar. Bietet die zur Verfügung stehende nationalkulturelle Differenzsystematik auf dieser Grundlage einen ausreichenden Erklärungswert, dann wird eine solche Systematik in die lernrelevanten Bearbeitungen übernommen. In vielen Fällen werden diese in einer, den Lehrzielen entsprechenden Form weiterführend bearbeitet und angewendet (vgl. auch Kap. 4.3.5). Stellt sich der Erklärungswert der Systematik im Laufe des Lernprozesses der Teilnehmenden als unzureichend heraus, um die Differenzerfahrung und zugehörige Lernthematik sinnvoll auflösen zu können (vgl. Kapitel 5.1.1.4), kann dies zu weiteren Lernschleifen und der Motivation, weiter zu lernen führen (Interviewperson L). Es kann aber auch sein, dass die Lernbemühungen abgebrochen werden und die verbleibende Handlungsproblematik durch Erinnerungsverzerrungen aufgelöst wird (Interviewperson H und M). Beide Formen des Lernprozesses unterstreichen den Aspekt der Passung und des Erklärungswertes von Differenzkonzepten, und damit deren zentrale Funktion als Orientierungshilfe.

Die Vorstrukturierung und individuelle Selektion der ausgewählten Erfahrungsbasis zeigt sich darin, dass …

- von den Interviewpersonen nur inhaltliche Themen als kulturelle Differenzthematiken betrachtet und durch konkrete kulturelle Erklärungsperspektiven aufgelöst werden, für die es bereits Anknüpfungspunkte in kollektiven Wissens-Systematiken im weitesten Sinn gibt.
- sich die Erfahrungsbasis prinzipiell sowohl auf eine Einzelbeobachtung/ Einzelerfahrung oder auf eine Mehrfachbeobachtung/Mehrfacherfahrung beziehen[167]

[167] Bei einzelnen Interviewpersonen ist eine Mehrfacherfahrung die Voraussetzung für die Ausgliederung einer Lernthematik der Handlungswirksamkeit *kultureller* Differenzen (z.B. Interview-

kann. Zu einer Generalisierung von Einzelerfahrungen auf die kulturelle Ebene kommt es vor allem dann, wenn die Handlung, auf der die Differenzerfahrung beruht, als prototypisch für eine bestimmte Differenzthematik und soziale Gruppe wahrgenommen wird (z.B. Interviewpassage 2; Bearbeitungen der E-Mail-Übung der Teilnehmerinnen E, R und V). Wie leicht oder stark die kulturelle Ebene bei dieser Bearbeitungsvariante betont wird, hängt zudem mit der erlebten Intensität der Trainingserfahrung zusammen, aber auch mit der prinzipiellen Neigung der lernenden Person, eine kulturelle Erklärungsperspektive heranzuziehen.

- sich in einigen (nicht allen) Fällen auch ein „Ignorieren" flexibilisierender oder relativierender Diskursbeiträge ergibt. Das heißt, auf den Videos nachvollziehbare flexibilisierende oder relativierende Diskursbeiträge anderer Teilnehmender tauchen *nicht* in den Bearbeitungen der Interviewpersonen[168] auf.

Die Rolle, die theoretisch fundierte nationalkulturelle Differenzkonzepte in den Daten dieser Arbeit spielen, ist oftmals die einer theoretischen „Ergänzung" oder „Erweiterung" bisheriger Wissenselemente, die sich sowohl auf Prototypen- oder Stereotypenwissen, Erfahrungswissen oder bereits zuvor bekannte, theoretisch fundierte Differenzkonzepte beziehen können (vgl. Interviewpassagen 1-4). Ein Vergleich der Kapitel 5.1.1.1 und 5.1.1.2 zeigt, dass der Übergang hier fließend ist. Theoretisch fundierte Differenzkonzepte werden in den hier betrachteten Daten in bisherige Wissenselemente oder Verbalisierungsgewohnheiten „eingewoben". Dies wird in tendenziell konkreteren, verhaltensnäheren Beschreibungen und Systematisierungen deutlich, die den Interviewpersonen „neutral" oder „abstrakt" erscheinen. In wenigen Fällen werden aber Fachbegriffe oder abstrakte Konzepte explizit genannt oder als solche markiert. Dies ist auch der Grund, warum sich aus den Verbalisierungen nicht klar herausarbeiten lässt, auf welche Art von Wissens-Systematiken sich die Interviewpersonen beziehen. Denn die Interviewpersonen verbleiben bei ihren

---

passage 4; diesbezüglich auch Interviewpassage 6). Genauso ist es aber möglich, dass unter der Bedingung der hohen Salienz nationaler Gruppengrenzen und einer sozialen Kategorisierung der Teilnehmenden entlang nationaler „Zugehörigkeiten", die Ebenen von Einzel- und Mehrfacherfahrung verschwimmen, als gleichbedeutend erscheinen (z.B. Interviewpassagen 2 und 3) oder als Nachweis für die „Korrektheit" eines kulturellen Differenzkonzeptes angesehen werden (Bearbeitungen der E-Mail-Übung der Teilnehmerinnen E und V).

[168] Im Fall der Bearbeitung der E-Mail-Übung durch Interviewperson R zeigt sich sogar eine Form der Erinnerungsverzerrung, bei der, wohl aufgrund der Intensität der Erfahrung, die Erlebensgrundlage hin zu einer „eindeutigen" Differenz verändert wird.

Verbalisierungen von Trainingserfahrungen oftmals auf der Ebene der „Alltagssprache“, so dass abstrakte und stereotype Begrifflichkeiten, wie auch verhaltensnahe und interpretative Attribute, in vielerlei Hinsicht vermischt werden. Es lässt sich in den Daten *nicht* herausarbeiten, dass diese, für theoretische Diskurse bzw. eine handlungstheoretische Betrachtung so wichtigen Differenzierungen (wie der Unterschied zwischen „being“ und „doing culture“ oder zwischen Fachbegriffen für theoretisch fundierte Differenzkonzepte und Alltagsbegriffen, die auch als gängige Stereotypen Verwendung finden) für die Interviewpersonen eine explizit benennbare Relevanz hätten. Selbst wenn die Interviewpersonen dabei primär auf handlungsorientierte Aspekte fokussieren, scheint kein explizites Bewusstsein für eine solche Differenzierung vorhanden zu sein. Ich verstehe dies im Zusammenhang der ersten Lernhürde des nur allmählichen Überwindens von Verständnissen des „being culture“ zu Verständnissen des „doing culture“ (vgl. Kap. 3.3) sowie den Ergebnissen zu „Lernresultaten“ in Kapitel 4.3.5, bei der sich bestimmte Erkenntnisse eher in einem „Schwebezustand“ befindlich darstellten.

Die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten, die sich durch die Literatur zum Thema „Interkulturalität“ ziehen (vgl. Kap. 1.1) spiegeln sich also in den Bearbeitungen als nationalkulturelle Differenzerfahrungen in der Kombination aus a) Vorstrukturierung durch kollektive Wissenssystematiken unterschiedlicher Differenzierungsgrade in Bezug auf „kulturelle“ Aspekte, b) einer gegebenen Erfahrungsbasis, die selektiv und kongruent zu Punkt a ausgewählt werden kann und c) der prinzipiellen Vermischung unterschiedlicher Verständnisse und unterschiedlich differenziert ausgedrückter bzw. binär-kontrastiv ausgerichteter Darstellungen von „Kultur“ oder „kultureller Differenz“ in den Verbalisierungen von Interviewpersonen. Je nach theoretischer Perspektive (vgl. Kap. 1.1.1), aber auch abhängig von den Voraussetzungen bei der lernenden Person, können diese Aspekte die Ausgangsbasis für eine Reifizierung von Stereotypen oder eine Fokussierung auf binäre Wahrnehmungen nationalkultureller Differenzen sein bzw. so verstanden werden. Sie können aber auch Ausgangsbasis für eine vertiefende Reflexion eigener Erfahrungen und Handlungen auf der Grundlage sich in Schritten erweiternden Wissenssystematiken sein bzw. so verstanden werden – nur nicht in allen Fällen. Es kommt hierbei auf die Kombination unterschiedlicher Voraussetzungen und Erfahrungen bei den Teilnehmenden an. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass Lernschritte und Lernhürden in

unterschiedlichen Ebenen des Lernens gleichzeitig auftreten können, wie die Datenanalysen zeigten (vgl. hierzu auch Kap. 4.3.5 und 4.3.6). Deutlich wird aber in fast allen Fällen, dass die Lernhürde des nur allmählichen und auch nicht explizit greifbaren Übergangs von Verständnissen des „being“ und des „doing culture“ diese Bearbeitungsprozesse durchgängig begleitet.

Hervorheben möchte ich insbesondere die Erkenntnis, dass Lernprozesse und Lernhürden auf kognitiver und sprachlicher Ebene sowie Lernprozesse und Lernhürden auf emotional-motivationaler und handlungsbezogener Ebene in den analysierten Daten oftmals nicht kongruent zueinander verlaufen. Beispielsweise scheint die Art der Verbalisierung kultureller Differenzen in den Daten nicht mit einer dahinterstehenden Motivation, sich wechselseitig verständigen zu wollen oder nicht bzw. mit Abwertungsabsichten kombiniert zu sein. Auf sprachlicher Ebene drückt sich unter Umständen eher die Teilhabe an entsprechenden Kommunikationsgemeinschaften, denn eine unmittelbare Verknüpfung mit anderen Lernhandlungen aus. Für die zukünftige Unterstützung von Lernprozessen möglichst vieler Teilnehmender ist es daher sinnvoll, diese Aspekte unabhängig(er) voneinander zu betrachten.

Was unter Berücksichtigung der empirischen Ergebnisse zu Lernpotenzialen und Lernhürden in Reflexionsgruppen und Trainingsgesprächen (vgl. Kap. 3.3) bei der sprachlichen Ebene sehr wohl beachtet werden muss, sind die Folgen, die eine kontrastiv-binäre oder stereotype Ausdrucks- und Darstellungsweise für die Interaktionsdynamik im Training und für hierdurch betroffene Teilnehmende hat oder haben kann. Besteht in einer Trainingsgruppe eine zu große Varianz hinsichtlich der akzeptablen Art und Weise des Sprechens über nationalkulturelle Differenzen, dann kann dies zu Verletzungen oder andere Formen emotional-motivationaler Lernhürden führen, wie in diesem Kapitel durch den Fall von Interviewperson D angedeutet wurde (in späteren Kapiteln, z.B. 5.1.3 und 5.2.3, werden noch weitere emotional-motivationale Lernhürden aufgegriffen).

In diesem Kapitel stellte sich außerdem eine weitere emotional-motivationale Lernhürde als auffällig heraus: Nämlich eine herausfordernde Erfahrung, die mit identitätsbezogenen Bedrohungsgefühlen durch eine negative Selbstbewertung einher geht. Diese konnten in zwei Beispielfällen von den Interviewpersonen M und H nicht durch zur Verfügung gestellte Erklärungsperspektiven aufgelöst werden. Ich habe dies so interpretiert, dass die verhandelten Erklärungsperspektiven von diesen Interviewper-

sonen nicht als sinnvoll oder passend empfunden wurden, um die Differenzerfahrung aufzulösen. In der Folge zeigt sich ein Lernabbruch, der sich in Erinnerungsverzerrungen niederschlägt. Diese Art der Lernhürde lässt sich in interaktiven oder kollaborativ ausgerichteten Trainings nie ganz vermeiden. Gerade wenn andere Teilnehmende den Trainingsdiskurs dominieren, können die entsprechenden Herausforderungen in der Trainingsdynamik untergehen und auch für Trainer*innen nicht mehr erkennbar sein. Durch moderierte Reflexionsrunden, die offene Fragen, schwierige Situationen oder ähnliches noch einmal in Kleingruppen aufgreifen, könnte vielleicht vermieden werden, dass solche potenziell lernrelevanten Erfahrungen zu Lernabbrüchen führen.

Zu guter Letzt wurde in Kapitel 5.1.1.3 anhand der Bearbeitung einer intensiv erlebten Differenzerfahrung im Rahmen der E-Mail-Übung durch Interviewperson K eine Bearbeitungsvariante aufgezeigt, die nicht auf kulturelle Erklärungsperspektiven fokussiert. Die Erfahrung selbst wird von ihr als kulturelle Differenzerfahrung verstanden, doch die Bearbeitung der Lernthematik verbleibt auf individueller Ebene und fokussiert auf Emotionsregulationen bei Differenzerfahrungen. Möchte man eine solche Form der Bearbeitung in interkulturellen Trainings stärker fördern, so sollte man bei der Auseinandersetzung mit den Trainingsmaterialien die konkrete, individuelle Auseinandersetzung weiter stärken.

Als Gegenhorizont im Sinne einer maximalen Kontrastierung zur Bearbeitung von Intergruppenerfahrungen im Training gehe ich im folgenden Abschnitt auf Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen durch die Teilnehmenden und deren Bearbeitung in den Verbalisierungen der Interviewpersonen ein.

5.1.2 Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen

Die zweite grundlegende Form der Verbalisierung von Erfahrungssituationen aus den Gruppeninteraktionen in der binational gelesenen Gruppe, stellen Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen dar. Insgesamt werden in den Daten 21 Situationen als Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen bearbeitet, was ca. 40% der betrachteten Situationsbeschreibungen ausmacht. Solche Erfahrungssituationen werden von den Interviewpersonen in unterschiedlichen Zusammenhängen genannt. Etwa die Hälfte davon wird im Rahmen konkreter Trainingsbausteine, wie dem Fallbeispiel „Beim Abendessen“ (vgl. Kap. 5.2.1), thematisiert, die andere Hälfte in Zusammen-

hang mit flexibilisierenden und differenzierenden Diskursbeiträgen zu verschiedenen Themen oder mit Ähnlichkeitserfahrungen im individuellen Austausch.

Wie die Teilnehmenden solche Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen in den Interviews ansprechen und bearbeiten und was genau sie hierbei relevant setzen, zeichne ich wiederum anhand exemplarischer Interviewpassagen nach. Abbildung 5-2 zeigt die spezifischen Bearbeitungsvarianten, die die nachfolgenden Analysen strukturieren.

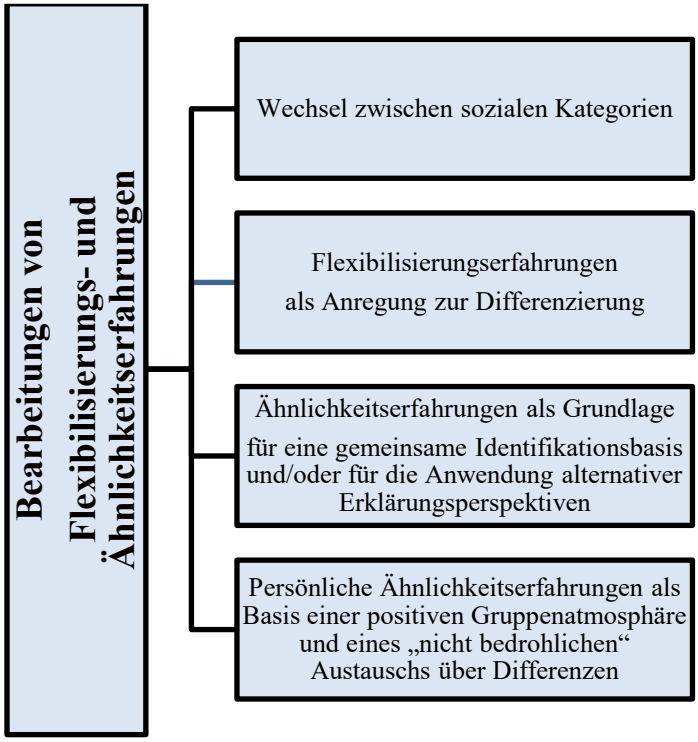


Abbildung 5-2: Bearbeitungsvarianten von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen und deren Bedeutung.

5.1.2.1 Wechsel zwischen sozialen Kategorien

In Interviewpassage 1 hebt Interviewperson C aus Training 2 den von ihr explizit wahrgenommenen Wechsel zwischen sozialen Kategorien bzw. Kategoriegrenzen als allgemeine Flexibilisierungserfahrung hervor, im Zusammenhang mit der Frage nach der Zusammensetzung der Trainingsgruppe:

***Interviewpassage 1**:*

Wir haben bei verschiedenen Fallbeispielen und Gesprächen auch verschiedene Standpunkte gehabt. […] Und da war halt wirklich manchmal, da konnte man echt mal sehen, ok, da wird fast so ein Grenzwall gezogen, da sind wir uns über-

haupt nicht einig: Die Deutschen dachten so und die Tschechen dachten so. Und dann aber, andere Male, war man halt dann doch wieder, da waren-, die Frauen haben eher den einen Standpunkt vertreten, die Männer eher den anderen. (Ip C, Pos 194, deutsche Ip, Training 2).

In Interviewpassage 1 spricht Interviewperson C zunächst von unterschiedlichen Standpunkten, die für sie in den Trainingsdiskursen deutlich wurden. Diese Perspektivenvielfalt deutet sie für manche Situationen („manchmal“) als Gruppengrenze („Grenzwall“) zwischen deutschen und tschechischen Teilnehmenden, also wie im Kapitel zuvor als nationalkulturelle Differenzerfahrung. In anderen Situationen („andere Male“) nimmt sie eine entsprechende Einordnung der Perspektiven („Standpunkte“) in Bezug auf das Geschlecht vor[169] („die Frauen haben den einen Standpunkt vertreten, die Männer eher den anderen“). Interviewperson C führt hier eine weitere Gruppenzugehörigkeit ein, die gleichzeitig aktiviert wird und aktiviert sein kann (aus sozialpsychologischer Sicht wird dies im Rahmen des Dual Identity Model von Dovidio et al., 1998, diskutiert). Solche aktivierten Mehrfachzugehörigkeiten eigenen sich zum Aufbrechen starrer Gruppengrenzen, was das von Interviewperson C zuvor entworfene Bild des Grenzwalls wieder abschwächt. Die Wahrnehmungsebene ist bei dieser allgemeinen Erfahrung eine generalisierte, deren Grundlage sich ändert. Interviewperson C geht in Interviewpassage 1 auf keine Inhalte ein, auf die sie ihre Differenzerfahrungen bezieht. Eine konkrete, weitere Bearbeitung ihrer allgemeinen Wahrnehmung von Perspektivenvielfalt und der dabei fokussierten Flexibilisierungserfahrung findet sich in ihrem Interview nicht. Zumindest lässt sich im Rahmen ihres Interviews aber eine hohe Motivation feststellen, allgemein „andere“ Standpunkte zu berücksichtigen („Ich kann ja meinen Standpunkt auch, also an meinem Standpunkt rütteln, dass ich nicht das Maß aller Dinge bin, sondern dass ich vielleicht auch irgendwie mich verändern sollte“; Ip C, Pos 132, deutsche Ip, Training 2). Interviewperson C scheint auf Grundlage ihrer Trainingserfahrungen, die ihr den Wechsel sozialer Kategorien ermöglichte, das Thema des Umgangs mit einer kulturellen und anderweitigen Perspektivenvielfalt als für sie relevante Lernthematik ausgegliedert zu haben, die sie durch die Motivation, sich selbst ggf. zu verändern, auflöst.

---

[169] Diese Form des Kategorie-Wechsels lässt sich für Training 2 in den Diskursen anhand der Videos mehrfach nachvollziehen, indem die Teilnehmenden beispielsweise explizit darauf verweisen, dass „das jetzt eher so ein Mann-Frau-Ding“ sei o.ä. In anderen Trainingsdurchführungen spielte die Kategorisierung anhand des Geschlechtes in den Trainingsdiskursen keine Rolle und wird auch von keiner Interviewperson aus anderen Trainingsdurchführungen relevant gesetzt.

5.1.2.2 Flexibilisierungserfahrungen als Anregung zur Differenzierung

Mehrere tschechische Interviewpersonen aus verschiedenen Trainingsdurchführungen gehen auf konkrete Flexibilisierungserfahrungen in den Gruppendiskursen zum stereotypen Thema der „deutschen Pünktlichkeit" ein. Dieses Thema wurde in allen vier Trainingsdurchführungen von den Teilnehmenden selbst an der einen oder anderen Stelle des Trainings angesprochen, dabei allerdings in ganz unterschiedlicher Richtung diskursiv ausgehandelt. Hierzu betrachte ich zwei Interviewpassagen.

Interviewperson L aus Training 4 antwortet in Interviewpassage 2 auf die Frage, ob ihr ein Thema aus dem Training, in Erinnerung geblieben ist Folgendes:

> ***Interviewpassage 2**:*
>
> *Zum Beispiel, dass die Deutschen pünktlich sind bzw. dass die Tschechen denken, dass sie pünktlich sind. Weil sie immer pünktlich kommen. Und danach war dort die Diskussion, dass es so gar nicht ist. (Ip L, Pos 42, tschechische Ip, Training 4)*

Interviewperson L startet in der Interviewpassage mit einer Aussage, die im Verständnis des „being culture" formuliert ist („dass die Deutschen pünktlich sind"). Diesen Satz korrigiert oder spezifiziert sie im Anschluss derart, dass es sich hierbei um eine Wahrnehmung aus tschechischer Sicht handle („dass die Tschechen denken, dass sie pünktlich sind"). Diese Wahrnehmung begründet Interviewperson L mit einer verhaltensbezogenen, generalisierten Aussage („Weil sie immer pünktlich kommen"). Im Verlauf des Interviews mit Interviewperson L wird deutlich, dass diese Aussage auf ihrem Erfahrungswissen aufgrund ihrer Deutschlandurlaube „von klein auf" beruht. Im letzten Satz ihrer Aussage geht Interviewperson L dann auf die Trainingserfahrung ein, dass im Diskurs dieser Annahme widersprochen wurde (laut Videos von mehreren deutschen Teilnehmerinnen, inspiriert vom tschechischen Teilnehmer Interviewperson J). Interviewperson L bearbeitet diese Erfahrung im Laufe ihres Interviews nicht weiter. Ich interpretiere die Interviewpassage so, dass Interviewperson L eine Lernthematik in Bezug auf die Frage ausgliedert, inwieweit sie ihre bisherigen, erfahrungsbasierten Annahmen über die Pünktlichkeit der Deutschen aufgrund der Diskurse im Training revidieren müsse. Ihre Aussage hinterlässt im Gesamtkontext ihres Interviews (vgl. unten) bei mir den Eindruck, dass sie diese Lernthematik noch nicht abgeschlossen hat. In der Interviewpassage löst sie die entstandene Diskrepanz (Handlungsproblematik) zunächst dahingehend auf, dass sie eine Pünktlichkeit der „Deutschen" als Wahrnehmung durch „Tschechen" rahmt. Im Gesamtinterview von

Interviewperson L zeigt sich, dass sie aus dem BiKulT eine hohe Motivation mitnimmt, sich mit interkulturellen Themen zu beschäftigen. Sie gibt beispielsweise an, endlich ein Thema gefunden zu haben, auf das sie sich im Studium und/oder Beruf fokussieren möchte. Dies zeugt von hohem Interesse am Thema, aber auch dem Gefühl, dass es in diesem Bereich noch viel zu Lernen gibt. Die oben angeführte Diskurserfahrung, ebenso wie die Erfahrungen aus der E-Mail-Übung (vgl. Kap. 5.1.1.4), dürften hierbei eine Rolle gespielt haben.

Interviewpassage 3 stammt von Interviewperson H aus Training 1 und bezieht sich ebenfalls auf eine Flexibilisierungserfahrung zum Thema „deutsche Pünktlichkeit" – in diesem Fall jedoch in einer inhaltlich umgekehrten Richtung:

> ***Interviewpassage 3**:*
>
> *Wir haben darüber diskutiert, dass die Deutschen pünktlich kommen. Ich habe aber dort [Anm.: in Deutschland] viele Deutsche getroffen, die nie pünktlich waren. Aber das waren Ostdeutsche und vielleicht ist es im Westen anders. Das hat die eine Deutsche im Training gemeint. (Ip H, Pos 42, tschechische Ip, Training1)*

In Interviewpassage 3 spricht Interviewperson H davon, dass sie im Training diskutiert hätten, dass Deutsche pünktlich kommen. Dieser Annahme hält Interviewperson H in der Interviewpassage – und laut der Videos auch im Trainingsdiskurs – ihre Erfahrung entgegen, dass sie während ihres Schüleraustauschs viele Deutsche getroffen habe, die nie pünktlich waren. Interviewperson H spezifiziert in Interviewpassage 3 zusätzlich, dass sie ihre Erfahrungen in Ostdeutschland machte und erklärt, dass es in Westdeutschland anders sein könnte. Als Begründung nennt sie einen diesbezüglichen Diskursbeitrag einer deutschen Teilnehmerin („das hat die eine Deutsche im Training gemeint"), die, wie ebenfalls in den Videos deutlich wird, hierbei ihre Erfahrungen als „Ostdeutsche" in „Westdeutschland" in den Diskurs einbringt und in diesem Sinn von den anderen Teilnehmenden als authentische, kompetente Quelle in Bezug auf diese Frage angesehen wird. In Interviewpassage 3 nimmt Interviewperson H diese Erklärungsperspektive der deutschen Teilnehmerin als mögliche Option zur Auflösung der zunächst entstandenen Diskrepanz auf. Auch im Interview mit Interviewperson H wird diese Flexibilisierungserfahrung nicht weiter bearbeitet. Die Interviewpassage macht aber deutlich, dass Interviewperson H die Differenzierung zwischen Ost- und Westdeutschland als eine mögliche („vielleicht") Erklärungsperspektive in ihr Erklärungsrepertoire aufgenommen hat. Interviewpassage 2 und 3 zeigen, dass Interviewpersonen

Diskursbeiträge von Teilnehmenden der anderen Nationalität in ihr Erklärungsrepertoire übernehmen und reflektieren, auch wenn diese konträr zu ihren bisherigen Erfahrungen erscheinen. Da dies in Kapitel 5.1.1 bei mehreren Bearbeitungen nicht der Fall war, scheint hierfür ausschlaggebend zu sein, dass diese Diskursbeiträge von mehreren Personen aus einer Gruppe geäußert werden ODER dass eine Person als für diesen Kontext kompetenter als man selbst erachtet wird, authentische Aussagen zu machen[170]. Den Aussagen in den Interviewpassagen 2 und 3 wohnt jeweils ein Überraschungsmoment im Sinne einer wahrgenommenen Diskrepanz inne, die zur Ausgliederung einer Lernthematik bei beiden Interviewpersonen führte und eine Anregung zur Differenzierung enthält. Diese Lernthematiken erscheinen allerdings aufgrund der nicht weiterführenden Bearbeitungen als *nicht* abgeschlossen.

5.1.2.3 Ähnlichkeitserfahrungen als Grundlage für eine gemeinsame Identifikationsbasis und/oder für die Anwendung alternativer Erklärungsperspektiven

Bei Ähnlichkeitserfahrungen betonen die Interviewpersonen, dass die Teilnehmenden aus beiden nationalen Gruppen ähnliche Perspektiven auf ein Fallbeispiel eingenommen hätten oder es wird offensichtlich, dass sie sich mit demselben „Akteur“ oder beiden „Akteuren“ eines Fallbeispiels identifizieren können. Verbalisierte Erfahrungen hierzu finden sich vereinzelt in Bezug auf das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ (vgl. Kap. 5.2.3), primär aber im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Beim Abendessen“ (vgl. Kap. 5.2.1). In Interviewpassagen 4 und 5 wird auf eine gruppenübergreifende Ähnlichkeit als „junge Menschen“ verwiesen:

> ***Interviewpassage 4**:*
>
> *Wir haben darüber gesprochen, was wir machen würden, wenn wir das Mädchen wären. Unsere Meinungen waren dann sehr ähnlich, wir sind wir ja alle noch jung. (Ip M, Pos 20, tschechischer Ip, Training 1)*

[170] Betrachtet man die Beispiele aus Kapitel 5.1.1, dann scheint hier zusätzlich die Intensität der Erfahrungssituation in Verbindung mit den (bisherigen) Grundüberzeugungen der Interviewpersonen eine Rolle zu spielen. So zeigt sich bei Interviewperson H (oben) oder Interviewperson K generell ein flexibler Wechsel zwischen kulturellen, situativen und person-bezogenen Erklärungsperspektiven. Die Interviewpersonen V, E und S fokussieren meist auf kulturelle Erklärungsperspektiven und nehmen kaum diesbezüglich flexibilisierende Beiträge auf. Die Interviewpersonen A und J wiederum nehmen keine oder kaum kulturelle Erklärungsperspektiven auf.

***Interviewpassage 5**:*

Wobei dann eine Diskussion entbrannte darüber, dass Eltern allgemein und überall eher peinlich sind. Es wurden dann viele so Eltern-Kind-Beziehungen, zumindest hatten wir das in unserer Kleingruppe diskutiert, so über Eltern-Kind-Beziehungen auch, ja. (Ip N, Pos 82, deutsche Ip, Training 4)

In Interviewpassage 4 fokussiert Interviewperson M die Auseinandersetzung mit der Situation des (tschechischen) Mädchens im Fallbeispiel als Diskursgegenstand und betont, dass in diesem Diskurs sehr ähnliche Meinungen auftraten. Nationale Kategorisierungen nimmt er dabei nicht explizit vor. Er verweist aber darauf, dass alle Teilnehmenden des BiKulT noch jung seien, was eine Gemeinsamkeit betont und die damit in Beziehung stehenden Erlebenswelten relevant setzt. In Interviewpassage 5 erzählt Interviewperson N davon, dass in ihrer Kleingruppe primär über Eltern-Kind-Beziehungen diskutiert wurde und sie gemeinsam zu dem Schluss kamen, „dass Eltern allgemein und überall eher peinlich sind." Interviewperson N nimmt eine Dichotomisierung zwischen der hier negativ konnotierten („peinlich") sozialen Kategorie/ Rolle („Eltern") und den Teilnehmenden in ihrer sozialen Rolle („Kind") in den Blick, auf deren Grundlage eine gemeinsame Erfahrungsbasis für alle Teilnehmenden relevant gesetzt wird. In beiden Interviewpassagen wird somit die gemeinsame Identifikation der Teilnehmenden mit der sozialen Kategorie „junger Mensch" oder der sozialen Rolle „Kind" deutlich, was eine entsprechende Erklärungsperspektive auf das Fallbeispiel nahelegt. Diese gemeinsame Identifikation der Teilnehmenden stellt im Rahmen des Trainings eine, in der Sozialpsychologie so benannte „Kreuzkategorisierungsmöglichkeit" (vgl. Kap. 1.1.1.1 Exkurs) dar, die im Rahmen der Kontakthypothese (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011) als ein wesentlicher Faktor für „günstige Kontakterfahrungen" im Intergruppenkontakt gilt.

Auch in diesen beiden Interviewpassagen lässt sich keine unmittelbare, weitere Bearbeitung dieser Ähnlichkeitserfahrung nachzeichnen. Interviewpassagen 4 und 5 zeigen lediglich, dass Diskursbeiträge, die *andere* als nationalkulturelle Erklärungsperspektiven einbringen, von Teilnehmenden trotz des nationalkulturellen Differenzfokus des Trainings in ihr Erlebens- und Erklärungsrepertoire aufgenommen[171] werden, dies

[171] Dies wird insbesondere im Interview mit Ip N deutlich, die neben Interviewpassage 5 oben auch in Bezug auf das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion" von einer Flexibilisierungserfahrung spricht, bei der

aber offensichtlich seltener der Fall ist als bei nationalkulturellen Erklärungsperspektiven. Anhand der betrachteten Interviewpassagen werden alternative Erklärungsperspektiven vor allem dann aufgenommen, wenn die in den Diskurs eingebrachten Perspektiven und Alltagserfahrungen von den Teilnehmenden *nicht* mit einem nationalkulturellen Differenzkonzept in Einklang gebracht werden können. Diese Reihenfolge der Berücksichtigung von Erklärungsperspektiven zeigt sich zumindest in Interviewpassage 6. In dieser geht Interviewperson K etwas konkreter und ausführlicher auf die Diskurserfahrungen („da haben wir gesagt, dass …“) zum Fallbeispiel „Beim Abendessen“ ein:

***Interviewpassage 6**:*

Also das mit dem Mädchen in der Familie, da haben wir gesagt, dass das unter Umständen für Deutsche auch so wäre, wenn sie im Ausland sind und dort sich in die Familie einbinden sollen, dass das genauso laufen würde. Dass der Deutsche auch nicht sofort sagen würde: ‚Ja Tschuldigung, aber das war ich nicht‘ oder so. Das war das mit den Haaren im Abfluss, ne? Also ich würde das auch nicht machen im Ausland, dass ich mich hinstelle und sage, das war ich gar nicht. Das würde ich bei meiner eigenen Mutter machen, aber nicht bei jemandem im Ausland.“ (Ip K, Pos 148; deutsche Ip, Training 1).

Interviewperson K startet ihre Erinnerungen an den entsprechenden Diskurs mit Aussagen, die eine nationalkulturelle Erklärungsperspektive zwar in den Blick nimmt, aber als unwahrscheinlich oder wenig relevant für die Handlungsproblematik des Fallbeispiels deutet. Sie begründet dies mit ihrer Meinung, dass sich „Deutsche“ „im Ausland“ genauso verhalten würden, wie die Sprachschülerin Hanka im Fallbeispiel („dass das unter Umständen für Deutsche auch so wäre;“ „dass der Deutsche auch nicht sofort sagen würde“). Interviewperson K setzt hierbei *situative* Erklärungsperspektiven („im Ausland“ im Sinne von Vertrautheit mit der Umgebung und den handelnden Personen) relevant. Sie verstärkt und begründet diese Meinung zusätzlich mit ihrem eigenen, hypothetisch angenommenen Verhalten („also ich würde das auch nicht machen im Ausland“; „Das würde ich bei meiner eigenen Mutter machen, aber nicht bei jemandem im Ausland“), also mit einer Eigenpositionierung in Bezug auf Verhalten. Wie bereits in Kapitel 5.1.2 für die Bearbeitung von Diskursbeiträgen auf

---

individuelle Aspekte in Bezug auf ein Kontrollbedürfnis als Erklärungsperspektiven fokussiert wurden. Anhand der Videos ist erkennbar, dass sich Ip N in diesen Aussagen auf die Diskursbeiträge von Ip J stützt, der in allen Diskursen (national-)kulturelle Erklärungsperspektiven kritisch sieht und individuelle oder situative Erklärungsperspektiven entwirft (vgl. Kap. 5.2.3).

nationalkultureller Erklärungsebene herausgearbeitet, lässt sich in Interviewpassage 6 wiederum die Relevanz der Eigenpositionierung bzw. Passung einer Erklärungsperspektive für den eigenen Referenzrahmen nachzeichnen, damit Diskursbeiträge in die Bearbeitung von Trainingserfahrungen übernommen werden.

5.1.2.4 Persönliche Ähnlichkeitserfahrungen als Basis einer positiven Gruppenatmosphäre und eines „nicht bedrohlichen" Austauschs über Differenzen

Eine letzte Variante verbalisierter Erfahrungen in Kapitel 5.1.2 stellen persönliche Ähnlichkeitserfahrungen dar. Diese verbalisieren zwei Interviewpersonen (Ip U und Ip Q) aus Training 2, die jeweils in einer Teilnehmerin/einem Teilnehmer einen Menschen für den persönlichen Erfahrungsaustausch und „Freundschaft" fanden:

***Interviewpassage 7**:*

Und ich hab auch eine Freundin gefunden, die auch das Wissen vom interkulturellen Training hat und wir dann doch manchmal auch drauf zu sprechen kommen und sie mir, also sich auch mehr Zeit nimmt, mir Dinge zu erklären, zum Beispiel. (Ip U, Pos 148, tschechisch-deutsche Ip, Training 2)

***Interviewpassage 8a**:*

Ich habe mich dort mit einem Jungen angefreundet. Wir haben uns über das Leben und den Wehrdienst unterhalten. Ich kenne sonst keine gleichaltrigen Männer, die auch beim Bund waren. … Für mich war das ein sehr interessantes Erlebnis" (Ip Q, Pos 70, tschechischer Ip, Training 2).

Interviewperson U berichtet in ihrem Interview davon, dass sich zwischen ihr und einer tschechischen Teilnehmerin, die aus Zeitgründen nicht an der Interviewstudie teilnehmen konnte, eine „richtige" Freundschaft entwickelte (Sie sind zum Zeitpunkt des Interviews wöchentlich in Kontakt). In einem resümierenden Statement hierzu geht Interviewperson U in Interviewpassage 7 auf die Bedeutung ein, die diese Freundschaft für ihre Lernprozesse in interkultureller Hinsicht hat („die auch das Wissen vom interkulturellen Training hat … und sie mir, also sich auch mehr Zeit nimmt, mir Dinge zu erklären"). Die entstandene Freundschaft führt zu einem intensiveren Austausch über kulturelle Hintergründe und zur Gelegenheit, Fragen zu stellen, die Interviewperson U anderen Personen vielleicht nicht stellen würde.

Interviewperson Q steht zum Zeitpunkt des Interviews zwar nicht in intensivem Kontakt mit Interviewperson G. Allerdings betont er in Interviewpassage 8a („Für mich war das ein sehr interessantes Erlebnis"), dass eine persönliche Ähnlichkeitserfahrung

mit Interviewperson G (gleichaltrige Männer, die beim Bund waren) für ihn besonders war und sie sich „angefreundet“ hätten. Bei dieser Form der Ähnlichkeitserfahrung kann man sozialpsychologisch ebenfalls von einer Kreuzkategorisierungsmöglichkeit (vgl. Kap. 2.2.5) sprechen. Insbesondere bei Interviewperson Q lässt sich in diesem Zusammenhang eine als ausgesprochen positiv empfundene Intergruppen-Atmosphäre sowie eine generalisierte Bearbeitung des Ähnlichkeitserlebens auf Intergruppenebene an mehreren Stellen seines Interviews nachzeichnen, die ich nachfolgend zitiere:

***Interviewpassagen 8b**:*

Es hat mich überrascht, dass die Leute, die an diesem Training teilgenommen haben, herzlicher waren als die Deutschen, die ich sonst getroffen habe. (Ip Q, Pos 23); Für mich war es nach fünf Monaten in Deutschland der schönste und herzlichste Kontakt mit Deutschen überhaupt. (Ip Q, Pos 64); Seit dem Training sehe ich die Deutschen mit ganz anderen Augen. (Ip Q, Pos 72)

***Interviewpassage 8c**:*

Da muss ich noch mal die persönlichen Kontakte mit den Teilnehmern und den Trainerinnen nennen. Davon hat sich dann die ganze Atmosphäre entwickelt. Und dank der guten Atmosphäre konnten wir überhaupt das machen, was wir gemacht haben. Die ganzen Unterschiede und alles. (Ip Q, Pos 91, tschechischer Ip, Training 2)

In den Bearbeitungen seiner Trainingserfahrung, beispielsweise in den Interviewpassagen zu 8b, macht Interviewperson Q deutlich, wie positiv er das gesamte Training empfand und wie sich hierdurch sein Bild von „Deutschen“ wandelte – und zwar, obwohl die Diskurse in Training 2 einem ausgeprägten Differenzfokus folgten. In Interviewpassage 8c formuliert Interviewperson Q dann selbst, was er als Voraussetzung für diese, als konstruktiv erlebten Trainingsdiskurse über nationalkulturelle Differenzen, versteht: Nämlich, dass es hierfür einer hinreichend positiven Atmosphäre bedarf („dank der guten Atmosphäre konnten wir überhaupt das machen, was wir gemacht haben“). Interviewperson Q formuliert hierbei die Erkenntnis der Kontakthypothese-Forschung (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew et al., 2011), die zwischen „günstigen“ und „weniger günstigen“ Kontakten unterscheidet, und davon ausgeht, dass „günstige“ Kontakte von den Teilnehmenden nicht als „bedrohlich“ – auch im Sinne von „identitätsbedrohlich“ oder „gesichtsbedrohlich“ – erlebt werden. Hierfür scheinen Kreuzkategorisierungsmöglichkeiten und gefühlte „Nähe“ hilfreich oder sogar notwendig zu sein.

5.1.2.5 Zusammenfassung: Bearbeitungen von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen

Unter der Bedingung einer salienten, binationalen Gruppenstruktur werden von den Interviewpersonen ca. 40% der diesbezüglichen Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen als Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen bearbeitet. Dies sind Situationen, in denen die Interviewpersonen die nationale Kategorisierungsstruktur flexibilisieren oder auf Ähnlichkeiten über nationale Gruppengrenzen hinweg fokussieren. Die Grundlagen und Besonderheiten bei der Bearbeitung als Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Erfahrungsbearbeitungen, die in dieser Arbeit als Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen bezeichnet werden, können an unterschiedlichen Stellen des Trainings bzw. an den Diskursen und dem Wechsel von Perspektiven insgesamt festgemacht werden. Der Zyklus der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000) zum Fallbeispiel „Beim Abendessen“ ist aber der einzige konkrete Trainingsbaustein, bei dem die Interviewpersonen *primär* von Ähnlichkeitserfahrungen sprechen.
- Insgesamt kommen in den Bearbeitungen als Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen deutlich weniger intensive Gefühle zum Ausdruck als bei Verbalisierungen von nationalkulturellen Differenzerfahrungen. Hierzu passend zeigt sich seltener eine weiterführende Bearbeitung, die auf „Erkenntnisse“ im Sinne von Lernresultaten oder abgeschlossene Lernthematiken hinweist.
- Ausnahmen hiervon sind persönliche Ähnlichkeitserfahrungen und Freundschaftsentwicklungen (Interviewpassagen 7 und 8). Diese sind mit intensiven, positiven Gefühlen verbunden und führen zu einer entweder vertieften Auseinandersetzung mit wahrgenommenen kulturellen Differenzen, oder zu der Einschätzung, dass die Benennung von Differenzen nicht mit Problemen einher gehen muss. Enthalten ist hierbei der Hinweis, dass eine gefühlte Nähe oder Ähnlichkeit eine zentrale Voraussetzung dafür sein kann, sich in einer respektvollen, gleichwertigen Art und Weise über Differenzen austauschen zu können.
- Auf Ähnlichkeitserfahrungen sowie flexibilisierende oder kritische Diskursbeiträge reagiert die Teilnehmendengruppe unter bestimmten Voraussetzungen, indem sie gemeinsam andere soziale bzw. kulturelle Kategorisierungsebenen sowie situative und person-bezogene Aspekte als Erklärungsperspektiven in den Diskurs

einbezieht. Diese Aspekte werden dann von einigen Interviewpersonen in ihre Bearbeitung übernommen (Interviewpassagen 1, 4, 5 und 6). Ähnliches kann geschehen (vgl. Interviewpassage 3), wenn Diskursbeiträge eingebracht werden, die den bisherigen eigenen Erfahrungen oder kulturellen Differenzannahmen einer Interviewperson widersprechen. Hinsichtlich der Voraussetzungen für diese Bearbeitung zeigt sich, dass flexibilisierende / alternative soziale Kategorien vor allem dann in die Bearbeitungen der Interviewpersonen aufgenommen werden, wenn die entsprechenden Kategorien oder auch der Wechsel zwischen Kategorien, wie Männer-Frauen, Eltern-Kind, ostdeutsch-westdeutsch in der Trainingssituation für die Teilnehmenden *auf einer Erfahrungsebene* greifbar werden. Beispielsweise einigten sich in Training 2 anwesende „Männer“ und „Frauen“ auf ähnliche Perspektiven und in allen Trainingsdurchführungen konnten sich die Teilnehmenden mit der sozialen Rolle „Kind“ (im Alter junger Erwachsener) identifizieren.

- Was bei der Übernahme von flexibilisierenden Diskursbeiträgen ebenfalls eine wichtige Rolle zu spielen scheint, ist die Frage, ob die sich äußernden Personen von anderen Teilnehmenden in diesem Zusammenhang als erfahren, authentisch und kompetent wahrgenommen werden. Bei Interviewperson N lässt sich in Interviewpassage 5 die Verbindungen zu den, gegenüber nationalkulturellen Erklärungsperspektiven, sehr kritischen Diskursbeiträgen von Interviewperson J nachzeichnen. Außerdem wenden alle deutschen Interviewpersonen aus dieser Trainingsdurchführung (Ip N, Ip F, Ip W) nationalkulturelle Erklärungsperspektiven sehr vorsichtig und differenziert an (vgl. auch Kap. 5.2.3). Ich interpretiere dies als Folge der Diskursbeiträge von Interviewperson J, da sich bei Interviewpersonen aus anderen Trainingsdurchführungen zwar durchaus situativ flexible, aber nicht so vorsichtig formulierte Aussagen bezüglich kultureller Erklärungsperspektiven finden.
- Möchte man die lernrelevante Bearbeitung von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen (in interkulturellen Trainings) fördern, so müssten die Teilnehmenden im Training mehr Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen „erleben“ bzw. „erinnern“ können und hierfür eine Wissenssystematik zur Verfügung gestellt bekommen. Dies ist auf struktureller Ebene – aus sozialpsychologischer Sicht – sicherlich leichter, wenn die Gruppenzusammensetzung von den

Teilnehmenden als plurikulturell oder „plural“ wahrgenommen wird, als bei einer salienten binationalen Gruppenzusammensetzung. Auch kann dafür gesorgt werden, dass die Flexibilität sozialer Kategorien im Diskurs salienter wird, indem Critical Incidents auf unterschiedlichen, relevanten kulturellen Gruppenebenen diskursiv verhandelt werden und der Wechsel sozialer Kategorien bei den Teilnehmenden dabei ins Bewusstsein gehoben wird.

5.1.3 Besonderheit: Zum Ausdruck gebrachte Verletzung identitätsbezogener Gefühle

Nach dieser Analyse von Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen aus den Gruppeninteraktionen in den Bearbeitungsformen „nationalkulturelle Differenzerfahrung“ und „Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen“ möchte ich abschließend noch *eine Besonderheit* erwähnen. Wie zu Beginn des Kapitels dargelegt, gab es neben dem tschechischen Teilnehmer Interviewperson J aus Training 4 mit Interviewperson A aus Training 3 eine weitere Teilnehmerin, die der nationalkulturellen Analyseebene des BiKulT von Anfang an recht kritisch gegenübersteht. Sie macht dies in ihren Diskursbeiträgen deutlich, indem sie durchgängig individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen sowie Sprach- und Übersetzungsaspekte als alternative Erklärungsperspektiven in die Diskurse einbringt. Diese flexibilisierenden Diskursbeiträge von Interviewperson A tauchen in dieser Form allerdings *an keiner Stelle* in den Bearbeitungen anderer Interviewpersonen aus Training 3 auf, obwohl es aus meiner Sicht wertvolle, wichtige und teilweise nun fehlende, flexibilisierende Elemente für die lernrelevanten Bearbeitungen der anderen Teilnehmenden aus Training 3 gewesen wären. Als ein Grund für diese Form des „Ignorierens“ kommt eine Situation in Frage, die von drei Interviewpersonen im Sinne einer atmosphärischen „Störung“ beschrieben wird (im Kategoriensystem als Dimension III.C.2 „Störungen“ eingeordnet; vgl. Kap. 4.2.4) und in der Interviewperson A eine zentrale Rolle spielt:

Während der Reflexion des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“ kommt es zu einer „sehr emotionalen“ (Ip V, Pos 112, deutsche Ip, Training 3) Auseinandersetzung zwischen den Interviewpersonen A und V, die Kennzeichen eines „Kompetitivdiskurses“ (Nazarkiewicz, 2021; vgl. Kap. 3.3) aufweist. In der Auseinandersetzung werden identitätsbezogene Verletzungsgefühle deutlich, die mit der Darstellung von Akteuren im Fallbeispiel und der Benennung nationalkultureller Differenzen zu tun

haben. Interviewperson A empfindet die Darstellungen im Fallbeispiel als unzutreffende Stereotype sowie Reflexionsbeiträge von Interviewperson V als negative Zuschreibungen, die „überhaupt nicht stimmen“. Die Situation wird von den Trainerinnen kompetent aufgegriffen, eingeordnet und moderiert, was die Situation entschärft und bei mehreren anderen Interviewpersonen Lernprozesse vertieft. Interviewperson A geht in ihrem Interview auf diese Situation allerdings mit keinem Wort ein, was es für mich schwierig macht, die Folgen dieser Situation *für sie* explizit nachzuvollziehen[172]. Die tschechische Interviewperson B und die deutschen Interviewpersonen V und R gehen in ihren Interviews auf diese Situation ein und gliedern hierzu spezifische, durchaus wichtige, zusätzliche Lernthematiken aus[173]. Gerade Interviewperson B und V äußern sich allerdings auch dahingehend, dass sie die Emotionalität der Situation als irritierend empfanden. Ich vermute, dass leider gerade dieser Ausdruck

---

[172] In den Gesamtdaten von Interviewperson A fällt auf, dass sie sich ausschließlich zu für sie positiven Aspekten des BiKulT äußert (vor allem zu den Trainerinnen, zu der Möglichkeit in einer internationalen Gruppe junger Leute zu sein, zu der guten Organisation). Sie beschreibt sich selbst als eine Person, die sich generell auf positive Aspekte fokussiert und „schwierige Situationen vorbeiziehen lässt“, macht aber auch deutlich, dass die „einige Situationen im Training“ mit ihrem Freund, der auch am Training teilnahm, danach noch besprochen habe. Ihre quantitativen Daten zeigen hohe Einstellungswerte sowie hohe Werte für ihre Critical-Incident-Analysen vor und nach dem Training, ohne dass sie jemals explizit eine nationalkulturelle Analyseebene einnimmt. Inhaltlich beziehen sich ihre Analysen und Perspektivenübernahmen aber genau auf dieselben Aspekte wie sinnvolle kulturelle Analysen. Interviewperson A rahmt ihre Analysen allerdings auf situativer und individueller Ebene. Meiner Einschätzung nach ist Interviewperson A eine sozial kompetente Teilnehmerin, die mit einer ablehnenden Haltung gegenüber nationalkulturellen Analysen ins Training kommt. Sie möchte das diesbezügliche Lernangebot des BiKulT daher auch nicht lernen. Sie benötigt dieses allerdings auch nicht, da sie in der Lage ist, Handlungsproblematiken der Trainingsmaterialien ohne kulturelle Orientierungshilfe kompetent aufzulösen. Die Darstellung von Differenzen in sozialen Handlungen als nationalkulturelle Differenzen führen bei ihr zu Verletzungen identitätsbezogener Gefühle, was ihre Ablehnung einer nationalkulturellen Ebene verstärken dürfte, ohne dass sie dies explizit ausdrückt.

[173] Bei diesen Lernthematiken geht es um die Problematik, über kulturelle Unterschiede zu sprechen, weil manche Personen darauf „emotional“ reagieren. Die tschechische Interviewperson B äußert ihr Unverständnis über den „emotionalen Widerspruch“ der für eine „betroffene Stimmung“ sorgte. Sie reflektiert über ihr eigenes Empfinden während des Trainings und kommt zu dem Schluss, dass sie die Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen im BiKulT „ganz genau sehen“ konnte. Für sie enthielten die nationalkulturellen Erklärungsperspektiven wertvolle Reflexionsvorlagen für ihren Alltag – wobei Interviewperson B an diese „Differenzen“ mit einer sehr positiven Haltung herangeht. Sie macht deutlich, dass sie nicht nachvollziehen kann, weshalb „manche Menschen“ das Darstellen von Differenzen als Stereotype empfinden. Auch dieses Beispiel von Interviewperson B hebt die subjektiv empfundene „Passung“ zwischen Differenzkonzepten und dem eigenen Verhalten bzw. eigenen Alltagserfahrungen als wichtige Komponente hervor, die die Richtung des Lernprozesses lenkt. Interviewperson V lernt, wie schwierig ein Diskurs über kulturelle Differenzen wird, wenn sich „jemand angegriffen fühlt“ und dass man dann besser nicht weiterredet, obwohl sie irgendwie auch „sauer“ wurde, weil die Auseinandersetzung eben nicht mehr sachlich geführt werden konnte. Interviewperson R schließlich kommt zu dem Schluss, dass aus ihrer Sicht diese Auseinandersetzung genau die entscheidenden, kulturellen Differenzen bestätigte – nur dass Interviewperson A dies einfach anders ausdrücken würde. Sie löst dieser Lernthematik also dadurch auf, dass sie kulturelle Differenzkonzepte als Erklärungsperspektiven auf Situationen anwenden kann, dass es aber sein kann, dass andere Personen dies anders benennen oder benannt haben wollen.

der Verletzung durch Interviewperson A dazu führte, dass die anderen Interviewpersonen aus Training 3[174] die insgesamt wertvollen, wenn auch kritischen Diskursbeiträge von Interviewperson A mehr oder weniger „ignorieren“. Die Wahrnehmung von Interviewperson A als erfahrene, authentische und kompetente (vgl. oben) Diskurspartnerin scheint zumindest bei diesen Interviewpersonen deutlich gelitten zu haben. Ich halte diese Dynamik für einen sehr wichtigen, aber oftmals vernachlässigten Aspekt. Es gibt Anknüpfungspunkte zu Fragen einer machtsensiblen Betrachtung des Trainingsgeschehens (vgl. Kap. 1.1.2) bzw. Fragen der Gleichwertigkeit von Perspektiven im Trainingsdiskurs (vgl. Kap. 6), denen ich auf der primären Datengrundlage der Interviews nicht ausführlich genug nachgehen konnte. Solchen Aspekten sollte in zukünftigen Forschungen allerdings mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

5.1.4 Ergebnisreflexion

Das übergeordnete Ziel dieses Kapitels bestand darin, die Rolle aufzuzeigen, die die saliente, binationale Gruppenzusammensetzung als ein Bedingungsfaktor des Trainings (vgl. Kap. 2.1.2) für die Lernprozesse der Teilnehmenden spielt und dabei zu beschreiben, *wie* die Teilnehmenden die zugehörigen Trainingserfahrungen bearbeiten[175]. Hierzu wurden in den Daten insgesamt 51 Beobachtungs- oder Interaktionserfahrungen identifiziert, in denen sich die nationale Kategorie auf struktureller, sprachlicher oder kultureller Ebene als relevant für die Art des Lernprozesses erwies. Da im Datenmaterial insgesamt 65 konkrete Trainingserfahrungen erzählt wurden, verdeutlicht bereits der hohe Anteil von 51 Situationen, dass die saliente, binationale Gruppenzusammensetzung die lernrelevanten Trainingserfahrungen *elementar* prägt. Die Zentralität dieses Bedingungsfaktors in den Bearbeitungen steht in Einklang mit der Wahrnehmung der Teilnehmenden, dass die Gruppenzusammensetzung den wesentlichen Aspekt der Art und Weise ihres Lernens im BiKulT ausmacht. Sie verbinden damit „Intensität“, „Authentizität“ und „Relevanz“ ihrer Lernerfahrungen (vgl. hierzu Kap. 4.1.2).

---

[174] Während des Trainings findet Ip A durchaus Unterstützung von anderen Teilnehmenden. Diese nahmen jedoch nicht an der Interviewstudie teil.

[175] In den Bearbeitungen lassen sich die Art der Ausgliederung und Auflösung von Lernthematiken nachzeichnen, so dass der stattgefundene Lernprozess greifbar wird.

Die erzählten 51 Erfahrungssituationen werden in 60% als nationalkulturelle Differenzerfahrungen und in 40% als Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen bearbeitet. Dass beide Bearbeitungsformen in nicht geringer Zahl in den Daten auftreten, stellt eine Voraussetzung für ein flexibles, tiefgehendes und mehrwertig gedachtes Lernen im Sinne der Lehrziele und der Lehrmethode dar. In quantitativer Hinsicht überwiegt die Bearbeitungsform als nationalkulturelle Differenzerfahrung. Dies setzt sich auch in qualitativer Hinsicht fort. Denn sowohl die Intensität der berichteten Erfahrungen als auch die resultierenden weiterführenden Bearbeitungen im Sinne von Veränderungswahrnehmungen, Lernresultaten oder Anwendungswirkungen sind im Zusammenhang mit nationalkulturellen Differenzerfahrungen ausgeprägter als bei den Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen[176]. Letztere ergänzen die Lernprozesse der Teilnehmenden eher und sind nicht der bestimmende Faktor der ausgegliederten Lernthematiken (wie diese Bearbeitungsformen gefördert werden könnten, wird weiter unten dargelegt).

Als zentrale Lernthematik spielen in den Daten kulturelle Erklärungsperspektiven in Form kultureller Differenzannahmen und -konzepten sowie damit zusammenhängende Handlungs- und Anwendungsperspektiven für die meisten Interviewpersonen die wichtigste Rolle. Diese werden mit zugehörigen Reflexionen, Lernresultaten und Anwendungen verbunden. Im situationsabhängigen Wechsel[177] der Wahrnehmung von kulturellen Differenzerfahrungen und Flexibilisierungs- und Ähnlichkeits-

---

[176] Hierin spiegeln sich zunächst die Lehrziele der betrachteten Trainings, die sich auf den Umgang mit kulturelle Differenzerfahrungen fokussieren. Die Trainings waren daher darauf ausgerichtet, das Erleben kultureller Differenzerfahrungen zu ermöglichen, zu reflektieren, systematisierend und vertiefende zu analysieren und so auch zu flexibilisieren. Es könnte ich aber auch ein allgemeiner, im menschlichen Wahrnehmungssystem angelegter, erhöhter Aufmerksamkeits- und Erinnerungsvorteil von Differenzen und Diskrepanzen bemerkbar machen.

[177] Dieser Wechsel zeigt sich bei den meisten Interviewpersonen mehr oder weniger ausgeprägt und mehr oder weniger vertiefend, je nach Thema und in Abhängigkeit von den Alltagserfahrungen der spezifischen Interviewpersonen. Bei einer subjektiv überzeugenden Passungen zwischen Differenzerfahrungen, Alltagserfahrungen und kulturellen Differenzsystematiken zeigt sich in einigen Fällen, dass Differenzsystematiken relativierende bzw. flexibilisierende Diskursbeiträge anderer Teilnehmender *nicht* in die lernrelevante Bearbeitung aufgenommen werden. Einzelne Interviewpersonen (z.B. Ip E und Ip V) neigen sogar dazu, ihre Erfahrungen durchgängig als nationalkulturelle Differenzerfahrung zu bearbeiten. Fünf Interviewpersonen sprechen im Interview gar nicht über Interaktionserfahrungen, wovon bei 3 Interviewpersonen die Interviews nicht ausführlich genug sind. Zwei Interviewpersonen (Ip A und Ip J) berichten keine Interaktionserfahrungen, sondern beziehen sich ggf. auf die Fallbeispiele (Critical Incidents) selbst (vgl. Kap. 5.2). Beide verstehen diese Beispiele prinzipiell nicht als kulturelle Differenzerfahrungen. Dies ist jedoch keine Folge von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen in der Trainingsgruppe. Zumindest nennen beide im Interview keine diesbezüglichen Erfahrungen. Sie betonen vielmehr ihre vorab bestehende Überzeugung, eine kulturelle Erklärungsebene abzulehnen.

erfahrungen zeigt sich grundsätzlich, dass der Großteil der Teilnehmenden kulturelle Erklärungsperspektiven flexibel handhabt – im Sinne der Funktion von „konzeptuellen Werkzeugen“ (vgl. Kap. 3.2.1). Jedoch lässt sich kein explizites Verständnis für diesen funktionalen Aspekt von Differenzkonzepten bei den Teilnehmenden erkennen. Dies explizit zu vermitteln, und nicht nur praktisch einzuüben, könnte nicht nur die Anwendung, sondern auch die Wahrnehmung nationalkultureller Differenzkonzepte weiter flexibilisieren. Dass dies vorteilhaft wäre, zeigen weitere Ergebnisse:

Insgesamt ergibt sich aus der differenzierten, qualitativen Betrachtung unterschiedlicher Bearbeitungsformen und -varianten in diesem Kapitel wiederum ein komplexes Bild, bei dem Lernprozesse, Lernresultate und Lernhürden auf kognitiver, sprachlicher, emotional-motivationaler und handlungsbezogener Ebene oftmals nicht kongruent zueinander verlaufen. Daher sind viele Interpretationen aus den unterschiedlichen theoretischen Perspektiven heraus möglich und sinnvoll.

Herausgearbeitet wurde im Kapitel zu nationalkulturellen Differenzerfahrungen beispielsweise die hohe Bedeutung der wahrgenommenen „Passung“ von zur Verfügung stehenden, kollektiven Wissenssystematiken mit Trainingserfahrungen oder Alltagserfahrungen der Teilnehmenden (in Bezug auf eigene Handlungen/Handlungen relevanter, anderer Personen), damit eine Erfahrung als kulturelle Differenzerfahrung bearbeitet wird. Die Interviewpersonen konzentrieren sich dabei insgesamt auf handlungsbezogene Themen (Aspekte des „doing culture“). Mehr oder weniger deutlich vermischen aber fast alle Interviewpersonen in ihren Verbalisierung stereotype, verhaltensnahe und konzeptuelle Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Differenzannahmen und -konzepten (vgl. auch Kap. 4.3.6). Es lässt sich in den Daten auch in diesem Kapitel selten ein Bewusstsein für einen klaren Unterschied zwischen Aspekten eines „doing“ und eines „being culture“ ausmachen. Ist die nationale Kategorie bei den Teilnehmenden aktiviert, dann genügt im Falle der Wahrnehmung prototypischer Verhaltensweisen eine Einzelerfahrung, um diese auf nationalkultureller Ebene zu bearbeiten. Theoretisch fundierte Differenzkonzepte „ergänzen“ dabei bestehende Differenzannahmen und Wissenssystematiken eher, und ersetzen diese nicht. Deren Verwendung im Sinne von Stereotypen hängt also davon ab, wie stark die Neigung zu einer stereotypen Wahrnehmung oder Verbalisierungen bei Teilnehmenden zuvor gegeben ist.

Gleichzeitig und nicht unmittelbar auf eine diversitätssensible Sprache oder eine differenzierte Wahrnehmung angewiesen, gehen mit der Bearbeitung national-kultureller Differenzerfahrungen zahlreiche Lernresultate und Anwendungsformen auf emotional-motivationaler Ebene sowie auf Handlungsebene einher – in Form kritischer Selbstreflexionen, einer hohen Verständigungsmotivation, Emotions-regulationen, Perspektivenwechsel, Metakommunikation und Handlungsflexibilität.

Diese Ergebnisse bieten ausreichend Basis, um darin *sowohl* die intendierten Lern-resultate (vgl. Kap. 2.2.4) *als auch* die häufig kritisierte Stärkung einer binär-kontrastiven oder stereotypen Wahrnehmung herauszuarbeiten (vgl. Kap. 1.1.1, 1.1.2 und 2.2). Die Analysen zeigen, dass in vielen Fällen beides zutreffen kann, in einzelnen Fällen primär das eine oder das andere. Eine flexible Anwendung von Differenzkonzepten oder eine hohe Verständigungsmotivation kann mit einer diversitätssensiblen Sprache einher gehen, aber auch nicht. In sprachlicher Hinsicht gilt diese Unabhängigkeit insbesondere bei Personen, die bisher mit einer diversitäts-sensiblen Sprache bzw. der Aufmerksamkeit für die Beziehungsrelevanz von sprachlichen Ausdrucksformen wenig Berührungspunkte hatten, also nicht Teil einer solchen Kommunikationsgemeinschaft sind. Ich halte daher eine *unabhängige Betrachtung oder auch Beachtung unterschiedlicher Lernebenen* für sinnvoll, um konkret aufzuzeigen, bei welchen Lernenden und Gruppen von Lernenden welche Lerninhalte vorrangig sind, um möglichst vielen Teilnehmenden die nächsten Lernschritte zu ermöglichen ohne (unnötige) Lernhürden in Form von Reaktanz-effekten oder Verletzungen aufzubauen.

In sprachlicher Hinsicht sind dabei insbesondere die Folgen für die Gruppendynamik im Training zu berücksichtigen. In den Analysen dieser Arbeit (Vergleich der Trainings 2 und 3) zeigte sich, dass hierbei vor allem die Frage relevant ist, inwieweit in einer Trainingsgruppe ein Einvernehmen über die Art des Sprechens über kulturelle Differenzen gegeben ist oder nicht. Sind in einer Trainingsgruppe sehr heterogene Bedürfnisse und Grundhaltungen bezüglich des Sprechens über kulturelle Differenz vorhanden, erhöht dies die Gefahr für Verletzungen und/oder Reaktanzeffekte durch die Trainingsgespräche oder Trainingsinhalte. Hier wären Trainingseinheiten zu Sinn-haftigkeit und Umsetzungsmöglichkeiten einer wertschätzenden Sprache im Rahmen des Trainings sinnvoll (bei der Anwesenheit von insbesondere einzelnen Teil-nehmenden, die häufig von Rassismus oder Diskriminierung betroffen sind, vielleicht

auch vorab). Daher wäre es für Trainer*innen sinnvoll, sich hinsichtlich der Bedürfnisse in Bezug auf die Verbalisierung von Kultur und kultureller Differenz ein Bild der Trainingsgruppe zu machen – beispielsweise durch entsprechende Selbstreflexionen zu Beginn des Trainings.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird auch deutlich, dass die Annahme der Teilnehmenden (vgl. hierzu Kap. 4.1.2), mit einer „binationalen" Gruppenzusammensetzung sei keine (oder eine weniger) „stereotypenbehaftete" Wahrnehmung der jeweils „anderen" verbunden, so nicht zutrifft. Ich gehe davon aus, dass die saliente, binationale Gruppenzusammensetzung und die hiermit verbundene Wahrnehmung der Trainingserfahrungen als „authentisch" (vgl. oben), diese binäre Wahrnehmung und Reflexionsebene sogar fördert. Die unterstützende Rolle der Gruppenzusammensetzung zeigt sich weniger auf sprachlich-kognitiver Ebene, sondern in emotional-motivationaler und teilweise kognitiver Ebene: Nämlich im hohen Verständigungspotenzial (durch authentisch wahrgenommene Perspektiven-explikationen), dem Vollzug von Perspektivenwechseln hinsichtlich „kultureller" Perspektiven und eine zunehmende Sensibilität und Offenheit gegenüber den jeweils „anderen" Teilnehmenden. Voraussetzung dafür ist, wie bei den Teilnehmenden in dieser Arbeit, eine prinzipielle Verständigungsmotivation[178]. Möchte man eine binäre Wahrnehmung stärker eindämmen, so kann dies aus sozialpsychologischer Sicht eher durch die wahrnehmbare Salienz von hoher Heterogenität und Kreuzkategorisierungen in einer Gruppe gefördert werden. Auch hierbei gilt jedoch: Die Teilnehmenden müssen diese Heterogenität selbst so wahrnehmen und dürfen diese nicht als „künstlich herbeigeführt" verstehen.

Das in Kapitel 3.3 als erste Lernhürde beschriebene Verständnis des „being culture" statt eines Verständnisses des „doing culture" zieht sich wie ein roter Faden als zentrale kognitive Lernhürde durch die Daten dieser Arbeit. Hier explizit anzusetzen, indem man auch im Training diese griffige Unterschiedskategorie greifbar macht, könnte ein praxisbezogener Ansatz sein, um den Teilnehmenden insgesamt zu helfen, diese Lernhürde zu überwinden.

---

[178] Bei fast allen Interviewpersonen zeigt sich die so wichtige Motivation für eine „kulturintegrative Haltung" im Sinne einer hohen Verstehens- und Verständigungsmotivation sowie einer im Prinzip gleichwertigen Grundhaltung. Dies wird in Kapitel 5.2. von Interviewperson Q sowie in Kapitel 2.4.4 als Voraussetzung für einen sinnvollen Diskurs über kulturelle Differenzen hervorgehoben.

Zu guter Letzt ist im Sinne der Förderung des Prinzips der Mehrwertigkeit zu fragen, wie die Lernprozesse der Teilnehmenden in Bezug auf die Bearbeitung von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrung systematischer unterstützen lassen. Denn eine tiefgehende Bearbeitung solcher Erfahrungen birgt ein hohes Lernpotenzial für eine mehrwertige Betrachtung interkultureller Interaktionen (vgl. Kap. 1.1.) sowie ein hohes Potenzial für empfundene Nähe und Ähnlichkeit über saliente Gruppengrenzen hinweg (vgl. Kap. 5.1.2.4). Aus den Analysen dieser Bearbeitungsform (Kap. 5.1.2) ergibt sich beispielsweise, dass den Teilnehmenden für eine tiefergehende Bearbeitung der Flexibilisierungserfahrungen eine übergreifende, verschiedene Perspektiven integrierende Systematik[179] fehlt, durch die sie mehrwertigen Perspektiven „einordnen", aber auch weiter ausbauen könnten. Auch zeigt sich in den Daten, dass mehrwertige Perspektiven keine rein kognitive „Übung" sein sollten. Damit die Teilnehmenden solche Perspektiven in ihre lernrelevanten Bearbeitungen aufnehmen, müssen diese in der jeweiligen Trainingsgruppe unmittelbar erfahren bzw. von den Teilnehmenden in ihrer Handlungswirksamkeit nachvollzogen werden können. Dies gelingt besonders dann, wenn die sich hierzu äußernden Personen (Teilnehmende, evtl. auch Trainer*innen) in dieser Frage als authentisch und kompetent wahrgenommen werden.

In den Analysen zeigt sich, dass insbesondere intensiv (überraschend) erlebte Erfahrung sowie eine starke Grundüberzeugung in Bezug auf die „Berechtigung" oder „Nicht-Berechtigung" der Feststellung kultureller Differenzen bei den Teilnehmenden dazu führen können, dass relativierende oder gegenteilige Aussagen oder Annahmen nicht in lernrelevanten Bearbeitungen berücksichtigt werden. Um die Aufnahme „mehrwertiger" Perspektiven von Teilnehmenden zu fördern, deren Perspektiven nicht dem dominanten Gruppendiskurs entsprechen (wie bei Interviewperson A), kann es sinnvoll sein, zu Beginn eines Trainings eine „berechtigte" Ausgangsposition für kontroverse Perspektiven auf die Themen „Kultur" oder „kulturelle Differenz" zu schaffen (vgl. Kap. 6), so dass auch Teilnehmenden mit gegensätzlich empfundenen Erklärungsperspektiven eine gewisse „Authentizität" oder „Kompetenz" zugestanden wird.

---

[179] So werden Modelle wie das Interpretationsdreieck und andere soziale Kategorien nicht automatisch, sondern vor allem dann in die Bearbeitungen aufgenommen, wenn den Interviewpersonen nationalkulturelle Erklärungsperspektiven aus unterschiedlichen Gründen nicht sinnvoll oder zweckmäßig erscheinen.

Eine weitere Auffälligkeit ist, dass die Interviewpersonen die drei Seiten des Interpretationsdreiecks oftmals als sich wechselseitig ausschließend reflektieren. Hinsichtlich der Unterstützung flexibilisierender Elemente wäre es also sinnvoll, die Teilnehmenden stärker zu ermutigen, diese Aspekte gemeinsam und gleichzeitig zu berücksichtigen. Dann lässt sich die Frage herausarbeiten, inwieweit sich diese Seiten in einer konkreten Situation hinsichtlich der Handlungsproblematik verstärken oder ausgleichen. Auch dies kann eine auftretende Konkurrenz der Perspektiven unterschiedlicher Teilnehmender reduzieren.

Nach dieser sehr grundlegenden und ausführlichen Auseinandersetzung mit den Bearbeitungen von Beobachtungs- und Interaktionserfahrungen aus den Trainings, geht das letzte Kapitel auf die spezifischen Bearbeitungsformen ein, die mit einzelnen Fallbeispielen und den zugehörigen Zyklen der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber, 2000; Vgl. Kap. 3.2.2) verbunden sind.

5.2 Bearbeitungsvarianten der IAI-Zyklen mit Fallbeispielen (Critical Incidents) als Anker

Kapitel 5.2 nähert sich der Frage nach der Bearbeitung von Trainingserfahrungen auf Grundlage eines zweiten, zentralen Bedingungsfaktors des BiKulT: Der Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI; Kammhuber 2000), die anhand konkreter Critical Incidents (hier Fallbeispiele genannt) als Anker, Reflexionsprozesse initiiert, dabei verschiedene Konzepte und Modelle als konzeptuell Werkzeuge einführt, die durch Metakontextualisierung flexibilisiert werden sollen (vgl. Kap. 3.2.2). Im Folgenden betrachte ich die Bearbeitungen der Interviewpersonen im Rahmen der drei IAI-Zyklen zu den Fallbeispielen „Beim Abendessen", „Detaillierte Korrektur" und „Podiumsdiskussion" (vgl. Anhang A). Kapitel 5.2. beschäftigt sich mit Besonderheiten in diesen Bearbeitungen, deren Bandbreite und dabei auftretenden Lernhürden. Ich arbeite mögliche Gründe für die dargestellten Varianten von lernrelevanten Bearbeitungen auf der Grundlage konkreter Interviewpassagen heraus. Als zentrale Vergleichshorizonte im Rahmen der interpretativen Analysen in Anlehnung an die relationale Hermeneutik (Straub, 2022) dienen minimale und maximale Kontrastierungen zwischen den drei IAI-Zyklen sowie zwischen einzelnen Interviewpersonen. Einen ersten Überblick gibt Abbildung 5-3.

Name des Trainingsbausteins	**Gesamt (N=26)**	**Bewertung**		
		1	**2**	**3**
„Beim Abendessen"	11	4	6	1
„Detaillierte Korrektur"	14	1	5	8
„Podiumsdiskussion"	15	5	7	3

Abbildung 5-3: Absolute Häufigkeiten der Erinnerungen an die drei Fallbeispiele und die zugehörigen IAI-Zyklen sowie die absoluten Häufigkeiten der „Güte" dieser Erinnerungen (Abstufungen 1 = vage, 2= gut, 3= detailliert).

Abbildung 5-3 enthält quantitative Angaben zu Anzahl und „Güte" der Erinnerungen[180] an die drei IAI-Zyklen über ein halbes Jahr nach dem Training. Die Anzahl

[180] Diese quantitativen Ergebnisse stammen aus Dimension III (Erinnerungswirkungen) des Kategoriensystems nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 4.3.4). Sie enthalten die absoluten Häufigkeiten derjenigen Interviewpersonen, die den Trainingsbaustein im Rahmen ihres Interviews überhaupt erinnern, sowie in der letzten Spalte eine Unterteilung dieser Häufigkeit in Bezug auf die „Güte" dieser Erinnerungen. Der „Güte" der Erinnerungen liegt eine inhaltliche und skalierende Strukturierung im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zugrunde (vgl. Kap. 4.3.3).

gibt einen Hinweis auf die quantitative „Reichweite“ der entsprechenden Trainingsbausteine in der Erfahrungsbildung der Teilnehmenden. Die „Güte“ der Erinnerungen dient als Hinweis darauf, wie „tief“ sich Teilnehmende mit einem Fallbeispiel bzw. mit der darin angelegten Handlungsproblematik[181] auseinandersetzten. Auf die quantitativen Angaben in dieser Abbildung gehe ich in den jeweiligen Unterkapiteln ein.

5.2.1 Beim Abendessen

An das Fallbeispiel „Beim Abendessen“ erinnern sich 11 der 26 Interviewpersonen (vgl. Abbildung 5-3). Dies sind weniger Personen als bei anderen Fallbeispielen. Zudem sind diese Erinnerungen nur bei einer Interviewperson „detailliert“ und in vier Fällen als „vage“ zu bezeichnen (vgl. die Bewertungen der „Güte der Erinnerung“ in Abbildung 5-3). In ihren Bearbeitungen gehen fünf Interviewpersonen explizit auf Interaktionserfahrungen aus Gruppendiskursen ein, wie sie in Kapitel 5.1. analysiert wurden. Die anderen Interviewpersonen fassen eher kurz die Handlungsproblematiken des Fallbeispiels zusammen oder beziehen sich unmittelbar auf Modelle und Differenzkonzepte, die im Rahmen dieses Trainingsbausteins von den Trainerinnen eingeführt[182] wurden.

Gehen die Interviewpersonen im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Beim Abendessen“ auf Erfahrungen aus den Gruppendiskursen ein (vgl. Kap. 5.1.2), so markiert *keine* der Interviewpersonen den *Diskurs* selbst explizit als nationalkulturelle Differenzerfahrung, sondern in allen fünf Fällen als „Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrung“. Exemplarisch wurden die diesbezüglichen Erinnerungen bereits in Kapitel 5.1.2. zitiert (Interviewpassagen 4-6). Dort wurde herausgearbeitet, dass diese Diskurse bei den Interviewpersonen die Aktivierung anderer sozialer Kategorien (jung-alt; Eltern-Kind) oder situativer Aspekte (Vertrautheit der Umgebung) als relevante Erklärungsperspektiven zur Folge hatten. Dabei ist bedeutend, dass die

---

[181] Bei jeder Interviewperson, deren Erinnerung eine Bewertung von „2“ oder „3“ erhielt, lässt sich eine Form der lernrelevanten Bearbeitung im Interview nachzeichnen. Bei der Bewertung 1 lässt sich diese meist nur erahnen oder sie weist deutliche Erinnerungsverzerrungen auf.

[182] Dies waren bei der Reflexion und Metakontextualisierung des Fallbeispiels „Beim Abendessen“ das Modell des „Interpretationsdreiecks (Person-Situation-Kultur)“ sowie das Kulturstandardpaar „Konfliktvermeidung-Konfliktkonfrontation“ (Schroll-Machl, 2001, Schroll-Machl & Nový, 2008). Letzteres wurde im Übrigen eingeführt, *ohne* dass hierbei die in diesem nationalkulturellen Differenzkonzept angelegte „Zuordnung“ zu nationalkulturellen Gruppen explizit gemacht wurde (vgl. Kap. 2.1.4).

Gastschülerin Hanka aus dem Fallbeispiel eher als Identifikationsfigur für die Teilnehmenden des BiKulT fungiert als die dort skizzierte Familienmutter – unabhängig von einer nationalen Kategorisierung. Durch dieses Fallbeispiel wurden daher Kreuzkategorisierungen (vgl. Kap. 1.1.1.1) unter den Teilnehmenden angeregt.

Über diese Bearbeitungsvarianten hinaus, sind die Erinnerungen an das Fallbeispiel „Beim Abendessen“ in den meisten Fällen mit spezifischen Aspekten des Themas „Umgang mit Konflikten“ verbunden. Dass die Interviewpersonen hierbei Lernthematiken ausgliederten und bearbeiteten, zeigt sich aufgrund der Kürze der zugehörigen Interviewpassagen bisweilen nur darin, dass bestimmte Kontextfaktoren des Fallbeispiels hervorgehoben werden, wie im folgenden Beispiel von Interviewperson S:

> *…und die Studentin sich dann relativ angegriffen fühlt, dass es vor versammelter Mannschaft quasi gemacht wird. Wie gesagt, beim Abendessen - die ganze Familie ist da. (Ip S; Pos 98; deutsche Ip, Training 3)*

In diesem Beispiel betont Interviewperson S den Kontextfaktor, ob beim Ansprechen eines Konfliktes andere Personen anwesend sind („vor versammelter Mannschaft“, „die ganze Familie ist da“). Dieser Kontextfaktor ist ein Aspekt, der im Rahmen der Metakontextualisierung zum Umgang mit Konflikten aufgegriffen wurde. Interviewperson S zeigt durch ihre kurze Erinnerung an das Fallbeispiel an, dass ihr dieser Kontextfaktor bei der Reflexion des Fallbeispiels und für den Umgang mit Konflikten als relevant im Gedächtnis geblieben ist. Hieraus lässt sich zwar keine weiterführende Bearbeitung erschließen, doch die kontextspezifische Differenzierung wird deutlich.

Mehrere Interviewpersonen greifen in ihren Bearbeitungen im Kontext des Fallbeispiels die instruktiv eingeführte Systematik Konfliktkonfrontation-Konfliktvermeidung auf:

> *Wir hatten bei dem Fallbeispiel mit dem Essen, das fand ich gut, Konflikttypen, also im Sinne von Konfliktverhalten, Konflikte vermeiden und solche Sachen. Das fand ich wirklich, auch für mich persönlich, irgendwie gut. Weil ich mich da ja natürlich auch einordnen kann, in einen dieser Typen. Und dann auch weiß, wie ich vielleicht mit anderen umgehen kann. (Ip W, Pos 127, deutsche Ip, Training 4)*

> *Also diese Problemvermeidung zum Beispiel, also dass ich den Problemen aus dem Weg gehe, da hab ich auch mich so ein bisschen wieder gefunden, hinter dieser Einteilung. Also wir hatten doch bei dem Fallbeispiel, dass jemand Probleme direkt angeht und anspricht und dass manche Leute einfach drüber hinwegsehen und sich praktisch mit dem arrangieren. Und dass ich mich praktisch auch selber wieder gefunden hab, in diesem Schema. Da war ein Lichtblitz*

> *praktisch dabei. [I: Wo hast du dich da denn wieder gefunden?] Ich bin eher derjenige, der die Sachen hinten rum macht, zumindest erst mal. Wenn ich die Leute besser einschätzen kann und die auch gut kenne und die mich auch-, also an denen mir auch was liegt, dann kann ich auch brutal ehrlich sein. Aber bei fremden Leuten vermeid ich's eigentlich, dass ich mich da irgendwie quer stell. (Ip C, Pos 98- 100, deutsche Ip, Training 2)*

In beiden Interviewpassagen von Interviewperson W und Interviewperson C wird deutlich, dass die Trainingsdiskurse zum Fallbeispiel in den Erinnerungen *nicht* relevant gesetzt werden, sondern dass die handlungsorientiert beschriebenen Formen von Konfliktverhalten bei diesen beiden Interviewpersonen Selbstreflexionen in Bezug auf ihr eigenes Konfliktverhalten mit sich brachten. Während Interviewperson W im ersten Beispiel hierbei eher auf einer allgemeinen Ebene verbleibt („weil ich mich da ja natürlich auch einordnen kann, in einen dieser Typen"), spezifiziert Interviewperson C auf Nachfrage der Interviewerin ihr eigenes Verhaltensrepertoire. Dieses enthält Elemente beider „Konflikttypen" in Abhängigkeit davon, wie gut Interviewperson C eine Person kennt oder wie viel ihr an einer Person liegt, so dass es sich um eine mehrperspektivische Form der Selbstreflexion handelt. Ob oder inwiefern eine solch mehrperspektivische Selbstreflexion für Interviewperson C möglich gewesen wäre, wenn beim Trainings-Input vorab die Zuordnung von Konfliktverhalten zu nationalkulturellen Kategorien erfolgt wäre, kann ich hier nicht eindeutig beantworten. Ich nehme jedoch an, dass dies schwieriger gewesen wäre. Dies werte ich als Hinweis darauf, dass offene(re) Formen der Metakontextualisierung im Rahmen interkultureller Trainings mit dem Ziel der mehrperspektivischen Selbstreflexionen hilfreich sind, um eine vertiefende, als weniger geleitet empfundene lernrelevante Bearbeitung im Rahmen von Differenzkonzepten zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Beim Abendessen" gibt es in den Interviewdaten bei nur einer Person eine lernrelevante Bearbeitung, die die Konfliktthematik als nationalkulturelles Differenzkonzept behandelt und auf handlungsorientierter Ebene wiedergibt:

> *Bei dem Fallbeispiel mit dem Abendessen, da ging's um Konflikte. Ja, da ging's auch, glaube ich, darum, dass halt die Deutschen das eher ansprechen und die Tschechen da eher so ein bisschen darüber schweigen, so umgehen, wenn irgendwas schief läuft oder so. Also nicht direkt- oder nicht so direkt, wie viele Deutsche." (Ip Y, Pos 103, deutsche Ip, Training 1)*

Die Erinnerung an das Fallbeispiel beschränkt sich in dieser Interviewpassage von Interviewperson Y auf den Aspekt, „da ging's um Konflikte". Es geht ihr also weniger

um die Handlungsproblematik des Fallbeispiels, sondern dieses dient Interviewperson Y als Erinnerungsstütze und „Aktivierung“ ihres Wissens zu handlungsorientiert („ansprechen“, „schweigen“, „umgehen“) und relational („nicht so direkt, wie viele Deutsche“) formulierten nationalkulturellen Differenzen, die im Differenzkonzept der Konfliktkonfrontation und Konfliktvermeidung stecken. Im Fortgang des Interviews verknüpft Interviewperson Y dieses „Wissen“ mit Reflexionen über die Art der Kommunikation zwischen ihr und ihrem tschechischen festen Freund. Im Rahmen dieser Verknüpfung spielt die nationalkulturelle Analyseebene für sie also eine Rolle:

> *Also, ich weiß nicht, ob das jetzt genau so ist. Aber wenn jetzt z.B. mein Freund irgendwas macht, also ich könnte jetzt nicht zu ihm sagen, also im vollen Ernst, ‚Hey, das finde ich jetzt echt blöd, was du da machst.’ Also das ginge nicht. Und ich glaube, zu einem Deutschen könnte ich das vielleicht schon sagen. Der wäre mir da auch nicht so böse. Der würde dann sagen: ‚warum?‘ oder so. Und ich glaub, zu meinem Freund könnte ich das so nicht sagen. (Ip Y, Pos 105, deutsche Ip, Training 1)*

Zusammenfassung „Beim Abendessen“:

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Fallbeispiel „Beim Abendessen“ von weniger Interviewpersonen und mit weniger Details erinnert wird als andere Trainingsbausteine, so dass diese Fallbeispielbearbeitung im Rahmen der Interviews den geringsten Raum einnimmt. Gleichzeitig scheinen diejenigen Teilnehmenden, die darüber sprechen, *unterschiedliche*, ins intendierte Spektrum fallende Lernthematiken ausgegliedert zu haben, die sich meist auf einzelne, konkrete Aspekte beziehen. Dieses Ergebnis steht im Zusammenhang mit einer, auf den Trainingsvideos erkennbaren, relativ offenen Reflexion verschiedener, gleichwertiger Interpretationsperspektiven auf kultureller, situativer oder personeller Ebene während der Diskurse zum Fallbeispiel sowie im Umgang mit den eingeführten Modellen als „konzeptuelle Werkzeuge“ (Interpretationsdreieck, Kulturstandardpaar „Konfliktkonfrontation-Konfliktvermeidung“ ohne Vorab-Zuordnung zu „nationalen“ Gruppen). Besondere Herausforderungen oder Lernhürden im Zusammenhang mit den Diskursen oder den Inhalten des Fallbeispiels „Beim Abendessen“ sind den Daten nicht zu entnehmen. Dies ist im Sinne einer auf Verständigung und Nähe ausgerichteten Gruppenatmosphäre positiv zu sehen. Andererseits wird gerade dieser Zyklus der Interkulturellen Anchored Inquiry von weniger Interviewpersonen erinnert und die Erinnerungen sind weniger

detailliert. Hier wäre es unter Umständen hilfreich, Ähnlichkeitserleben als relevantes Lernergebnis stärker in den Fokus zu rücken, um das Bewusstsein der Lernenden hierfür zu stärken. Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang die im Sinne einer mehrwertigen Perspektive positive Wirkung der Nicht-Zuordnung von Differenzkonzepten interessant.

5.2.2 Detaillierte Korrektur

An das Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ erinnern sich mit 14 Interviewpersonen knapp über die Hälfte der Befragten (vgl. Abbildung 5-3). Darüber hinaus deuten die bei acht Interviewpersonen als „detailliert“ bewerteten (vgl. Abbildung 5-3) Erinnerungen daraufhin, dass bei diesen Interviewpersonen häufiger als bei allen anderen Trainingsbausteinen eine vertiefte Auseinandersetzung mit im Fallbeispiel angelegten Handlungsproblematiken stattgefunden hat. Elf der Interviewpersonen gehen in ihren Bearbeitungen auf Erfahrungen aus den Gruppendiskursen (vgl. Kap. 5.1) ein, die in zehn Fällen als nationalkulturelle Differenzerfahrungen gerahmt und reflektiert werden (vgl. Kap. 5.1.1). Diese Form der Erfahrungsbearbeitung findet sich beim Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ gleichermaßen häufig bei tschechischen und deutschen Interviewpersonen. Die Bearbeitungen stehen fast immer mit der Ausgliederung von Lernthematiken im Bereich der interkulturellen Sensibilisierung im Zusammenhang, auf deren Grundlage im Training verhandelte nationalkulturelle Differenzannahmen (vgl. Interviewpassage 3 a und b in Kap. 5.1.1) oder theoretisch eingeführte Differenzkonzepte als Erklärungs- und Handlungsperspektiven reflektiert oder entsprechende Perspektivenübernahmen formuliert werden. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung mit potenziellen kulturellen Differenzen ist bei vielen Interviewpersonen auch ein Lernen über Formen von Interaktionsdynamiken verbunden („Das ist so ein Beispiel, was glaube ich aufzeigt, dass man das oft gut meint. Aber dann ist das halt doch nach hinten los gegangen.“ Ip R, Pos 118, deutsche Ip, Training 3). Auch wird oftmals auf Themen wie Emotionsregulationen verwiesen, wie sie in Kapitel 4.3.5 im Zuge der situationsübergreifenden Lernresultate des BiKulT dargelegt wurden. Eine Ausnahme dieser Bearbeitungsform des IAI-Zyklus zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ stellt Interviewperson A dar. Diese betont auch im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ ihre Präferenz für situative und personelle Erklärungsperspektiven (z.B. „Ich denke, so was ist sehr

individuell bedingt und hängt auch davon ab, wie gut man die Sprache kann und wie gut das Sprachgefühl ist.“ Ip A, Pos 24, tschechische Ip, Training 3). Wie bereits in der Reflexion in Kapitel 5.1 dargelegt, scheint hier und in Aussagen anderer Interviewpersonen immer wieder die Wahrnehmung durch, dass kulturelle und personbezogene oder situative Erklärungsperspektiven zueinander in Konkurrenz stehen oder einander ausschließen, und nicht als einander ergänzend gedacht werden (vgl. Kap. 5.1.4).

Im Folgenden zeichne ich anhand von zwei Interviewpassagen exemplarisch nach, wie das Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ und die zugehörigen Trainingsdiskurse von einem Großteil der Interviewpersonen als nationalkulturelle Differenzerfahrung bearbeitet und erinnert werden.

In der ersten Interviewpassage antwortet Interviewperson B aus Training 3 auf die Frage, ob sie sich an ein Fallbeispiel aus dem Training erinnern kann, folgendermaßen:

> *Ein Fallbeispiel ist mir sehr in Gedächtnis geblieben, und zwar die Korrektur der Seminararbeit. Wie sehr man es korrigieren oder nicht korrigieren kann oder soll. Und an die unterschiedlichen Reaktionen der Leute in den Diskussionen. Daran kann ich mich sehr gut erinnern. [I: Worum ging es denn in dem Fallbeispiel?] Also in dem Fallbeispiel war es so, dass eine Deutsche einer Tschechin die Seminararbeit korrigiert hatte. Die Tschechin dachte, dass sie sich nur auf die Sprachkorrektur beschränken soll, aber die Deutsche hat es als volle Korrektur verstanden und ziemlich viel verändert. Und die Tschechin war dann irgendwie betroffen, hat sich ein bisschen geringgeschätzt gefühlt oder so ähnlich. Bei diesem Fallbeispiel haben wir dann besprochen, dass Tschechen es eher bevorzugen oder- hm-, also stark auf die Beibehaltung einer harmonischen Beziehung achten. Sie achten mehr auf eine gesunde Beziehung, manchmal auch auf Kosten nicht gelöster Probleme. Genau diese Reaktionen der Leute sind mir da auch aufgefallen. (Ip B, Pos 52, tschechische Ip, Training 3)*

In der Interviewpassage hebt Interviewperson B das Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ zunächst als dasjenige Fallbeispiel hervor, das ihr „sehr im Gedächtnis geblieben“ ist, ebenso wie die zugehörigen Diskurse in der Trainingsgruppe („Und an die unterschiedlichen Reaktionen der Leute in den Diskussionen. Daran kann ich mich sehr gut erinnern.“). Die zugrundeliegende Handlungsproblematik des Fallbeispiels beschreibt sie als „wie sehr man es korrigieren oder nicht korrigieren kann oder soll“. Auf die Nachfrage der Interviewerin gibt Interviewperson B eine Zusammenfassung des Fallbeispiels wieder, in der deutlich wird, dass für Interviewperson B die Akteure des Fallbeispiels unterschiedliche Handlungsintentionen

als relevant erachten („nur auf die Sprachkorrektur beschränken“; „als volle Korrektur verstanden und ziemlich viel verändert“). Ebenso geht sie auf die daraus resultierenden Gefühle der tschechischen Akteurin im Fallbeispiel ein. Wie im Fallbeispiel selbst angelegt, setzt Interviewperson B dabei die nationalen bzw. nationalkulturellen Zugehörigkeiten der Akteure relevant. Unmittelbar daran schließt Interviewperson B mit der inhaltlichen Beschreibung eines spezifischen, nationalkulturell gerahmten Differenzkonzeptes an, bei der sie die „tschechische“ Perspektive mit ihren Vor- und Nachteilen in den Blick nimmt („dass Tschechen es eher bevorzugen … stark auf die Beibehaltung einer harmonischen Beziehung achten … mehr auf eine gesunde Beziehung, manchmal auch auf Kosten nicht gelöster Probleme“). Am Ende der Interviewpassage erfolgt erneut die Verknüpfung mit den „Reaktionen der Leute“, also den Diskursen in der Trainingsgruppe, so dass Interviewperson B ihre Erkenntnisse als erfahrungsbasiert markiert. Das von Interviewperson B mit der Erinnerung an das Fallbeispiel verknüpfte, jedoch auf abstrakter Ebene formulierte „Wissenselement“ im Sinne einer nationalkulturellen Differenzkonzeptes passt zu im BiKulT besprochenen Kulturstandards (z.B. „Konfliktvermeidung“, „Personbezug“; vgl. Kap. 2.1.4). Eine explizite Nennung dieses Differenzkonzeptes als Fachbegriff erfolgt im Interviewausschnitt, wie in Kapitel 5.1.1 herausgearbeitet, nicht. Die Verwendung von Verben, die eine Aktivität ausdrücken („bevorzugen“, „achten auf“), sowie der Einbezug von Vor- und Nachteilen eines entsprechenden Vorgehens („gesunde Beziehung“ vs. „auf Kosten nicht gelöster Probleme“) spricht dafür, dass Interviewperson B ein handlungsbezogenes Verständnis (doing culture) eines solchen kulturellen Differenzkonzeptes als Lernthematik bearbeitet hat. Eine Ausformulierung des Konzeptes erfolgt in der Interviewpassage primär für „tschechische“ Personen, ohne dass sich Interviewperson B hierbei selbst positioniert. Sie nutzt einschränkende Formulierungen, wie „eher“, „manchmal“ usw., was für mich auf eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen Differenzbeschreibungen hindeutet. Insgesamt hinterlässt die Interviewpassage den Eindruck („ist mir sehr im Gedächtnis geblieben“; „kann ich mich sehr gut erinnern“; „sind mir da auch aufgefallen“), dass Interviewperson B in diesem nationalkulturellen Differenzkonzept eine für sie relevante, nachvollziehbare und kenntniserweiternde Erklärungsperspektive zur Handlungsproblematik des Fallbeispiels und den Reaktionen der Trainingsteilnehmenden hierauf entdecken

konnte. Im weiteren Verlauf des Interviews mit Interviewperson B deuten sich darüber hinaus weiterführende Bearbeitungen an, indem sie die hierbei relevant gesetzten „Wissenselemente“ in ihren Alltagserfahrungen mit deutschen Fachkräften, denen sie Tschechisch-Unterricht erteilt, erkennt. Ihr helfen diese Konzepte, ihre entsprechenden Erfahrungen besser einzuordnen und ihre dabei auftretenden Emotionen zu regulieren.

Die zweite Interviewpassage zum Fallbeispiel detaillierte Korrektur stammt von Interviewperson I aus Training 2. Diese antwortet auf die Frage, an welche Inhalte des Trainings sie sich erinnern kann, mit Erkenntnissen, die sie auf das Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ bezieht:

Ip: Zum Beispiel das mit der Textkorrektur. Die Deutschen verstehen es eher nicht als einen persönlichen Angriff, im Gegensatz zu den Tschechen. Wenn da jemand sehr viel verbessert, werden sie nämlich nicht so begeistert sein. Die Deutschen verstehen es eher als Hilfe. [kurze Unterbrechung des Gesprächs auf seiten der Interviewperson]

I: Ok, wir waren bei dem Beispiel mit der Textkorrektur. Was würdest du in so einer Situation machen?

Ip: Also in so einer Situation sollte man es nicht persönlich nehmen oder kann es den Deutschen auch sagen, dass sie es nicht so gründlich machen sollen, weil wir nicht so daran gewöhnt sind. Wobei es für mich persönlich ok ist, wenn sie es korrigieren. Es ist ja nicht gegen einen gerichtet, sondern sie wollen helfen und einem etwas Gutes tun. (Ip I, Pos 46, Pos 50, tschechische Ip, Training 2)

In dieser Interviewpassage beschreibt Interviewperson I weder das Fallbeispiel selbst noch Verhaltensweisen aus dem Fallbeispiel. Vielmehr formuliert sie unmittelbar nach dem Verweis auf das Beispiel („das mit der Textkorrektur“) differente Interpretationsperspektiven für die Handlungsproblematik einer Textkorrektur auf nationalkulturell gerahmter und kontrastierender Ebene (z.B. „Die Deutschen“ … „im Gegensatz zu den Tschechen“). Die jeweiligen Perspektiven beschreibt sie als „Die Deutschen verstehen es nicht als persönlichen Angriff, im Gegensatz zu den Tschechen“, woraufhin sie beide Perspektiven noch weiter spezifiziert („werden nicht begeistert sein“; „verstehen es eher als Hilfe“). Die von Interviewperson I hierbei formulierten Interpretationsperspektiven passen zu den im Training zur Sprache gebrachten kulturellen Differenzkonzepten in Bezug auf den Umgang mit Sach- und Personbezug, insbesondere bei Konflikten und Kritik. Allerdings werden auch in dieser Interviewpassage keine Fachbegriffe genannt. Der Interviewausschnitt lässt zunächst nicht erkennen, wie oder

ob sich Interviewperson I hierzu selbst positioniert. Nach einer kurzen Unterbrechung des Interviews, nimmt die Interviewerin das Gespräch wieder auf und fragt die Interviewperson, was sie selbst in einer solchen Situation tun würde. Daraufhin nennt Interviewperson I zwei Handlungsoptionen, die in dieser Form in Training 2 zur Sprache kamen („es nicht persönlich nehmen"; „es den Deutschen sagen, dass sie es nicht so gründlich machen sollen"). Im Rahmen dieser Interviewpassage nimmt sie dann eine erste Selbstkategorisierung zur tschechischen Gruppe durch das „wir" vor („weil wir nicht so daran gewöhnt sind."). Unmittelbar danach schließt Interviewperson I eine weitere Positionierung an, in der sie darauf verweist, dass „es für mich persönlich ok ist, wenn sie es korrigieren". Mit dieser Aussage positioniert sich Interviewperson I auf individueller Ebene („für mich persönlich") im Kontrast zu der von ihr zuvor entworfenen Perspektive von „Tschechen" oder „wir." Sie weist eine generalisierte, nationalkulturelle Beschreibung jedoch auch nicht als unzutreffend zurück, sondern begründet ihre individuelle Positionierung mit der von ihr im Rahmen der Fallbeispielbearbeitung als lernrelevant ausgegliederten und im ersten Teil der Interviewpassage formulierten Intention, die hinter einer detaillierten Korrektur stecken kann („Es ist ja nicht gegen einen gerichtet, sondern sie wollen helfen und einem etwas Gutes tun" – wobei sich „sie" im Kontext der Interviewpassage auf „Deutsche" beziehen dürfte). Im Kontext dieser Interviewpassage bleibt unklar, ob die individuelle Positionierung von Interviewperson I eine Folge dieser Perspektivenübernahme in Bezug auf die angenommenen Intentionen darstellt, oder ob Interviewperson I sich selbst generell als Person versteht, die eine detaillierte Korrektur bevorzugt. Im Anschluss an die zitierte Interviewpassage erzählt Interviewperson I allerdings noch eine Situation, in der eine deutsche Teilnehmerin des Trainings (Ip C) für sie einen Vortrag auf Deutsch korrigierte, dort sehr viel verbesserte, aber Interviewperson I für sich feststellte, dass sie das „nicht schlimm" findet. Ihre Selbstpositionierung kann also auch vor dem Hintergrund dieser Erfahrung verstanden[183] werden.

[183] Die zusätzliche Komplexität dieser Interaktion wird deutlich, wenn man die Aussagen von Ip C hierzu betrachtet: Diese spricht in ihrem Interview davon, dass sie bei Ip I zunächst nachfragte, wie genau diese sich die Korrektur wünsche. Auf deren Antwort hin, dass es nur gut verstanden werden müsse, verdeutlicht Ip C in ihrem Interview, dass sie deshalb nicht auf alles eingegangen sei, was sie normalerweise verbessert hätte.

Beide Interviewpassagen stehen exemplarisch für die primäre Bearbeitungsform des Fallbeispiels „Detaillierte Korrektur“ in der Erinnerung fast aller sich hierzu äußernden Interviewpersonen. Wie beschrieben, beruhen diese bis auf wenige Ausnahmen auf der Rahmung als nationalkulturelle Differenzerfahrung, verbunden mit auf nationalkulturellen Differenzkonzepten beruhenden Erklärungs- und Handlungsperspektiven sowie Perspektivenübernahmen. Dabei werden nur selten Fachbegriffe verwendet, aber die handlungsorientierten Beschreibungen ähneln den konkreten, inhaltlichen Beschreibungen der Kulturstandardpaare, so dass ich aufbauend auf den Erkenntnissen aus Kapitel 5.1.1 davon ausgehe, dass die Interviewpersonen deren Implikationen in ihr Erklärungs- und Handlungsrepertoire aufgenommen haben. Dennoch setzen die Interviewpersonen individuelle Schwerpunkte in der Ausrichtung ihrer Bearbeitungen. Diese Schwerpunkte bewegen sich, wie sich meist aus dem weiteren Verlauf der Interviews ergibt, entlang bestimmter Anknüpfungspunkten im Alltagsleben der Interviewpersonen. Bei Interviewperson C aus Training 2 lässt sich im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ zum einen die in Fußnote 175 kurz dargelegte, unmittelbare Anwendung des von ihr mit Interviewperson I während des Trainings ausgehandelten Lösungsvorschlags nachzeichnen. Gleichzeitig zeigt sich bei Interviewperson C aber auch die in Kapitel 4.3.5.2 beschriebene, eher unpassende Übertragung ihres diesbezüglichen „Wissens“ in einen arbeitsbezogenen Handlungskontext, der auf eine nicht ausreichende Metakontextualisierung bei Interviewperson C hinweist.

Zusammenfassung „Detaillierte Korrektur“

Das Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ bearbeiten mit 14 knapp über die Hälfte aller Interviewpersonen, viele davon mit detaillierten Erinnerungen daran. Es scheint dasjenige Fallbeispiel zu sein, dass bei den meisten Interviewpersonen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Handlungsproblematik hervorrief. Dabei fällt im Vergleich zu den Bearbeitungen der beiden anderen IAI-Zyklen auf, dass Fragen nach der Brauchbarkeit oder Gültigkeit der eingeführten, kulturellen Differenzkonzepte mit der Ausnahme von Interviewperson A, von den Interviewpersonen *nicht* relevant gesetzt werden, sondern dass diese in das Erklärungs- und Handlungsrepertoire aufgenommen werden. Zudem ist zu betonen, dass im Vergleich zum Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ in *keiner* Aussage der Interviewpersonen zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ irgendeine Form von abwertender Äußerung zu finden ist.

5.2.3 Podiumsdiskussion

Das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ wird von 15 Interviewpersonen und damit im Vergleich der drei IAI-Zyklen am häufigsten erinnert (vgl. Abbildung 5-3). Diese Erinnerungen sind in nur drei Fällen „detailliert“ und in sieben Fällen „gut“ (vgl. Abbildung 5-3). Dies deutet bereits daraufhin, dass die konkrete Handlungsproblematik des Fallbeispiels in den Bearbeitungen des zugehörigen IAI-Zyklus eine weniger große Rolle spielen dürfte, als dies beispielsweise beim Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ der Fall war. Insgesamt weisen die Bearbeitungen der Interviewpersonen im Rahmen des IAI-Zyklus „Podiumsdiskussion“ eine größere Bandbreite in Bezug auf Lernprozesse und Lernhürden auf, als die bisher betrachteten Fallbeispielbearbeitungen. Häufig zeigen sich Perspektivenübernahmen („da konnte ich beide Seiten recht gut nachvollziehen“ Ip K, Pos 102). Darüber hinaus gehen die Bearbeitungen der „Podiumsdiskussion“ aber mit mehreren Besonderheiten und Auffälligkeiten einher.

Bearbeitung im Sinne des Arbeitsauftrages: Gemeinsame Entwicklung von Handlungsoptionen

Auffällig ist zunächst, dass trotz der hohen Zahl an Erinnerungen an das Fallbeispiel, nur *drei Personen* in ihren Bearbeitungen auf Erfahrungen aus den hierzu geführten Gruppendiskursen[184] eingehen, wie sie in Kapitel 5.1 betrachtet wurden. Eine solche Bearbeitungsvariante zeigt sich exemplarisch bei Interviewperson Y:

> *… Aber da ging es dann darum, dass man halt voneinander auch was lernen kann, dass man halt nicht so ganz steif auf seiner Verhaltensweise, wie man das halt immer macht, beharren muss, sich auch annähern kann. Auf der anderen Seite, jeder das beitragen kann, was er halt am besten kann. (Ip Y, Pos 150-154, deutsche Ip, Training 1)*

Für Interviewperson Y steht im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ eine allgemeine Reflexion über einen lösungsorientierten Umgang mit (potenziellen) kulturellen Differenzen im Vordergrund. Sie nennt dabei allgemein gehaltene Vorschläge („was lernen“; „nicht so ganz steif auf seiner Verhaltensweise

[184] Nur diese drei Interviewpersonen gehen auf die eigentlich Aufgabenstellung zur Entwicklung von Handlungsperspektiven und die diesbezüglichen Diskurse ein. Dabei handelt es sich in zwei Fällen um Bearbeitungen als nationalkulturelle Differenzerfahrungen (vgl. Kap. 5.1.1) und in einem Fall um eine Bearbeitung als Flexibilisierungserfahrung (vgl. Kap. 5.1.2).

beharren“; „sich annähern“; „das beitragen, was man am besten kann“), die auf eher generalisierte Erkenntnisse im Umgang mit differenten Praktiken und Perspektiven hindeuten.

Alle anderen Bearbeitungsformen des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“ setzen unmittelbar an der Erinnerung an das Fallbeispiel selbst und die dabei fokussierten Differenzaspekte an, und eben nicht an Beobachtungen oder Äußerungen anderer Teilnehmender während des Trainings. Das bedeutet: Wird das Fallbeispiel erinnert, so dient es den Interviewpersonen meist als Beispiel, um Erkenntnisse aus eigenen Alltagserfahrungen zu untermauern. Dabei werden die Bearbeitungen des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“ zum Großteil ebenfalls nationalkulturell gerahmt, nur eben ohne Bezug zu den Trainingsdiskursen. Dabei fächert sich gleichmäßig ein weites Spektrum von Bearbeitungsformen unterschiedlicher Tiefe auf, die sowohl Aspekte umfassen, die man zumindest aus der Perspektive der ursprünglichen Lehrziele (vgl. Kap. 2.2.4) als intendiert bezeichnen würde, als auch Aspekte, die als Gefahren und Kritikpunkte der Arbeit mit Critical Incidents oder der interkulturellen Perspektive genannt werden (vgl. Kap. 1.1.2). Auffällig ist, dass sich in den Verbalisierungen zum Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ häufiger stereotype Attribute („Plan haben“, „spontan“, „locker“ „unpünktlich“) zur Beschreibung der Akteure oder deren Handlungsweisen finden, ähnlich wie dies bei Bearbeitungsvarianten von Interaktionserfahrungen ohne Einführung theoretisch fundierter Differenzkonzepte (vgl. Kap. 5.1.1) der Fall war. In diesem Zusammenhang tauchen in den Äußerungen der Interviewpersonen außerdem Erinnerungsverzerrungen oder Beschreibungen auf, die im Fallbeispiel so nicht vorkommen. Ich gehe auf diese Bandbreite der mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ verbundenen Bearbeitungsformen jeweils anhand von zwei Interviewbeispielen ein.

Bearbeitungen im Rahmen „bekannter“ Alltagserkenntnisse

Die häufigste Bearbeitungsform zum Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ weist eine mittlere Verarbeitungstiefe im Spektrum „bekannter“ Alltagserkenntnisse auf, die von den Interviewpersonen einer erneuten, bisweilen vertiefenden Reflexion unterzogen werden, wie die folgenden zwei Interviewpassagen zeigen. Die konkreten Erinnerungen an das Fallbeispiel sind darin eher vage oder knapp gehalten. Eine Bearbeitung desselben erfolgt erst an einer späteren Stelle des Interviews, nämlich auf die Frage, welches Fallbeispiel die Interviewperson am realistischsten fand oder welches aus ihrer Sicht am ehesten stattfinden könne. Die Interviewpassagen enthalten implizite

oder explizite Bezüge zu Alltagserfahrungen und die Interviewpersonen nehmen in ihre Aussagen kontrastierende, nationalkulturell gerahmten Handlungen oder Erklärungsperspektiven auf:

Die erste Interviewpassage stammt von der deutschen Interviewperson S:

> *Ich erinnere mich noch an die Podiumsdiskussion. Der Deutsche will das irgendwie alles explizit durchgehen, während der Partner irgendwie so meint: ‚Naja, ich hab das mit denen doch telefonisch abgesprochen vor Ort, das klappt schon'. Ja, genau. (Ip S, Pos 100, deutsche Ip, Training 3)*

Interviewperson S nennt zunächst eine kurz gehaltene Erinnerung an das Fallbeispiel, wobei sie trotz der knappen Beschreibung im Vergleich zu anderen Interviewpersonen nah an den konkret beschriebenen Verhaltensweisen/Gedanken der Akteure im Fallbeispiel bleibt („wollte alles explizit durchgehen"; „ich hab das mit denen telefonisch abgesprochen vor Ort, das klappt schon").

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews nennt die Interviewperson das Fallbeispiel Podiumsdiskussion auf die Frage nach dem realistischsten Fallbeispiel:

> *I: Und welches der Fallbeispiele fandest du am realistischsten?*
>
> *Ip: Das mit der Podiumsdiskussion. Das fand ich schon ziemlich treffend formuliert. Weil es so typisch zeigt, so diese Pedanterie der Deutschen. So dieses: Sich vergewissern, noch mal nachprüfen, einfach wirklich auf Nummer sicher gehen. Und der Tscheche war da- also in dem Beispiel, der Tscheche, war relativ locker. Einfach so: ‚Naja, das passt schon, wird schon, kriegen wir schon hin.' (Ip S, Pos 118, deutsche Ip, Training 3).*
>
> *...I: Und wo siehst du dich da jetzt selbst?*
>
> *Ip: Mittelding-. [I: Mittelding?]. Ja, also ich prüfe eigentlich schon ganz gern nach, oder frage nach. Aber nicht so überpedantisch, wie andere Deutsche. (Ip S, Pos 122, deutsche Ip, Training 3)*

Interviewperson S nennt die Podiumsdiskussion als das aus ihrer Sicht realistischste Fallbeispiel. Sie begründet diese Wahl mit dessen Typizität für Verhaltensweisen von „Deutschen". Daraufhin beschreibt Interviewperson S mehrere konkrete Verhaltensweisen und wahrgenommenen Bedürfnisse („sich vergewissern", „noch mal nachprüfen", „wirklich auf Nummer sicher gehen"), die sie als spezifisch für Angehörige der eigenen Nation klassifiziert („typisch"; „der Deutschen"). Diese Vorgehensweisen versieht sie mit der eher abschätzigen Bezeichnung „Pedanterie", was einen gewissen inneren Abstand der Interviewperson zu derartigen Verhaltensweisen erahnen lässt, auch wenn sie sie als „typisch" einordnet. Die Einleitung der diesbezüglichen

Verhaltensbeschreibungen mit „So dieses:“ deutet meiner Meinung nach daraufhin, dass bei Interviewperson S durch das Fallbeispiel vorhandenes, erfahrungsbasiertes Wissen im Sinne eines Prototyps aktiviert bzw. ins Bewusstsein gerufen und damit der Reflexion auf handlungsorientierter Ebene verfügbar gemacht wird. Zunächst kontrastiert Interviewperson S diese Verhaltensweisen mit Attributen oder Aussagen, die ihr vom tschechischen Akteur des Fallbeispiels im Gedächtnis geblieben sind („War relativ locker“; „Passt schon, wird schon, kriegen wir schon hin“). Diese bewertet sie nicht, bearbeitet sie aber auch nicht weiter. Die Herangehensweise bleibt als eine alternative Handlung neben der stehen, die Interviewperson S als für „Deutsche“ „typisch“ erachtet. Die bewusste Spezifizierung ihrer Aussage bei der Beschreibung des tschechischen Akteurs („Und der Tscheche war da- also in dem Beispiel, der Tscheche, war …“) lässt erkennen, dass sich Interviewperson S der vorgenommenen Generalisierung bewusst ist, die sie mit dem Zusatz zu präzisieren versucht. Eine generalisierte, nationalkulturelle Zuordnung von Verhaltensweisen nimmt Interviewperson S explizit nur für die eigennationale, deutsche Seite vor. Hierin ordnet sie sich auf Nachfrage der Interviewerin selbst ein, indem sie ihr eigenes Verhalten als „Mittelding“ beschreibt. Ihre konkret werdende Selbstreflexion in Bezug auf Verhaltensweisen („ich prüfe schon ganz gern nach, oder frage nach. Aber nicht so überpedantisch wie andere Deutsche.“) zeigt, dass sie „nachfragen“ und „nachprüfen“ als Bestandteile ihres eigenen Verhaltensrepertoire erkennt, die sie „gern“ anwendet. Ihre Handlungen nimmt sie aber nicht als so „überpedantisch“ wahr, wie bei anderen Deutschen. Diese „anderen Deutschen“ stellen somit einen explizit benannten Vergleichshorizont für ihre Eigenpositionierung „Mittelding“ dar. Die lernrelevante Bearbeitung des Fallbeispiels bei Interviewperson S äußert sich also primär in der Auslösung von Selbstreflexionen über eigene Verhaltensweisen in Relation zu eigenkulturell wahrgenommenen Handlungsroutinen – auch im Vergleich zu einer Handlungsalternative, die der tschechische Akteur des Fallbeispiels verkörpert.

Der nächste Interviewausschnitt stammt vom tschechischen Teilnehmer Interviewperson Q:

> *I: Erinnerst du dich an ein Fallbeispiel?*
>
> *Ip: Ja, wir hatten ein Beispiel mit einem deutsch-tschechischen Forum: Ein Tscheche und ein Deutscher haben zusammen eine Podiumsdiskussion organisiert. Und der Tscheche hat es locker gemacht, und der Deutsche eher alles geplant. (Ip Q, Pos 47, tschechischer Ip, Training 2)*

Interviewperson Q beschreibt in dieser Interviewpassagen ebenfalls nur knapp die Handlungsproblematik der Akteure des Fallbeispiels in Form einer kontrastierenden Zusammenfassung. Die Aussage „der Tscheche hat es locker gemacht und der Deutsche eher alles geplant“ stellt dabei weniger eine verhaltensnahe Beschreibung (wie oben bei Ip S) dar, sondern eher eine Zuordnung prototypischer oder stereotyper Attribute. Dies kann auf eine weniger tiefe Verarbeitung der Handlungsproblematiken des Fallbeispiels hindeuten. Darin kann sich allerdings auch die Notwendigkeit einer knappen Zusammenfassung dieses durchaus langen Fallbeispiels bemerkbar machen, für die auf prototypische oder stereotype Attribute zurückgegriffen wird. Genau diese Form von abstrahierten Attributen taucht im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ bei mehreren Interviewpersonen auf.

Interviewperson Q greift, wie Interviewperson S, erst an späterer Stelle des Interviews die „Podiumsdiskussion“ wieder auf, nämlich wiederum bei der Frage, welches der Beispiele er am realistischsten fand:

> *I: Welches der Fallbeispiele fandest du am realistischsten?*
>
> *Ip: Also das mit diesem Forum. Bei diesem Beispiel, finde ich, dass das häufig vorkommen kann. Obwohl es auch sehr an der individuellen Persönlichkeit liegt (Pause). Ich denke aber auch, dass es schon genau so mit den Deutschen ist. Sie sind sehr fleißig, z.B. jetzt während meines Erasmusstudiums, als wir die Hausaufgaben gemacht haben. Alle Deutschen hatten immer alles fertig, und ich habe es immer im letzten Moment geschrieben (lacht). Die Deutschen haben dazu einen anderen Zugang. Aber es liegt natürlich schon an der individuellen Persönlichkeit. Aber die Unterschiede sieht man insgesamt schon – beim Arbeitsstil und bei der Vorbereitung. (Ip Q, Pos 56, tschechischer Ip, Training 2)*

Die Wahl der „Podiumsdiskussion“ als realistischstes Fallbeispiel begründet Interviewperson Q damit, dass eine Handlungsproblematik, wie sie im Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ angelegt ist, seiner Meinung nach „häufig vorkommen kann“. Die nachfolgende Bearbeitung des Fallbeispiels von Interviewperson Q gleicht einem Oszillieren zwischen einer einerseits individuellen, personenbezogenen und anderseits einer nationalkulturellen Attributions- oder Analyseebene. Schon auf die Aussage, dass eine Handlungsproblematik, wie im Fallbeispiel dargestellt, „häufig vorkommen kann“ folgt die Ergänzung „…obwohl es sehr an der individuellen Persönlichkeit liegt“. Erst aus den nachfolgenden Aussagen wird ersichtlich, was Interviewperson Q mit dem „es“ meinen könnte. Nach einer kurzen Pause setzt er nämlich zu dem Statement an, dass er denkt „dass es schon so mit den Deutschen ist. Sie sind sehr fleißig.“

Das Attribut „fleißig“ ist als Interpretation oder Bewertung von noch nicht explizit verbalisierten Handlungsweisen zu sehen. Diese zuordnende Interpretation konkretisiert Interviewperson Q anhand einer Alltagsbeobachtung aus seiner Zeit als Erasmusstudent in Deutschland. Hierbei kontrastiert er das von ihm beobachtete Verhalten seiner deutschen Kommilitonen („die Deutschen hatten immer alles fertig“) mit seinem eigenen Verhalten („und ich habe es immer im letzten Moment geschrieben“). Diese Kontrastierung führt ihn zu der generalisierten Aussage, dass „die Deutschen … dazu einen anderen Zugang“ haben. Die Allgemeinheit dieser Aussage schränkt er ein weiteres Mal ein, indem er noch einmal die Bedeutung der „individuellen Persönlichkeit“ hervorhebt. Die Interviewpassage endet mit einem Statement, das als Zusammenfassung („insgesamt“) gerahmt wird und die Bedeutung kultureller Differenzen im Arbeitsstil hervorhebt („Aber die Unterschiede sieht man insgesamt schon – beim Arbeitsstil und bei der Vorbereitung“).

Die Erinnerungen an das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ führen bei Interviewperson Q zu abwägenden Reflexionen über individuelle oder kulturelle Einflüsse auf Differenzen im Bereich „Arbeitsstil und Vorbereitung“, die er in seinem Alltag beobachtet und bei sich selbst erkennt. Diese wahrgenommene Kongruenz mit eigenen Verhaltensweisen dürfte ausschlaggebend dafür sein, dass Interviewperson Q auf das Fallbeispiel – im Gegensatz zu Interviewperson A oder Interviewperson J (vgl. am Ende dieses Kapitels) – nicht mit Widerspruch reagiert. Das beständige Oszillieren zwischen individuellen und kulturellen Positionen deutet darauf hin, dass Interviewperson Q beide Erklärungsperspektiven für sinnvoll erachtet, ohne sich hierbei festlegen zu wollen. Oder es ist seine Variante, um Aussagen, die stark generalisierend und/oder pauschalisierend klingen, zu relativieren.

Neben dieser, am häufigsten anzutreffenden, Bearbeitung mittlerer Verarbeitungstiefe, verbunden mit Handlungsreflexionen, zeigen sich bei der Podiumsdiskussion in einzelnen Fällen einerseits tiefgehende Auseinandersetzungen mit nationalkulturellen Differenzkonzepten und anderseits Lernhürden und Herausforderungen, die ich als kritische oder problematische Lernprozesse im Rahmen des BiKulT einordne. Diesen beiden Varianten widme ich mich in den folgenden Kapiteln.

Bearbeitung als vertiefte Auseinandersetzung mit konkreten Differenzkonzepten

Bei zwei Interviewpersonen finden sich auf der Grundlage einer detaillierten Erinnerung an das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion" direkte Verknüpfungen und Auseinandersetzungen mit dem im Rahmen der Metakontextualisierung eingeführten Kulturstandardpaar der „Konsekutivität – Simultanität" und den damit verbundenen relationalen Wahrnehmungsmustern. Hierzu betrachte ich zunächst die Interviewpassage von Interviewperson F aus Training 4. Diese beschreibt zunächst detailliert und korrekt wesentliche Aspekte des Fallbeispiels, wobei sie diese Beschreibung mit der folgenden Aussage abbricht:

> *Hm, weiß gar nicht, was die Konsequenz im Fallbeispiel war. (Pause) Auf jeden Fall sind wir dann darauf gekommen, dass Tschechen oft simultaner arbeiten und viele Sachen nebeneinander machen und das nicht so verbissen sehen, wie wir Deutschen und wir arbeiten eben als Deutsche eher linear und Sachen nacheinander ab und wollen gerne alles genauer planen und, und, und, und brauchen das, um uns wohl zu fühlen, weil es Sicherheit gibt und so. Während die Tschechen sich dann bedrängt fühlen, wahrscheinlich, wenn wir das von ihnen verlangen. (Ip F, Pos 152, deutsche Ip, Training 4)*

Der Interviewausschnitt startet mit der Aussage, dass sie Interviewperson F gar nicht erinnern kann, „was die Konsequenz im Fallbeispiel war". Auch die im Trainingsdiskurs fokussierten Handlungsoptionen werden von ihr nicht aufgegriffen. Vielmehr verbindet Interviewperson F im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel („auf jeden Fall sind wir dann darauf gekommen, dass …") eine Lernthematik, die in einer relativ detaillierten, inhaltlichen Beschreibung des Kulturstandardpaares „Konsekutivität – Simultanität" mündet. Durch Begrifflichkeiten wie „simultan arbeiten" oder „arbeiten … eher linear und Sachen nacheinander ab" kommt ihre Beschreibung näher an eine Fachterminologie heran, als Verbalisierungen anderer Interviewpersonen. Die Aussagen von Interviewperson F sind hiermit in Übereinstimmung nationalkulturell gerahmt („Tschechen", „wir Deutsche", „als Deutsche", „die Tschechen") und enthalten durch das „wir" im Zusammenhang mit „Deutschen" auch eine Selbstkategorisierung. In der Beschreibung von Interviewperson F klingt auch ein Verständnis für Zwischentöne („das nicht so verbissen sehen, wie…"), Bedürfnisse („weil das Sicherheit gibt und so") und eine Form der wechselseitigen Dynamik an („sich dann bedrängt fühlen, wahrscheinlich, wenn wir das von ihnen verlangen"). Interviewperson F geht in ihrem Interview allerdings nicht darauf ein, welche Handlungen sie bei sich wahrnimmt. Eine weiterführende Bearbeitung im Sinne einer konkreten

Anwendung in eigenen Alltagssituationen kann in ihrem Interview, wie bereits in Kapitel 4.3.6 dargelegt, nicht nachvollzogen werden.

Bei der deutschen Interviewperson W, die ebenfalls an Training 4 teilnimmt, geht es ebenfalls um eine Auseinandersetzung mit dem Kulturstandardpaar. Auch diese kommt nach einer detaillierten Beschreibung des Fallbeispiels, unmittelbar auf ihr Verständnis des Kulturstandardpaars „Konsekutivität-Simultanität“ als Erklärungsperspektive zu sprechen:

> *Und es gab dann als Erklärung diese Langfristigkeit und Kurzfristigkeit. Ich glaube, es hieß anders, aber in dem Sinne. Irgendwie was mit dem perspektivischen Denken- oder auch Planen und Durchorganisieren. Dass da halt doch-, also ein Unterschied auch- (Pause). Also, dass halt die Deutschen sehr langfristig planen und bei den Tschechen das eher kurzfristig, spontaner geschieht und dadurch Missverständnisse aufkommen. Zum Beispiel, dass halt irgendwie vielleicht die Tschechen sich da weniger drum kümmern oder bemühen würden oder irgendwie sich nicht so einsetzen wollen. Also dass es so oft von den Deutschen gesehen wird. (Ip W, Pos 146, deutsche Tn, Training 4).*

Interviewperson W erinnert sich nicht mehr genau an die im BiKulT eingeführten Fachbegriffe (vgl. auch Kap. 5.1.1). Sie macht aber deutlich, dass es sich um eine Form von Konzept handelt, die als „Erklärung“ für die Handlungsproblematik des Fallbeispiels eingeführt wurde. Interviewperson W setzt im Anschluss mehrfach an, um eine kontrastive Darstellung des Differenzkonzeptes und seiner nationalkulturellen Rahmung zu verbalisieren („Dass da halt doch-, also ein Unterschied auch- (Pause). Also dass halt die Deutschen sehr langfristig planen und bei den Tschechen das eher kurzfristig, spontaner geschieht“), was darauf hindeutet, dass ihr eine solch generalisierte Aussage nicht leicht über die Lippen kommt. Zentral für die Bearbeitung des eingeführten Differenzkonzeptes in der Aussage von Interviewperson W ist ihr zum Abschluss ausgedrücktes Verständnis der relationalen Dynamik von Zuschreibungsprozessen, die sich im Fall handlungswirksam werdenden Differenzen ergeben können. Interviewperson W rahmt die relationale Wahrnehmungsdynamik als „Missverständnisse“ derart, dass es „oft von den Deutschen [so] gesehen wird“, dass „die Tschechen sich da weniger drum kümmern oder bemühen würden oder irgendwie sich nicht so einsetzen wollen“. Während Interviewperson F auf Bedürfnisse fokussiert, steht bei Interviewperson W diese relationale Wahrnehmung als zentrale Erkenntnis ihrer Auseinandersetzung mit dem Kulturstandardpaars der Konsekutivität – Simultanität im Vordergrund.

Die theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit den hier in den Blick genommenen Kulturstandards und ihrer relationalen Bedeutung geht bei Interviewperson F und Interviewperson W über das bei anderen Interviewpersonen anzutreffende Maß hinaus. In ihren Gesamtinterviews wird auch deutlich, dass sie sich mit dieser Thematik nach dem BiKulT noch weiter auseinandersetzten und beispielsweise das Arbeitsheft des Trainings mit tschechischen Bekannten reflektierten. Beide Interviewpersonen zeigen zudem eine hohe Motivation, verallgemeinernde Aussagen zu vermeiden und genau zu prüfen, was in welchem Kontext angemessen scheint. Diese hohe Aufmerksamkeit und Vorsicht im Zusammenhang mit Zuschreibungen kann auch mit den kritischen Diskursbeiträgen der tschechischen Interviewperson J in Training 4 in Verbindung gebracht werden (vgl. unten), wie bereits in Kapitel 5.1 dargelegt wurde. Dieser markiert eine kulturelle Analyse- und Erklärungsebene während des Trainings durchgängig als problematisch. Seine Beiträge fallen bei den deutschen Teilnehmerinnen Interviewperson F, N (vgl. zu ihr auch Kap. 5.1.2) und W auf fruchtbaren Boden. Diese Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis von kultursensibler Differenzbetrachtung im Sinne des „doing culture“ und Zuschreibungen im Sinne des „being culture“ ist hinsichtlich einer mehrwertigen Perspektive positiv zu verstehen. Eindeutige Hinweise auf eine durchgängige Auflösung dieser Lernthematik finden sich in den Interviews von Interviewperson N und W (noch) nicht. Bei Interviewperson F nimmt der Lernprozess die in Kapitel 4.3.6 beschriebene Form an, dass sie zwar umfangreiches und detailliertes Wissen erwirbt, aber nicht anwendet, da aus ihrer Sicht die potenzielle Gefahr der Zuschreibung den potenziellen Nutzen der Orientierung übersteigt. Eine explizitere Einführung von Differenzkonzepten als „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) sowie die Perspektive der Mehrwertigkeit („Sowohl Entweder-Oder als auch Sowohl-als-auch“; Bolten, 2016b; vgl. Kap. 1.1), könnte helfen, diese Lernhürde zu überwinden.

Bearbeitungen mit emotionalen Herausforderungen, Hindernissen und Lernhürden

Zuletzt betrachte ich solche Bearbeitungen des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“, die mit Lernhürden und Herausforderungen im Sinne von Hindernissen für zukünftige Beziehungsgestaltungen oder mit der Entscheidung, Nicht-zu-Lernen bei den Interviewpersonen verbunden sind. Diese Bearbeitungsformen finden sich bei einigen

tschechischen Interviewpersonen. Im Detail betrachte ich zwei Interviewbeispiele der tschechischen Interviewpersonen D und J. In die interpretative Analyse beziehe ich jeweils deren Gesamtinterview ein, um die Gründe für die jeweilige Bearbeitungsform genau zu analysieren. Es zeigt sich dabei, dass die aufgetretenen Hindernisse mit Lernhürden in unterschiedlichen Bereichen verbunden sind.

Bei Interviewperson D weist die Bearbeitung des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion" strukturell eine ähnliche Form auf, wie die zu Beginn des Kapitels als häufigste Bearbeitungsform herausgearbeiteten Varianten von Interviewperson S und Interviewperson Q auf einer mittleren Tiefenebene im Rahmen „bekannten" Alltagswissens:

> *Ja, ich erinnere mich an eine Situation. Es war eine Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Tschechen. Das Beispiel hat sich in Pilsen abgespielt. Es handelte sich um ein tschechisch-deutsches Projekt von zwei Studenten, eine Diskussion mit Politikern. Das Projekt ist daran gescheitert, weil die beiden Studenten unterschiedliche Vorgehensweisen hatten. Der deutsche Student wollte einen konkreten Plan haben und alles genau wissen. Dagegen dachte sich der tschechische Student, dass er das Projekt spontan macht. Wir haben darüber diskutiert, warum das Projekt nicht geklappt hat. (Ip D, Pos 49, tschechische Ip, Training 3)*

> *Also das Beispiel mit dem Planen, das, finde ich, kann am ehesten vorkommen. Als ich in der deutschen Firma gearbeitet habe, habe ich gesehen, dass sie gerne planen und in der Arbeit sehr streng sind. (Ip D, Pos 53, tschechische Ip, Training 3)*

Nach einer allgemeinen Beschreibung des Fallbeispielkontextes über 3 Sätze hinweg, fasst Interviewperson D in einer Art Kernaussage die Handlungsproblematik des Fallbeispiels folgendermaßen zusammen: „Das Projekt ist daran gescheitert, weil die beiden Studenten unterschiedliche Vorgehensweisen hatten." Interviewperson D stellt also einen kausalen Zusammenhang zwischen einem, so im Fallbeispiel eigentlich nicht beschriebenen, „Scheiterns" des Projektes mit „unterschiedlichen Vorgehensweisen" her. Daran knüpft sich eine Beschreibung dieser Vorgehensweisen an. Diese enthalten, ähnlich wie in Kapitel 5.1.1 herausgearbeitet, eine Mischung aus konkreten Beschreibungen von Verhalten oder Intentionen („Der deutsche Student wollte … alles genau wissen") und stärker abstrahierten oder stereotypen Attributen („wollte einen konkreten Plan haben"; „dass er das Projekt spontan macht"), wobei ersteres direkt mit der Fallbeispielbeschreibung verbunden werden kann, letzteres eher mit abstrahiertem Wissen. Dabei werden Begriffe verwendet, die sowohl zu prototypischen oder stereo-

typen Darstellungsformen von Deutschen und Tschechen als auch inhaltlich zu den im BiKulT aufgegriffenen Kulturstandardpaaren (Konsekutivität – Simultanität; Aufwertung von Strukturen – Abwertung von Strukturen) passen. Den ersten Interviewabschnitt schließt Interviewperson D mit der Aussage ab, dass es im Trainingsdiskurs um die Frage ging, „warum das Projekt nicht geklappt hat." Auch hier tritt die Zentralität des Themas „Scheitern" in der Bearbeitung des Fallbeispiels von Interviewperson D noch einmal hervor, während der Trainingsfokus eigentlich auf der Entwicklung konstruktiver Handlungsoptionen lag.

An späterer Stelle des Interviews, wiederum auf die Frage, welches Fallbeispiel sie am realistischsten fand, nennt auch Interviewperson D das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion." Sie untermauert diese Entscheidung mit ihren Alltagserfahrungen in einer deutschen Firma („Als ich in der deutschen Firma gearbeitet habe, habe ich gesehen, dass sie gerne planen und in der Arbeit sehr streng sind"). Das Fallbeispiel aktiviert bei Interviewperson D also, wie oben bei Interviewperson S und Interviewperson Q, Alltagserfahrungen, die mit entsprechenden nationalkulturellen Differenzannahmen verknüpft sind. Das Interview mit Interviewperson D lässt keine weiterführende Bearbeitung im Sinne einer Reflexion von Perspektiven, Perspektivenübernahmen oder lösungsorientierten Handlungsperspektiven erkennen. Daher bleibt für mich ihre kausale Verknüpfung von „Unterschieden" mit „Scheitern" als zentrales Element der Aussage bestehen. Die Bearbeitungsvariante bei Interviewperson D geht somit in die Richtung, die Bolten (2016b) generell für die Arbeit mit Critical Incidents annimmt, nämlich die Annahme, dass interkulturelle Interaktionen per se krisengefährdet seien.

Im Fall von Interviewperson D können mögliche Gründe für diese Form der Bearbeitung des Fallbeispiels im Kontext ihres Gesamtinterviews recht gut nachvollzogen werden. So fällt auf, dass sie während des Interviews mehrfach (Pos 33, Pos 35, Pos 51, Pos 65, Pos 73) betont, dass sie bereits über zwei Jahre in Deutschland lebt, dass ihr deshalb die meisten Inhalte des BiKulT aus Erfahrung bekannt gewesen und für sie inzwischen „normal" seien und sie deshalb nicht viel Neues erfahren habe. Lerntheoretisch gesprochen subsummiert Interviewperson D die Inhalte und Erfahrungen des BiKulT und auch das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion" sowie die dabei zur Reflexion herangezogenen, nationalkulturellen Differenzkonzepte unter „Bekanntes". Dies ist eine Ausgangslage, die im Rahmen der lerntheoretischen Vorstellungen dieser Arbeit (vgl. Kap. 3.2; z.B. Faulstich, 2013; Holzkamp, 1995) eher gegen die

Ausgliederung einer komplexen, neuen Lernthematik sprechen. Dass dies gerade beim Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ bei mehreren Interviewpersonen der Fall ist und sich in den Bearbeitungen oftmals zwar Reflexionen, aber eben nur in Form von kleineren Erweiterungen in einem insgesamt als „bekannt“ eingestuften Rahmen zeigen, wurde bereits in anderen Interviewpassagen oben (z.B. Ip S, Ip Q) deutlich. Als bedeutsam für die hier vorliegende Bearbeitungsvariante stellt sich im Rahmen des Gesamtinterviews mit Interviewperson D allerdings heraus, dass dieses „Bekannte“ bei ihr mit Erfahrungen und Einstellungen verbunden ist, die von Schwierigkeiten und Herausforderungen mit „deutschen“ Personen in den vergangenen beiden Jahren zeugen. So beschreibt sie im Interview mehrere, bereits vor dem BiKulT erlebte Situationen und Beobachtungen, die sie als Erfahrungssituationen nationalkultureller Differenz markiert und die aus meiner Perspektive als „klassische“ Critical Incidents[185] bezeichnet werden können. Ihre Erklärungsperspektiven für diese Situationen beschreibt sie mit Worten, wie „ich weiß nicht, wie ich mir das erklären soll“ (Pos 48) oder „ich denke, dass die Menschen hier Individualisten sind, dass man damit rechnet, allein zu sein“ (Pos 52). Diese Aussagen deuten auf eher unangenehme Emotionen und Einstellungen[186] hin. Die Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ und dessen Reflexion im Training scheint eine zusätzliche Erfahrungssituation zu sein, die bei Interviewperson D zu einer Stärkung der bereits vorhandenen Assoziation beigetragen hat, dass kulturelle Unterschiede mit Problemen oder einem Scheitern verbunden sind.

Ihre zentrale Erkenntnis aus ihren Erfahrungen mit „Deutschen“ und auch dem Training führt Interviewperson D bereits zu Beginn des Interviews aus:

> *Also ich habe allgemein, und auch im Training wieder festgestellt, dass ich kein Mensch bin, der sich an die deutsche Mentalität anpassen kann. (Ip D, Pos 11, tschechische Ip, Training 3)*

---

[185] Hierbei geht es im weitesten Sinn um Schwierigkeiten, Beziehungen zu Menschen in Deutschland aufzubauen. Thema hierbei sind Begegnungen in der Öffentlichkeit („wenn sie nebeneinanderstehen, sprechen sie nicht miteinander oder niemand lacht“ Ip D, Pos 11), über den geringen Kontakt der Studierenden in ihrem Studiengang untereinander, bis hin zu der Erfahrung, dass deutsche Kommilitonen nicht bereit waren, ihr Lehrbücher ausleihen, sondern ihr sagten, sie solle diese kaufen oder in der Bibliothek ausleihen.

[186] Hierzu passt auch, dass Ip D bei ihren „Einstellungen gegenüber (Personen) der anderen Nationalität” bereits in Fragebogen A mit 2.85 *einen der niedrigsten Werte aller Studienteilnehmenden* angibt, der sich mit -0.14 Punkten kaum verändert bzw. weiter sinkt.

Dies stellt eine Selbsterkenntnis dar, die für die weitere Beziehungsgestaltung mit „Deutschen“ vermutlich nicht hilfreich ist. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist diese Schlussfolgerung gleichzeitig gut nachvollziehbar. Das Training trägt zu dieser Erkenntnis bei, da Interviewperson D dort eine Bestätigung findet, dass ihre „negativen“ Erfahrungen mit nationalkulturellen Differenzen zu tun haben. Gleichzeitig macht sie während des Trainings wohl weder ausreichend Ähnlichkeitserfahrungen mit deutschen Teilnehmenden noch lernt sie Handlungsoptionen kennen, die geeignet scheinen, sie bei ihren Schwierigkeiten zu unterstützen. Im Training kam gerade das Thema, das für Interviewperson D zu diesem Zeitpunkt am wichtigsten gewesen wäre, nämlich der Beziehungsaufbau zu deutschen Personen, kaum zur Sprache. Eine eingehende Auseinandersetzung mit der Frage, wie, wann oder wo die Wahrscheinlichkeit besteht, in Deutschland Menschen zu treffen, die sich „offen und lustig“ (Ip D, Pos 11) verhalten, wäre für Interviewperson D aber notwendig gewesen, um aus ihrer Handlungsproblematik konstruktive Lernthematiken[187] ausgliedern zu können.

Das Beispiel von Interviewperson D zeigt, dass nicht immer die für eine Person passenden Lernangebote in einem Training gemacht werden können. Auf diese Art und Weise können Lernpotenziale nicht genutzt und zusätzliche Lernhürden aufgebaut werden, wie hier die Stärkung der Assoziation „Kulturelle Differenz“ und „Scheitern“. Es lässt sich daher festhalten, dass es bi Teilnehmenden mit herausfordernden oder enttäuschenden Erfahrungen zunächst wichtig wäre, diese aufzuarbeiten, was in diesem Fall in einem ersten Schritt vermutlich ohne deutsche Teilnehmende leichter gewesen wäre. Denn dann hätte Interviewperson D vielleicht die Gelegenheit genutzt, ihre Erfahrungen zu teilen. Ebenso denkbar wäre es, die emotionale Seite und die Potenziale von deren Auflösung im Rahmen konkreter Critical Incidents stärker in den Blick zu nehmen.

Das zweite Beispiel zu Herausforderungen und Lernhürden im Zusammenhang mit dem Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ stammt vom Teilnehmer Interviewperson J. Er bewertet mit einer mittleren Einschätzung von „3“ (bei einer 5-stufigen Ratingskala)

[187] Hier mutet es fast tragisch an, dass Ip D ausgerechnet an der Trainingsdurchführung teilnahm, in der die Interaktion der Teilnehmenden untereinander am wenigsten „freundschaftlich“ verlief.

das BiKulT von allen Teilnehmenden am schlechtesten, was mit seiner ablehnenden Haltung gegenüber einer nationalkulturellen Analyseebene bzw. gegenüber nationalkulturellen Differenzkonzepten als Erklärungsperspektiven zusammenhängt. Diese wird auch in seiner Bearbeitung des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“ deutlich:

> *Bei einem Fallbeispiel sollte ein Arbeiter in einer Firma eine Präsentation vorbereiten. Daran sollten eigentlich zwei Leute arbeiten, die sich verabreden sollen und einer von denen, ein Tscheche und ein Deutscher, hatte ein ganz anderes Arbeitssystem. Das bedeutet, dass der eine zum Beispiel unpünktlich und locker war und es nicht so dogmatisch wie der andere genommen hat. Er hat die ganze Sache nicht ernst genommen, was natürlich dem Anderen nicht gefallen hat. Ich habe es schon im Training gesagt: Meiner Meinung nach geht es hier nicht um den Nationalcharakter, sondern es hängt vom Individuum und der Situation ab. (Ip J, Pos 42, tschechischer Ip, Training 4)*

Interviewperson J erinnert sich in seiner Fallbeispielbeschreibung in Übereinstimmung mit dem Fallbeispiel daran, dass es um eine unterschiedliche Herangehensweise der beiden Akteure in Bezug auf die Arbeitsschritte in einem Projekt ging. In seiner Erinnerung werden Studierende, die gemeinsam eine grenzüberschreitende Podiumsdiskussion organisieren, allerdings zu Mitarbeitern einer Firma, die gemeinsam eine Präsentation vorbereiten. Diese Form der Erinnerungsverzerrung deute ich als Hinweis darauf, dass Interviewperson J das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ in einer abstrakt-repräsentativen Funktion abruft – und zwar repräsentativ für „interkulturelle Fallbeispiele“, die Interviewperson J, zusammen mit „Personen, die sich so was ausdenken“ (Ip J, Pos. 68) negativ auffasst. Für diese Funktion spricht, dass einige Aspekte der Fallbeispielbeschreibung eher zur „E-Mail-Übung“ passen (z.B. „Daran sollten eigentlich zwei Leute arbeiten, die sich verabreden“), mit der die Erinnerungen von Interviewperson J möglicherweise vermischt sind. Die Beschreibung, die Interviewperson J für das „ganz andere Arbeitssystem“ der beiden Akteure vornimmt, enthält ebenfalls Vermischungen. Hierbei wird der tschechische Akteur als „locker“ (das passt zum Fallbeispiel) und als „unpünktlich“ (das passt nicht zum Fallbeispiel) beschrieben. Beides sind Attribute, die gängige Stereotypeninhalte spiegeln. Dass Interviewperson J diesen Attributen ein „zum Beispiel“ voranstellt, unterstreicht die Annahme der repräsentativen Funktion zusätzlich. Es handelt sich also bei Interviewperson eher um keine Auseinandersetzung mit der konkreten Handlungsproblematik des Fallbeispiels. In seiner Interviewaussage übernimmt Interviewperson J jedoch die Lesart und Bewertung des deutschen Akteurs aus dem Fallbeispiel, nämlich dass sein tschechischer Partner die Sache nicht ernst nimmt („Er

hat die ganze Sache nicht ernst genommen, was natürlich dem Anderen nicht gefallen hat“). Die intendierte Bearbeitung für das Fallbeispiel in zwei Versionen wäre gewesen, dass die Teilnehmenden erkennen, dass diese Annahmen des deutschen Akteurs den Absichten und dem Engagement des tschechischen Akteurs *nicht* entsprechen, sondern sich im Laufe der Zusammenarbeit aufgrund einer unterschiedlichen Arbeitsorganisation verfestigen (vgl. Interviewpassage von Interviewperson W oben, die dies zum Ausdruck bringt). Ein solches Verständnis ist im Interviewausschnitt von Interviewperson J nicht erkennbar[188]. Als lernrelevante Bearbeitung des Fallbeispiels kann dem Interviewausschnitt die Ablehnung nationalkultureller Erklärungsperspektiven entnommen werden („Meiner Meinung nach geht es hier nicht um den Nationalcharakter, sondern es hängt vom Individuum und der Situation ab“). Diese Ablehnung tritt bei Interviewperson J bei der „Podiumsdiskussion“ besonders deutlich hervor. Es wird jedoch nicht durch dieses verursacht, da er von Trainingsbeginn an eine entsprechend ablehnende Haltung zum Ausdruck bringt. Einen Hinweis auf die Gründe für diese Ablehnung gibt aus meiner Sicht die von ihm gewählte Begrifflichkeit des „Nationalcharakters“, das auf eine starke Verankerung von Vorstellungen des „being culture“ und einer Zuschreibung im Sinne der kollektiven Perspektive auf Kultur (vgl. Kap. 1.1.1) im Zusammenhang mit dem Sprechen über kulturelle Differenzen bei Interviewperson J hinweist. Vor dem Hintergrund einer solchen Kulturvorstellung lässt sich seine Ablehnung gut nachvollziehen. Zusätzlich weisen weitere Äußerungen von Interviewperson J auf eine insgesamt hohe Ambivalenz in seinem Nachdenken über „Kultur“ hin (er selbst spricht von „Nation“ oder „Volk“). Ebenso fällt die Verwendung von stark negativ assoziierten Begrifflichkeiten auf. Ich führe hier einige Beispiele an, um zu verdeutlichen, worauf meine Einschätzung der Ambivalenz und der negativen Assoziationen beruht:

Ausgelöst durch Interviewfragen, äußert sich Interviewperson J in seinem Interview auch zum Thema nationalkulturelle Differenzen. Er sagt aus, dass er sich allgemein schon vorstellen könne, dass „die Völker ein bisschen unterschiedlich“ seien (Pos 52). Als Beispiele nennt er Aspekte, die zumindest von der inhaltlichen Thematik zum Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ passen:

---

[188] Dass diese intendierte Bearbeitung nicht umgesetzt wurde, trifft allerdings, wie die bisherigen Analysen zeigen, nicht nur auf Interviewperson J zu.

> *Allgemein kann man sagen, dass es die Deutschen gewohnt sind, auf eine mechanische Art zu denken oder etwas zu tun. Wir sind vielleicht nicht so zuverlässig, aber ich denke, dass es sehr vom Einzelnen abhängt (Ip J, Pos 52, tschechischer Ip, Training 4)*

Die inhaltliche Spezifikation einer Differenz erfolgt in dieser Interviewpassage in Form von Attributen, wobei das Attribut „mechanisch" zumindest bei mir Assoziationen zur stereotypen Beschreibung von „Deutschen" als „Roboter" weckt. Die kontrastive Gegenüberstellung von „mechanisch" und „nicht so zuverlässig" erschließt sich mir allerdings nicht unmittelbar. Beide Attribute empfinde ich als negativ konnotiert. Interviewperson J verlässt diese Art der kulturellen Vergleichsebene dann auch im selben Satz und betont, „dass es sehr vom Einzelnen abhängt." Eine individuelle Erklärungsperspektive wiederholt Interviewperson J im Laufe seines Interviews mehrfach (Pos, 42, Ps 52, Pos 54, Pos 68). Allerdings geht aus dieser, auf individuelle Einflussfaktoren fokussierten Einschätzung, bei Interviewperson J eine insgesamt restriktive Wahl von Handlungsoptionen für Situationen einher, wie sie in Critical Incidents dargestellt werden. Die Vorschläge von Interviewperson J entsprechen vermeidenden Copingstrategien (z.B. „in dem Beispiel sollte sie sich eine andere Freundin suchen und sich nicht auf diese eine fixieren." Pos 56). Solche Handlungsoptionen wurden zu Beginn der interkulturellen Forschung mit dem „fundamentalen Attributionsfehler" assoziiert, bei dem gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen bei der Einschätzung der Verhaltensweisen von Interaktionspersonen ausgeblendet werden. Im Gegensatz zu Interviewperson A (vgl. unten) kann ich bei Interviewperson J keine differenzierte Auseinandersetzung mit sozialen Situationen auf Basis von person-bezogenen oder situativen Erklärungsperspektiven erkennen.

Gefragt nach seiner Einschätzung der binationalen Gruppe, antwortet Interviewperson J, dass diese Gruppenzusammensetzung die primäre Funktion des Trainings war und begründet dies folgendermaßen:

> *Auf dieser Basis konnten wir feststellen, ob unsere Vorurteile wahr sind oder nicht. Aber wie ich schon sagte, sie sind vielleicht schon wahr. Aber dann ist noch die Frage, ob daran die ganze Völkergruppe schuld ist oder nur die Hauptfiguren der Geschichte. (Ip J, Pos 60, tschechischer Ip, Training 4)*

Auch in dieser letzten Passage verwendet Interviewperson J mit „Vorurteil" einen stark negativ assoziierten Begriff. Deren „Wahrheitsgehalt" herauszufinden versteht er als eine zentrale Funktion des Trainings, weil dies in der binationalen Gruppe

feststellbar sei. Die Aussage, dass diese „vielleicht schon wahr“ sind, könnte sich auf das Kennenlernen wechselseitiger Wahrnehmungen (und deren Bestätigung) beziehen, vielleicht auch auf kulturelle Praktiken. Genau wird dies in seinem Interview nicht ersichtlich. Allerdings kann ich vor dem Hintergrund einer postulierten „Wahrheit“ von „Vorurteilen“ die Abwehrhaltung nachvollziehen, die in den Aussagen von Interviewperson J zum Ausdruck kommt. Mit der Begrifflichkeit „schuld sein“ im letzten Satz endet dann der Kreis negativen Konnotationen, wobei Interviewperson J die „Schuld“ eher bei den „Hauptfiguren der Geschichte“ und nicht bei der „ganzen Völkergruppe“ sieht. Woran wer jeweils „schuld“ sein soll, erschließt sich mir aus der Aussage wiederum nicht umfassend. Sinnvoll erscheint mir die Aussage, wenn damit gemeint ist, dass die Hauptfiguren der Geschichte an den wechselseitigen Vorurteilen schuld sind, da negative Vorurteile durch belastete historische Erfahrungen gebildet und/oder verstärkt werden können (vgl. Stephan & Stephan, 2000). Allerdings kann ich dies nicht mit dem Begriff der „Wahrheit“, die in der Gruppeninteraktion festgestellt werden kann, in Verbindung bringen, mit der Interviewperson J seine Aussage beginnt.

Auf das Beispiel von Interviewperson J bin ich sehr ausführlich eingegangen, weil hierdurch die vom Verständnis dieser Arbeit doch sehr weit entfernten Assoziationen und Perspektiven auf das Thema „Kultur“ zum Ausdruck kommen. Dass jemand mit den dargestellten Assoziationen in Bezug auf das Thema „Kultur“, dann, wenn er auf das Lernangebot im Fachvokabular des BiKulT trifft, mit Widerständen reagiert, lässt sich auf dieser Grundlage gut nachvollziehen. Die Gründe für die Entscheidung, das Lernangebot des BiKulT Nicht-zu-Lernen, treten somit deutlich hervor. Die zentrale Lernhürde in diesem Zusammenhang ist dieselbe, die sich durch die Literatur zum Themengebiet zieht. Sie ist in einem anderen Verständnis von Kultur, kultureller Differenz, kultureller Einflussfaktoren und den entsprechenden Assoziationen zu sehen, bei der die in interkulturellen Trainings häufig betrachteten Differenzen in kulturellen Praktiken im Sinne des „being culture“ aufgefasst und deshalb als determinierende Zuschreibung abgelehnt werden. Interviewperson J konnte im Rahmen des BiKulT weder ein handlungsorientiertes Kulturverständnis noch ein Verständnis, dass eine kulturellen Analyseebene zu einer interkulturellen Verständigung beitragen kann, vermittelt werden. Eher wurde er in seiner Ablehnung bestärkt. Gleichzeitig bereichern und vertiefen die Diskursbeiträge von Interviewperson J die

Lernprozesse von Interviewperson F, Interviewperson N und Interviewperson W in einer Art und Weise, die ich mir auch für ihn gewünscht hätte.

Dass die Grundverständnisse in Bezug auf die Begriffe „Kulturelle Differenz“ oder „Interkulturalität“ sehr unterschiedlich oder geradezu gegensätzlich ausgeprägt sind, dürfte im Rahmen von Trainings vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Debatten noch häufiger vorkommen. Auch vor diesem Hintergrund halte ich ein „Gegeneinander-Ausspielen“ diverser Positionen für wenig konstruktiv. Um die Lernprozesse möglichst vieler Teilnehmender, auch mit unterschiedlichsten Positionen in Bezug auf „Kulturelle Differenzen“ besser unterstützen zu können, halte ich es für sinnvoll, eine als „berechtigt“ kommunizierte Ausgangsposition für alle Positionen in dieser Frage zu ermöglichen. Dann kann die „Feststellung“ kultureller Differenzen und ihrer Gefahren, auch im Sinne einer „Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten“ (vgl. Kap. 2.2.4) betrachtet werden und durch Perspektivenexplikationen und -reflexionen die Verständigungsbasis und Erweiterungsoptionen ausgelotet werden.

Zu guter Letzt sei noch einmal darauf verwiesen, dass es im Zusammenhang mit der „Podiumsdiskussion“ zu einer emotional herausfordernden Situation in Training 3 kam, die bereits in Kapitel 5.1.2 kurz angesprochen wurde. Diese ist mit der als stereotype Zuschreibung empfundenen Darstellung und Reflexion des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“ verbunden. Hierdurch kam es zu identitätsbezogenen Verletzungsgefühlen bei Interviewperson A und zu einer darauffolgenden, emotionalen Verteidigungshandlung bei Interviewperson V. Da sich Interviewperson A hierzu nicht äußert, konnte ich die lernrelevanten Folgen dieser Situation im Rahmen dieser Arbeit nicht genauer analysieren. Deutlich wird jedoch, dass Interviewperson A, ebenso wie Interviewperson J oben, die Bewertungsperspektive des deutschen Akteurs im Fallbeispiel teilt, so dass auch sie die Handlungen des tschechischen Akteurs als „unzuverlässig“ wahrnimmt und eine entsprechende „Darstellung“ eines „tschechischen“ Akteurs somit auch als unzutreffende Zuschreibung empfindet. Ihre emotionale Abwehrreaktion auf das Fallbeispiel ist in der Kombination aus dieser Einschätzung und der generellen Vermeidung und/oder Ablehnung einer kulturellen Analyseebene zu sehen. Anders als bei Interviewperson J zeigt sich in allen Daten von Interviewperson A jedoch, dass sie in der Lage ist, die konkreten Handlungsproblematiken aller Critical Incidents auch ohne jeglichen Bezug zu „Kultur“ differenziert und tiefgehend zu bearbeiten. Sie zeigt dabei eine hohe

Perspektivenübernahmefähigkeit und kommt inhaltlich zu ähnlichen Handlungsoptionen, wie sie auch eine theoretisch fundierte, kulturelle Analyse ergeben würde. Interviewperson A nimmt ihre Analysen allerdings ausschließlich auf Grundlage person-bezogener und situativer Bedürfnisse vor. Dies werte ich als Hinweis darauf, dass das Potenzial einer mehrwertigen Betrachtung dann zu konstruktiven Perspektiven und weniger identitätsbezogenen Verletzungen führt, wenn eine Konkurrenz verschiedener Perspektiven in eine integrative Betrachtung derselben verwandelt wird.

Zusammenfassung „Podiumsdiskussion“:

Das Fallbeispiel Podiumsdiskussion zieht eine große Bandbreite unterschiedlichster Bearbeitungsformen nach sich und weist zudem einige Auffälligkeiten auf. Mit 15 Interviewpersonen erinnern sich die meisten Interviewpersonen gerade an dieses Fallbeispiel, das von vielen auch als das „realistischste“ Fallbeispiel markiert wird – was ich aus lerntheoretischer Perspektive anders sehen würde. Dieses Ergebnis deutet aber darauf hin, dass es sich bei der Handlungsproblematik der „Podiumsdiskussion“ um ein Thema handelt, das die Interviewpersonen aus eigener Erfahrung oder vom Hörensagen kennen und das gleichzeitig für sie eine gewisse Relevanz enthält. Es berührt mit der langfristigen und detaillierten Planung ein prototypisches Thema, dem in Deutschland viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Eine solche nationalkulturelle Rahmung wird in den meisten Bearbeitungen der Interviewpersonen auch eingenommen.

In Bezug auf die Verarbeitungstiefe zeigt sich jedoch, dass sich nur wenige Interviewpersonen in ihren Bearbeitungen wirklich vertiefend mit den konkreten Handlungsproblematiken und Dynamiken im Fallbeispiel auseinandersetzen. Auch die Diskurse zum Fallbeispiel und die dabei zentrale Generierung verschiedener Handlungsperspektiven spiegelt sich lediglich in den Bearbeitungen von drei Interviewpersonen. Insgesamt scheint die Reflexion des Fallbeispiels in der Gruppe erstaunlich wenig Auswirkungen auf die lernrelevanten Bearbeitungen der Interviewpersonen gehabt[189] zu haben. Zu guter Letzt greifen mehr Interviewpersonen als in den

[189] Eine Ausnahme bilden die Aussagen zur emotional herausfordernden Situation in Training 3 durch Interviewpersonen B, R und V. Diese beziehen sich inhaltlich jedoch nicht auf das Fallbeispiel

anderen beiden IAI-Zyklen im Zusammenhang mit der Podiumsdiskussion auf stereotype Begrifflichkeiten zurück oder ersetzen in ihrer Erinnerung Elemente des Fallbeispiels durch zwar plausible, aber eben andere Aspekte als die im Fallbeispiel genannten. All diese Auffälligkeiten deuten darauf hin, dass bei vielen Interviewpersonen durch die „Podiumsdiskussion" vorhandene Wissensstrukturen in einer Art und Weise aktiviert wurden, die die enthaltene Handlungsproblematik als „bekannt" festlegte und so eine intensivere Auseinandersetzung mit der angesprochenen Handlungsproblematik verhinderte. Häufige Bearbeitungsformen des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion" können in dieser Hinsicht mit dem Vorwurf der „Reifizierung" von Stereotypen bzw. den zentralen Kritikpunkten an interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 1.1.2) in Zusammenhang gebracht werden. In dieser Arbeit zeigt sich als Folge, dass das Fallbeispiel, sehr wandelbar, von den meisten Interviewpersonen als Spiegel für ihre bestehenden oder „bekannten", mehr oder weniger intensiv erlebten, persönlichen Handlungsproblematiken fungiert – was vielleicht noch einmal differenzierter ist, als eine Reproduktion von stereotypen Annahmen. Von manchen (z.B. Ip S) wird eine als kulturell verstandene Praxis reflektiert, von manchen (z.B. Ip Y) die interkulturelle Interaktionsdynamik und potenzielle Handlungsoptionen fokussiert oder die Gewichtung personeller und kultureller Einflussfaktoren thematisiert (z.B. Ip Q). In einigen Fällen werden durch diese Art der Aktivierung und Bearbeitung besondere Lernhürden offenbar. So spiegelt die Bearbeitung des Fallbeispiels bei Interviewperson D, dass die bei ihr bereits ausgeprägte Verknüpfung von kulturellen Differenzen mit Schwierigkeiten und Scheitern, zusätzlich gestärkt wurde. Schließlich aktiviert das Fallbeispiel bei einigen tschechischen Interviewpersonen Wiederspruch, Verteidigungsdiskurse, aber auch stark wertende Äußerungen. Im Fall von Interviewperson A wird die Verletzung identitätsbezogener Gefühle im zugehörigen Diskurs unmittelbar deutlich. Interviewperson J stellt anhand des Fallbeispiels seine Ablehnung einer kulturellen Analyseebene heraus. Das Fallbeispiel berührt

„Podiumsdiskussion", sondern es werden Lernthematiken im Zusammenhang mit der Problematik, über kulturelle Unterschiede zu sprechen, ausgegliedert. Die tschechische Interviewperson B reflektiert darüber, dass sie die Handlungswirksamkeit kultureller Differenzen im BiKulT beständig erlebte und „sehen" konnte und deshalb nicht versteht, wieso Interviewperson B dies als stereotype Darstellung empfindet. Interviewperson V lernt, wie schwierig ein Diskurs über kulturelle Differenzen wird, wenn sich jemand angegriffen fühlt. Interviewperson R kommt zu dem Schluss, dass diese Auseinandersetzung genau die entscheidenden, kulturellen Differenzen bestätigte – nur dass Interviewperson A dies einfach anders ausdrücken würde.

durch seine Nähe zu Stereotypen ein sensibles Thema, was zu den genannten Lernhürden und aktiven Entscheidungen, Lernangebote abzulehnen, führt. Auch wenn sich die Meinungen und Reaktionen zum Fallbeispiel *innerhalb* der tschechischen Teilnehmendengruppe relativ gleichmäßig zwischen „zustimmender" bzw. „wiedererkennender" Erkenntnis und Widerspruch aufteilen, wird doch deutlich, dass die „Podiumsdiskussion" das insgesamt größte Potenzial für Herausforderungen, und Lernhürden, insbesondere für tschechische Teilnehmende, bereit hielt.

5.2.4 Ergebnisreflexion

Ziel dieses Kapitels war es, Bearbeitungsvarianten der drei konkreten Durchgänge der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) mit den zugehörigen Fallbeispielen als Anker herauszuarbeiten und hierdurch die Rolle dieser Lehrmethode oder des Einsatzes von Critical Incidents im Rahmen der Lernprozesse einzuschätzen. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich sechs Monate nach dem Training jeweils etwa die Hälfte der Interviewpersonen an mindestens ein konkretes Fallbeispiel oder den zugehörigen Reflexionszyklus erinnern – nur zwei Interviewpersonen nennen im Interview kein Fallbeispiel. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich um ein freiwilliges Training von 1,5 Tagen handelte, zeigt dies zunächst, dass Critical Incidents als Ankersituationen im Rahmen der Lehrmethode geeignet sind, bei vielen Teilnehmenden eine *nachhaltige* Beschäftigung mit den Lernthematiken zu fördern (Von den Inhalten des BiKulT wird nur das Interpretationsdreieck ähnlich oft erinnert). Die Bearbeitungsvarianten, die sich aus den unterschiedlichen Ankersituationen, also den Fallbeispielen „Beim Abendessen", „Detaillierte Korrektur" und „Podiumsdiskussion" ergeben, unterscheiden sich dabei deutlich voneinander. Es kommt also auf die konkreten Handlungsproblematiken und Darstellungen eines Critical Incidents bzw. auf deren Auffassung durch die Teilnehmenden an, welche Richtung, aber auch welche Variationsbreite die jeweiligen Bearbeitungen aufweisen. Critical Incident ist in seiner Wirkung also nicht gleich Critical Incident. Die Variabilität der Bearbeitungsformen zeigt, dass das Lehrmodell flexibel eingesetzt und erweitert werden kann.

Welche Lernpotenziale und Lernhürden die einzelnen Critical Incidents dieser Arbeit bereithalten und welche praktischen Implikationen sich hieraus ableiten lassen, wird abschließend reflektiert:

Das Fallbeispiel „Beim Abendessen“ und der zugehörige IAI-Zyklus generiert bei den Teilnehmenden im Rahmen einer für sie relevanten Handlungsproblematik eine Vielzahl unterschiedlicher, von den Teilnehmenden als hilfreich erlebte Lernthematiken auf der Grundlage eines offenen Diskursverlaufs, in den systematisch – durch die Einführung des Interpretationsdreiecks – unterschiedliche Erklärungsperspektiven aufgenommen werden. Durch die in der Critical-Incident-Struktur verankerte Möglichkeit der Kreuzkategorisierung machen die Teilnehmenden primär Ähnlichkeitserfahrungen (vgl. auch Kap. 5.1.2) während der zugehörigen Diskurse. Das Kulturstandardpaar „Konfliktkonfrontation-Konfliktvermeidung“ wird im Sinne einer allgemeinen „Konflikttypologie“ als konzeptuelles Werkzeug ohne Vorab-Zuordnung zu „nationalkulturellen“ Gruppen eingeführt. Hieraus ergeben sich Selbstreflexionen in Bezug auf den Umgang mit Konflikten, die ohne Konformitätsdruck oder Reaktanzeffekte auszulösen, von den Teilnehmenden auf ihren Alltag transferiert werden. Aus einer theoretischen Perspektive, die die Berücksichtigung von „Mehrwertigkeit“ bei der Bearbeitung von Fallbeispielen fördern möchte, wäre „Beim Abendessen“ also ein geeigneter Critical Incident für die betrachtete Zielgruppe. Auffällig ist allerdings, dass sich insgesamt am wenigsten Interviewpersonen an dieses Fallbeispiel erinnern und diese Erinnerungen wenig detailliert sind. Dafür könnte das Fehlen einer Differenz/ Diskrepanzerfahrung verantwortlich sein, die laut der lerntheoretischen Betrachtungen (vgl. Kap. 3.2) die Ausgliederung von Lernthematiken fördert. Den Interviewpersonen fehlt möglicherweise auch ein systematisierendes Element, das ihnen erlaubt hätte, Ähnlichkeitserfahrungen ebenfalls als lernrelevante Erfahrungen zu verorten und eine entstandene Lernthematik hierdurch abzuschließen. Das Lernpotenzial von Kreuzkategorisierungen und Ähnlichkeitserfahrungen könnte und sollte zukünftig nicht nur hinsichtlich seiner positiven Wirkung auf Intergruppenbeziehungen (vgl. Kap. 1.1.1.1. und 4.2.5), sondern auch als kognitives Lernelement verankert werden. Hierbei können Modelle helfen, die den Teilnehmenden „Perspektivenvielfalt“ und „Mehrwertigkeit“ expliziter als relevante oder erstrebenswerte Kompetenz vor Augen führen, indem eingebrachte Perspektiven visualisiert und eine Erweiterung derselben angeregt wird.

Beim Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ und dem zugehörigen IAI-Zyklus ergeben die Daten eine dominante Bearbeitungsvariante von mittlerer bis detaillierter Tiefe. Diese Bearbeitungsvariante folgt der Logik klassischer, interkultureller Trainings (vgl. Kap. 2.2) und spiegelt den, im Rahmen der Interkulturellen Anchored Inquiry (Kamm-

huber, 2000; Kap. 3.2.2) angedachten Reflexionsprozess: Die Ausgliederung und Auflösung einer Lernthematik in Bezug auf das Erklärungspotenzial nationalkultureller Differenzkonzepte bei einer konkreten, für die Zielgruppe relevanten Handlungsproblematik. Die bearbeiteten Lernthematiken resultieren in Perspektivenübernahmen, Verständnis für Interaktionsdynamiken und Emotionsregulationen in interkulturellen Situationen. Sie beruhen auf intensiven, gleichwertigen und respektvollen Reflexionen (mit Perspektivenexplikationen und Perspektivenrelativierungen) einer, von fast allen Interviewpersonen als nationalkulturelle Differenzerfahrung erlebten, Ausgangssituation. Aus kultureller Perspektive könnte diese Bearbeitungsvariante als optimal im Sinne der Lehrziele angesehen werden. Auf einer solchen Grundlage lässt sich aus meiner Sicht auch ein Lernprozess fördern, der auf eine allgemeine Perspektivenrelativität und eine mehrwertige Betrachtung abzielt. In den Daten zum Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“ sticht unter Berücksichtigung der Kritikpunkte an interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 1.1.2) allerdings die einseitige, nationalkulturell, binäre Betrachtung dieser dominanten Bearbeitungsvariante ins Auge. Situative und person-bezogene Erklärungsperspektiven werden in diesem Zusammenhang ausschließlich von Interviewperson A genannt. Deren Diskursbeiträge tauchen aber in keiner Bearbeitung von anderen Interviewpersonen (aus beiden nationalen Gruppen) auf (vgl. auch Kap. 5.1.3 für eine Erklärungsmöglichkeit). Um hier eine Erweiterung zu ermöglichen, wäre es sinnvoll, die unterschiedlichen situativen, personellen und kulturellen Perspektiven strukturell stärker einzufordern – insbesondere dann, wenn der Diskurs der Teilnehmenden sich auf einen Aspekt fokussiert. Um einen Ausgleich und eine Berücksichtigung von Diskursbeiträgen zu ermöglichen, die nicht dem dominanten Diskursfokus folgen, wäre es hilfreich, alle Beiträge schriftlich festzuhalten und/oder anderweitig eine „gleichberechtigte“ Ausgangsposition für Teilnehmende mit unterschiedlichen Haltungen bezüglich der „Berechtigung“ von nationalkulturellen Erklärungsperspektiven zu schaffen. Damit einher ginge auch, die „Konkurrenz“ zwischen diesen Erklärungsperspektiven zugunsten einer mehrwertigen Betrachtung aufzuheben. Die für die Zielgruppe als relevant erlebte Handlungsproblematik des Fallbeispiels könnte dann vielfältigere und differenziertere Lernprozesse nach sich ziehen, ohne von vornherein (unnötige) Lernhürden aufzubauen, wie bei Interviewperson J.

Beim Fallbeispiel „Podiumsdiskussion“ zeigen sich die lerntheoretisch interessantesten, aber in Bezug auf Lernpotenzial und Lernhürden insgesamt „problematischsten“ Ergebnisse. Diese umfassen ein weites Spektrum an – im Sinne des Lehrziels der interkulturellen Handlungskompetenz – intendierten, ambivalenten und nicht intendierten Lernprozessen, sowie Herausforderungen und Lernhürden. Zunächst lässt sich feststellen, dass die „Podiumsdiskussion“ von den Interviewpersonen am häufigsten, aber weniger detailliert erinnert wird als beispielsweise das Fallbeispiel „Detaillierte Korrektur“, dabei aber häufiger mit stereotypen Begrifflichkeiten umschrieben wird. Besonders auffällig ist, dass die lernbezogenen Bearbeitungsvarianten bei diesem Fallbeispiel weniger durch den Trainingsdiskurs selbst als vielmehr durch die Alltagserfahrungen und die (Vor-)Einstellungen der Interviewpersonen geprägt werden (vgl. die wenigen Bezüge zu den Trainingsdiskursen bei diesem Fallbeispiel, Kap. 5.2.3). Ich führe diese spezifische Kombination auf den hohen Bekanntheitsgrad des in der Handlungsproblematik angesprochenen Themas sowie dessen große Nähe zu gängigem Stereotypenwissen zurück. In diesem Zusammenhang gehe ich davon aus, dass die Interviewpersonen bei sich selbst vorhandene Wissens- und Erfahrungsstrukturen aktivierten und dabei die Handlungsproblematik des Fallbeispiels als „bekannt“ einordneten (vgl. Kap. 3.2). Dies führt in vielen Fällen zu einer weniger tiefen Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel selbst bzw. zur Aktivierung von Ansichten und Lernhürden, die die Interviewpersonen in Bezug auf das Thema „Interkulturalität“ ins Training mitbrachten, dann aber meist nicht weitergehender bearbeiteten. Im Spektrum der Bearbeitungsvarianten zeigen sich einerseits kleinere Lernerweiterungen und in Einzelfällen vertiefte Auseinandersetzungen mit Handlungsoptionen oder Hintergründen von Differenzkonzepten. Andererseits werden im Zusammenhang mit diesem Fallbeispiel die (teilweise bereits bestehenden) emotionalen Herausforderungen und Lernhürden einiger Teilnehmender (insbesondere der Interviewpersonen A, D und J) im Umgang mit dem Thema „Interkulturalität“ offenbar. Hierzu gehören die Ablehnung einer (national-)kulturellen Analyseebene und damit verbundene Verletzungen oder Reaktanzen ebenso wie die empfundene Bestätigung, dass kulturelle Differenzen problematisch und (für diese Person) nicht zu überwinden sind. Die eher an der Oberfläche bleibende Bearbeitung einiger Interviewpersonen mag neben der hohen Stereotypizität des Themas auch daran liegen, dass die Handlungsproblematik der Organisation einer Podiumsdiskussion für einige Teil-

nehmende nicht nah genug an deren Alltagserfahrungen war. So bleibt auf dieser Ebene eine Motivation zur vertieften Auseinandersetzung aus. In jedem Fall fehlt bei vielen Interviewpersonen im Zusammenhang mit dieser Differenzthematik die flexible Prüfung und kontextbezogene Anwendung, die bei anderen Themen sehr wohl auftritt, was für eine ungenügende Metakontextualisierung spricht. Insgesamt schließe ich aus den Ergebnissen zu den Bearbeitungsvarianten des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion", dass zur Veranschaulichung einer Handlungswirksamkeit kultureller Aspekte eine besonders große Vorsicht in Bezug auf weit verbreitete und vermeintlich bekannte Differenzannahmen oder Differenzkonzepte vonnöten ist. Gerade leicht zu aktivierende Differenzannahmen bedürfen einer besonders in die Tiefe führenden Strukturierung der Diskurse im Training. Sie sollten nicht als einfache, eingängige Beispiele zur Illustration kultureller Differenzen herangezogen werden, da hierbei die Gefahr der Stärkung von stereotypen oder sogar vorurteilsbezogenen Wissensstrukturen, aber auch von hieraus resultierenden Verletzungen und Reaktanzen besonders hoch ist.

Insgesamt zeigt sich, dass das Lehrmodell der Interkulturellen Anchored Inquiry nachhaltig wirken und flexibel eingesetzt werden kann. Das Lehrmodell macht keine spezifischen oder detaillierten Angaben zur Ausgestaltung und Moderation der Reflexionsprozesse auf Mikroebene. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen spezifische Lernpotenziale und Lernhürden von konkreten IAI-Zyklen in binationalen Gruppen auf.

5.3 Vielschichtigkeit der Lernprozesse im Einzelfall

Die Vielschichtigkeit und Komplexität der Lernprozesse darzustellen, war ein Ziel dieser Arbeit. An dieser Stelle soll ein Überblick über die zentralen Kennzeichen der Lernprozesse einzelner Teilnehmender gegeben werden, um dem bisherigen, eher funktional ausgerichteten Blick, die konkreten Realisierungen im Einzelfall zusammenfassend zur Seite zu stellen.

- Interviewpersonen B, K und Y weisen Lernprozesse auf, wie man sie sich im Sinne der Lehrziele vorstellt und die in die Richtung weisen, die Hößler (2017; vgl. Kap. 3.4.1) als Output-Faktor der „Potenzierung" beschreibt: Nämlich die Anwendung einer generalisierten Strategie selbst gesteuerten interkulturellen Lernens und

Handelns, auch in neuen Handlungskontexten. Alle drei zeigen eine große Offenheit sowie eine insgesamt sehr positive Grundhaltung gegenüber Menschen. Interviewperson K beispielsweise macht im Kontext des BiKulT tiefgreifende Erfahrungen (z.B. ihr Aha-Erlebnis im Rahmen der E-Mail-Übung; Kap. 5.1.1.3), die sie in ihrem internationalen Studienumfeld nach dem Training in mannigfacher Weise umsetzt und dabei immer weiter lernt. Ihre Ausdrucksweise in Bezug auf kulturelle Differenzen ist dabei klar kategorial („die Slowakin aus meinem Studium"; „mein süditalienischer Kumpel"; „der Ungar auf meinem Stockwerk"), ohne ihre Interaktionspersonen hierauf zu reduzieren. Ihre Anwendung von Differenzkonzepten wirkt, passend zur ihrer extrovertierten Art, unbekümmert („das mit der indirekten Kommunikation merke ich hier alle Nase lang"). Im Zentrum ihres Lernprozesses im Kontext des BiKulT steht, dass sie eigene, „unbestimmte" Gefühle explizit als Lernauslöser nutzt. Dies führt dazu, dass sie sich in Situationen, in denen sie solche Gefühle erlebt, in einen aktiven Reflexionsprozess begibt, in den sie kulturelle Aspekte unter Anwendung des Interpretationsdreiecks neben anderen Aspekten einbezieht. Sie greift häufig auf Metakommunikation mit ihren Interaktionspersonen oder mit diesen befreundeten Personen zurück, sie experimentiert aber auch mit Handlungsmöglichkeiten. Solch vielfältige Anwendungsformen stehen neben Interviewpersonen K auch bei Interviewperson Y im Mittelpunkt. Für Interviewperson B stellen die kognitiven Modelle und Wissenselemente kulturübergreifender und kulturspezifischer Art den entscheidenden Lernschritt dar, der sie von einer eher intuitiven Herangehensweise an different wahrgenommene Handlungen zu einer systematischen und differenzierten Reflexion ihrer konkreten Alltagssituationen und ihres eigenen Handelns führt.

- Interviewperson C und Interviewperson Q verbalisieren ihre Erkenntnisse meist in Kategorie gebundenen, kontrastiven und pauschalisierenden Aussagen („immer"; „die Tschechen"; „die Deutschen") und eher stereotyper Form („Unpünktlichkeit"; „fleißig"). Im Zentrum des Lernprozesses von Interviewperson C steht allerdings ihre hohe Motivation, die andere „kulturelle" Perspektive zu verstehen und zu berücksichtigen sowie ein häufiger Wechsel zwischen sozialen Kategorien. Dies führt zu zahlreichen Anwendungsformen, in denen sie über ihre eigene Wahrnehmung reflektiert, ihre Emotionen reguliert, ihr Verhalten anpasst oder verändert. Dabei kommt es sowohl zu sinnvollen und hilfreichen Anwendungen als auch

zu unpassenden oder stark vereinfachten Übertragungen ihrer „kulturellen Kenntnisse“ in andere Kontexte. Ähnlich verhält es sich bei Interviewperson Q bei seinen Analysen interkultureller Interaktionen. Für ihn steht jedoch die sich entwickelnde, emotionale Nähe zu deutschen Teilnehmenden gegenüber kognitiven Wissenselementen und Reflexionen eindeutig im Vordergrund.

- Interviewpersonen F, N und W erwerben, unterstützt durch Interviewperson J (vgl. unten), eine hohe Sensibilität in Bezug auf die Problematik der Verbalisierung kultureller Differenzen in kontrastiver Form. Sie bemühen sich mehr als andere Interviewpersonen um eine hypothesengenerierende und differenzierte Sprache und nutzen zahlreiche metakommunikative Hinweise, um deutlich zu machen, dass sie soziale Kategorien nicht als abgeschlossen betrachten (vgl. Kap. 1.1.1). Während die Interviewpersonen N und W diese Sensibilität kontextspezifisch zur vertiefenden, kulturellen (Selbst-)Reflexion eigener Alltagserfahrungen nutzen, scheint sich für Interviewperson F keine hilfreiche Anwendungsform zu ergeben. Dies ist deshalb erstaunlich, weil sie die Interviewperson ist, die das umfangreichste und differenzierteste Wissen in Bezug auf kulturelle Differenzkonzepte erwirbt. Sie befindet sich jedoch in einer Lernschleife des Nachdenkens, inwieweit sie „Kultur“ oder „kulturelle Differenz“ als Analyseebene für akzeptabel halten kann, will oder darf. Auch bei ihr spielt dabei die zentrale Lernhürde der Vermischung von „being – doing culture“ eine Rolle. So erfüllen ihre erworbenen Kenntnisse lediglich die Funktion des „trägen Wissens“ (Renkl, 1996; vgl. Kap. 3.2.).
- Interviewpersonen A und J, die eine nationalkulturelle Erklärungsperspektiven grundsätzlich ablehnen, entscheiden sich ebenso grundsätzlich, das Lernangebot des BiKulT nicht zu lernen. Bei Interviewperson A wird dabei deutlich wird, dass sie die Handlungsproblematiken des BiKulT auch ohne kulturelle Analyseebene differenziert lösen kann – obwohl im Laufe des Trainings mehrere Lernhürden zusammenkommen, die nicht nur an den Lernbedürfnissen von Interviewperson A vorbei gehen, sondern durch die sie auch verletzt wird. Bei Interviewperson J scheint jede Assoziation mit dem Begriff „Kultur“ ausgesprochen negativ konnotiert zu sein (vgl. Kap. 5.2.3), worin ich den Hauptgrund für sein Nicht-Lernen im Sinne eines bewussten Lernwiederstands sehe und nachvollziehen kann. Die Ablehnung einer kulturelle Erklärungs- und Analyseebene führt zu Reaktanzeffekten, die sich dahingehend entwickeln, dass er sich mit entsprechenden Hand-

lungsproblematiken in den Daten gar nicht auseinandersetzt. Seine Haltung, „dass es auf den Einzelnen ankommt“ setzt er eher so um, dass es bei einer Interaktion eben „passt“ oder „nicht passt“, so dass keine differenzierte Betrachtung sozialer Interaktionen stattfindet. Ausgesprochen auffällig ist zudem, dass die Diskursbeiträge von Interviewperson A in den lernrelevanten Bearbeitungen anderer Interviewpersonen aus Training 3 nicht auftauchen bzw. geradezu „ignoriert“ werden (vgl. Kap. 5.1.3). Die kritischen Diskursbeiträge zu einer kulturellen Analyseebene durch Interviewperson J wirken sich jedoch deutlich auf die Lernschritte der Teilnehmerinnen F, N und W (vgl. oben) aus (vgl. Kap. 5.1.2).

- Interviewperson D ist eine Teilnehmerin, die mit einem gewissen Leidensdruck in das Trainings kommt. Zudem stößt sie im Kontext von Training 3 auf ähnliche Hindernisse, wie bereits in ihrem Leben in Deutschland. Hierdurch wird ihre Motivation, sich mit kulturellen Aspekten weiter auseinander zu setzen, zusätzlich geschwächt. Sie kommt zu dem Schluss, dass sie über kulturelle Unterschiede Bescheid weiß, sich aber mit der „deutschen Mentalität“ nicht arrangieren kann. Bei ihr wurde die Assoziation, dass kulturelle Differenzen mit Problemen und insbesondere einem „Scheitern“ verbunden sind, gestärkt (vgl. Kap. 5.2.3).
- Interviewperson V fällt während des BiKulT durch ihre sehr direkte Art der Kommunikation, verbunden mit einer binär-kontrastiven Art der Darstellung kultureller Differenzen und teilweise wertenden Kommentaren auf. In ihren lernrelevanten Bearbeitungen zeigt sich, dass sie kognitiv verstanden hat, dass ihre Art der Kommunikation für andere sehr direkt, möglicherweise auch verletzend ist. Ihre lernrelevanten Bearbeitungen drehen sich um dieses Thema, auch wenn sie hierbei noch keine passende Handlungsalternative für sich gefunden zu haben scheint. Es wird deutlich, dass ihre direkte Art der Kommunikation für sie einen hohen Wert darstellt, aber auch, dass es ihr schwer fällt, sich sowohl kognitiv als auch emotional in andere hineinzuversetzen. Sie kommt zu dem Schluss, dass sie „wohl immer erst auf die Schnauze fallen“ muss, bevor sie ihr Verhalten ändern kann. Sie nimmt kritische Selbstreflexionen vor und entwirft auf der Grundlage kultureller Differenzkonzepte alternative Handlungsoptionen, ohne hierbei jedoch Orientierung zu erhalten, was eine „passende“ oder weniger „passende“ Alternative sein könnte.

- Interviewperson L erwirbt primär eine hohe Motivation, im interkulturellen Bereich weiter zu lernen und sich entsprechend beruflich zu orientieren. Sie ist vom Thema fasziniert, ohne jedoch konkrete Anwendungsschritte zu berichten.
- Bei den Interviewpersonen E, G, H, I, M, O, P, R, S und U nehmen die Lernprozesse die in den Daten häufigste Kombination an: Das heißt, es finden sich weiterführende Bearbeitungen von kulturellen Differenzerfahrungen, eine eher kurze Bearbeitung von Flexibilisierungserfahrungen, Lernresultate in Bezug auf interkulturelle Sensibilisierung, teilweise rekonstruierbare, sinnvollen Anwendungsformen, kombiniert mit Wissenselementen, die oftmals keine vertiefte Auseinandersetzung oder differenziere Darstellungsweise von kulturellen Differenzkonzepten erkennen lassen und verschiedene Verständnisse von „Kultur" miteinander vermischen (Lernhürden der Vermischung von „being – doing culture" sowie der „Verbalisierung kultureller Differenzen". Bei den Interviewpersonen H und M kommen zudem die in Kapitel 5.1.1.4 beschriebenen Erinnerungsverzerrungen nach emotionalen Herausforderung durch eine negative Selbstbewertung hinzu.
- Die Interviews mit den Interviewpersonen T, X und Z sind nicht ausführlich genug, um fundierte Rückschlüsse über deren *Lernprozesse* zuzulassen.

Dieser Überblick verdeutlicht noch einmal, wie sich vollzogene und nicht vollzogene Lernschritte sowie ins Training eingebrachte oder im Training ausgelöste Lernhürden in den jeweils individuellen Lernprozessen zum Zeitpunkt des Interviews darstellen. Wichtig ist noch festzuhalten, dass zwar sowohl tschechische als auch deutsche Teilnehmende wichtige Lernschritte im Rahmen des Trainings vollziehen konnten, dass es aber in der tschechischen Gruppe mehr Personen gibt, für die das Training mit tiefgreifenderen Lernhürden verbunden war. Dies kann mit der sprachlichen Asymmetrie zum Nachteil der tschechischen Studierenden oder damit zusammenhängen, dass der kulturelle Differenzfokus von mehr tschechische Teilnehmende als problematisch gesehen wurde. Aufgrund methodischer Einschränkungen und hierdurch verursachte Unklarheiten kann ich jedoch keine konkreten, systematischen Ursachen hierfür herausarbeiten.

6 Zentrale Erkenntnisse und Unterstützung subjektbezogener Lernprozesse

Ausgangspunkt dieser Arbeit war eine perspektivenreflexive sowie Mehrwertigkeit zulassende (vgl. Kap. 1.1) Auseinandersetzung mit Lernprozessen im Kontext eines interkulturellen Trainings mit binationaler Trainingsgruppe (tschechische und deutsche Studierende) vor dem Hintergrund einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie (Faulstich, 2013; vgl. Kap. 3.2). Übergeordnetes Ziel war es, die Vielschichtigkeiten, Herausforderungen und Widersprüchlichkeiten in den Lernprozessen abzubilden sowie relevante Bedingungsfaktoren und kontroverse Aspekte einer vertiefenden Analyse zu unterziehen und fünf zentrale Fragenkomplexe zu beantworten (vgl. Kap. 1.3). Datengrundlage war ein multi-methodisch angelegtes Forschungsdesign einer Wirksamkeitsstudie aus dem Jahr 2007, deren Daten (re-)analysiert wurden (vgl. Kap. 1.2). Das praxisorientierte Ziel der Arbeit bestand darin, letztendlich möglichst viele Teilnehmende einer Trainingsgruppe mit ihren spezifischen Bedürfnissen und unter Berücksichtigung ihrer Voraussetzungen in den Blick zu nehmen und bestmöglich zu unterstützen – abseits einer „Richtig-Falsch-Dichotomisierung“ der Perspektiven im Bereich der Interkulturalität.

Das abschließende Kapitel 6 dient dazu, die methodischen Ansatzpunkte zu reflektieren (Kap. 6.1), wesentliche Erkenntnisse zusammenzufassen (Kap. 6.2) sowie Unterstützungsmöglichkeiten subjektbezogener Lernprozesse aufzuzeigen (Kap. 6.3). Eine detaillierte Zusammenfassung der Antworten auf die aufgeworfenen Fragenkomplexe finden sich dagegen in den jeweiligen Kapitelzusammenfassungen.

6.1 Reflexion der Methodologie

Primäres methodologisches Kennzeichen der Arbeit ist eine Triangulation im Sinne von Flick (2011), die sich auf *empirische* Aspekte der Datenerhebung mit Fragebogen, Interviews und Videos als „explizierendem Material“ (Mayring, 2007) und Datenauswertung durch statistische, inhaltsanalytische und interpretative Verfahren ebenso bezieht wie auf *theoretische* Betrachtungen zum Themengebiet der „Interkulturalität“. Die theoretische Triangulation speist sich aus den kontroversen theoretischen Perspektiven auf und Kritikpunkten an interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 1.1) sowie einer perspektivenreflexiven, die Lehrziele der ursprünglichen Studie weiterhin wert-

schätzenden, Positionierung (vgl. Kap. 2.2). Diese Herangehensweise stellt den Versuch dar, perspektivenabhängige, automatisierte Interpretationen zurückzustellen und nach der Bedeutung einer Äußerung oder eines Antwortverhaltens im Kontext der befragten Personen zu suchen. Die empirische Triangulation der Datenauswertungen und Interpretation ist verankert im wechselnden Blick zwischen einer „Wirkungsforschung“ mit Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Kap. 2.1.4 und Kap. 3.4) sowie einer interpretativ-verstehenden Sozialforschung, fundiert in den Grundprinzipien der relationalen Hermeneutik (Straub, 1999, 2022). Erstere fragt nach Lernresultaten in intendierter, ggf. auch nicht intendierter Form sowie nach Ausmaß oder Reichweite von „Wirkungen“. Letztere konzentriert sich auf Fragen, wie und warum bestimmte Lernthematiken von den Teilnehmenden ausgegliedert und bearbeitet werden, welche subjektiven Bedeutungen die Lernenden ihren Erfahrungen und Veränderungswahrnehmungen selbst zuweisen und damit auch, welche Gründe für das Lernen bestimmter Aspekte und das Nicht-Lernen anderer Aspekte in Einzelfällen herausgearbeitet werden können. Eine solch triangulierte Methodologie und Kombination ist für das Forschungsgebiet mit Bezug zur „Interkulturalität“, aber auch für die sozialwissenschaftliche Forschungslandschaft insgesamt, ungewöhnlich, da die spezifische Auswahl der Herangehensweisen und Perspektiven oftmals als miteinander unvereinbar dargestellt oder wahrgenommen werden. In dieser Arbeit wird diese Kombination als Möglichkeit verstanden, sich dem Prinzip der „Mehrwertigkeit“ (Bolten, 2016b; vgl. Kap. 1.1) in Bezug auf Forschungsperspektiven anzunähern und sich den wiederkehrend verhandelten Kontroversen im Themengebiet „Interkulturalität“ konkret zuzuwenden. Die Ansätze und Perspektiven werden „miteinander ins Gespräch“ gebracht, so dass sich der Blick für die Vielschichtigkeiten, Herausforderungen und Widersprüchlichkeiten in den Lernprozessen von Teilnehmenden öffnen kann. Aus meiner Sicht konnte die Methodologie dieser Arbeit dieses Ziel erreichen, auch wenn es sich als nicht einfach erweist, die einzelnen Stränge der Ergebnisse zusammenzufügen. Die Aufmerksamkeit in dieser Arbeit ist auf Details auf unterschiedlichen Abstraktions- und Lernebenen gerichtet. Diese bieten Forschenden wie Trainer*innen vielfältige Ansatzpunkte für die Reflexion eigener Positionen und deren Folgen für Lernprozesse von Teilnehmenden, wenn man sich auf die Prinzipien der Perspektivenreflexivität und Mehrwertigkeit einlassen möchte. Letztendlich sind und bleiben Forschungshandlungen oder Trainingsgestaltungen aber perspektivenabhängig.

Entsprechende Handlungsentscheidungen muss jede forschende und lehrende Person (in Trainings oder anderweitigen Seminaren) für sich selbst entscheiden. Es lassen sich, dem Prinzip der Mehrwertigkeit folgend, daher keine eindeutigen und klaren Handlungsempfehlungen für Forschung und Praxis ableiten. Meine eigenen Rückschlüsse finden sich in Kapitel 6.3.

Die empirische Triangulation ermöglicht es, mehrere Blickwinkel gleichzeitig zu berücksichtigen, einzelne Phänomene zu beschreiben, aber die Ergebnisse auch in einen quantitativen Rahmen einzuordnen. Die Kombination des quasi-experimentellen, quantitativen Designs als Kurzzeitperspektive mit Interviewdaten als Langzeitperspektive zeigt, dass beide Datenquellen in Bezug auf eine allgemeine Einschätzung zentraler Wirkungen zu einem ähnlichen Ergebnis führen (vgl. unten) und sich somit wechselseitig „stützen". Bei Nicht-Übereinstimmung (wie bei der Messung zur *Analysefähigkeit von Critical Incidents*) liefert diese Kombination wertvolle Hinweise auf eine sinnvolle Interpretation der Nicht-Übereinstimmungen. Die Interviewdaten, in Kombination mit den Videodaten als „explizierendem Material", liefern differenzierte Erkenntnisse hinsichtlich der Erfahrungsbasis, auf die Interviewpersonen ihre lernrelevanten Bearbeitungen aufbauen. Interessant sind auch diejenigen Aspekte, die die Interviewpersonen *nicht* aufnehmen oder die sie in Bezug auf spezifische, relevante Aspekte anders erinnern, als sie in der Erfahrungssituation gegeben waren (Erinnerungsverzerrungen). Hierin lassen sich relevante Herausforderungen und Lernhürden erkennen, die bei einer einzigen Datenquelle untergegangen wären oder nur einseitig hätten interpretiert werden können.

Für die Frage, inwieweit einzelne Forschungsmethoden geeignet sind, um spezifische Herausforderungen und Schwierigkeiten Teilnehmender sichtbar zu machen, fallen die folgenden Aspekte auf: Auf der Basis quantitativer Feedbackdaten lässt sich nur eine grobe Orientierung hinsichtlich der prinzipiellen Wahrnehmung des Trainings durch die Teilnehmenden erreichen. Spezifische Schwierigkeiten einzelner Teilnehmender oder kleinerer Gruppen von Teilnehmenden lassen sich nur schwer erkennen. Darüber hinaus wird deutlich, dass emotionale Herausforderungen auch in Interviews nur selten oder nur vage von den betroffenen Personen angesprochen werden. Diese werden eher auf Videos oder durch entsprechende Äußerungen anderer Interviewpersonen ersichtlich. Die Bedeutung emotionaler Herausforderungen für die Lernprozesse der

betroffenen Personen lässt sich durch das Einbeziehen verschiedener Datenquellen ein Stück weit interpretieren.

Für diese Arbeit muss in methodischer Hinsicht einschränkend festgehalten werden, dass die quantitative Messung der *Analysefähigkeit von Critical Incidents* für die Trainingsgruppe nicht als reliable Messung gelten kann (vgl. Kap. 4.2.5). Außerdem spielt das methodische Bias in den Interviewdaten zwischen auf Tschechisch und auf Deutsch geführten Interviews eine Rolle (vgl. Kap. 4.3.1). Hierdurch ist die Datenbasis für die interpretativ-verstehenden Analysen sowohl in ihrer Tiefe als auch in ihrer Reichweite für tschechisch sprechende Personen in dieser Arbeit eingeschränkt.

6.2 Zentrale Erkenntnisse

Vor dem Hintergrund der Leitaspekte Perspektivenreflexivität und Mehrwertigkeit (Bolten, 2016b; vgl. Kap. 1.1) werden die Lehrziele von und Kritikpunkte an interkulturellen Trainings als perspektivengebundene Positionen (Nazarkiewicz, 2011, 2013) reflektiert. Es wird betrachtet, inwieweit die ursprünglichen Lehrziele des Trainings erreicht werden konnten. Es wird herausgearbeitet, wie Trainingserfahrungen bearbeitet werden und welche Rolle die Bedingungsfaktoren „binationale Gruppenstruktur“ und „Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry“ spielen. Und es wird reflektiert, inwieweit bzw. an welchen Stellen sich die Spannungen oder Widersprüchlichkeit zwischen Lehrzielen (Interkulturelle Sensibilisierung, Analysefähigkeit von Critical Incidents, kulturintegrative Haltung; vgl. Kap. 2.2.4) und Kritikpunkten (nationalkulturelle Analyseebene, Binärkonstruktionen und Differenzfokus, „Krisenperspektiven“ und Missverständnisse, Vernachlässigung von „Prozessen“ und „Machtfaktoren“; vgl. Kap. 1.1.2; sowie die Initiierung von Stereotypisierungsprozessen) in den Lernresultaten und Lernprozessen der Teilnehmenden manifestieren und welche Bedeutung diesen zukommt. Auf diese Art und Weise werden Räume für eine mehrwertige Betrachtung von Lernprozessen ausgelotet.

Die nachfolgenden Ausführungen fassen zentrale Ergebnisse zusammen:

Lehrziele, Besonderheiten und Lernhürden

Das interkulturelle Training für tschechische und deutsche Teilnehmende (BiKulT) und seine *Bedingungsfaktoren* werden von der überwiegenden Mehrzahl der Teilnehmenden *positiv bewertet*. Die situierte, interaktive und kooperative Lernumgebung

wird von den Teilnehmenden entsprechend wahrgenommen und die insgesamt positive Trainingsatmosphäre gelobt. Die saliente, binationale Gruppenstruktur wird von den Teilnehmenden als wesentliches Element ihres erfahrungsbasierten, „authentischen" Lernerlebens beschrieben. Es gibt aber auch *Ausnahmen oder Widersprüchlichkeiten* in Bezug auf diese allgemeinen Feststellungen: Zwei Teilnehmende (Interviewperson A und J) lehnen den Differenzfokus bzw. eine kulturelle Analyseebene ab, in Training 3 ist die gute Atmosphäre durch Spannungen eingeschränkt und das Fallbeispiel „Podiumsdiskussion" zieht recht unterschiedliche und vor allem widersprüchliche Einschätzungen und Bearbeitungsprozesse nach sich. Auch zeigt sich unter machtsensiblen Gesichtspunkten, dass keine völlig gleichberechtigte Teilhabe an den Reflexionsdiskursen von tschechischen und deutschen Teilnehmenden erreicht wurde (vgl. Kap. 4.1.4).

Betrachtet man nur die ursprünglichen *Lehrziele* (interkulturelle Sensibilisierung, Analysefähigkeit von Critical Incidents, kulturintegrative Haltung; vgl. Kap. 2.2.4), so liefern die Daten eine ausreichende Grundlage für die Feststellung, dass bei einem Großteil der Teilnehmenden Lernprozesse ausgelöst und Lernresultate festgestellt werden können, die mit diesen Lehrzielen übereinstimmen. Diese sind auch ein halbes Jahr nach dem Training noch feststellbar.

- Die Umsetzung des Lehrziels 1 der *interkulturellen Sensibilisierung* tritt in quantitativen wie qualitativen Daten deutlich hervor (vgl. Kap. 4.2.5 und Kap. 4.3.5), wobei insbesondere die emotional-motivationale Ebene herausragt. Diese wird von den Interviewpersonen selbst als „intuitive Wirkung" oder „Gefühl für Kultur" beschrieben. Es zeigen sich zudem Emotionsregulationen, durch die automatisierte Bewertungsprozesse unterbrochen und Reflexionsprozesse und alternative Handlungstendenzen initiiert werden.
- In den Daten wird zudem deutlich, dass ein Großteil der Teilnehmenden bereits mit einer *kulturintegrativen Haltung* (Lehrziel 3), inklusive einer hohen Verständigungsmotivation ins Training kommt (vgl. Kap. 4.2.6), was auch ausschlaggebend für die Rückmeldungen über die gute Trainingsatmosphäre, gefühlte Nähe und freundschaftlichen Kontakte sein dürfte. Von Interviewperson Q wird die gute Atmosphäre als Voraussetzung für die Beschäftigung mit kulturellen Differenzen explizit markiert (vgl. Kap. 5.1.2.4). Eine Verständigungsmotivation und kulturintegrative Haltung tritt somit als Bedingung dafür in Erscheinung, dass die

Beschäftigung mit „kulturellen Differenzen“, insbesondere in Gruppen mit salienten kulturellen Gruppengrenzen, in sinnvollen Bahnen verläuft. Entsprechend zeigen die Daten auch, dass es problematisch werden kann, wenn diese Bedingung nicht gegeben ist (z.B. Spannungen in Training 3, vgl. Kap. 4.1.2; Beispiel von Interviewperson D, vgl. Kap. 5.2.3).

- Die Umsetzung des Lehrziel 2 der *Analysefähigkeit von Critical Incidents* ist aufgrund methodischer Schwierigkeiten (eingeschränkte Reliabilität im Fragebogen, Bias hinsichtlich narrativer Anteile in den Interviewdaten) nicht so einfach einzuschätzen. In der Fragebogenstudie kann bei einem Viertel der Teilnehmenden der Rückschluss gezogen werden, dass tatsächlich eine Verbesserung hinsichtlich einer differenzierteren Analysefähigkeit stattgefunden hat (vgl. Kap. 4.2.5). In Interviews, die ausführlich genug sind, lassen sich 15 Anwendungssituationen rekonstruieren, bei denen die „Analysefähigkeit von interkulturellen Interaktionen“ im Sinne des Lehrziels umgesetzt wird, indem die Interviewpersonen kulturelle Differenzkonzepte im Sinne „konzeptueller Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) prüfen, sinnvoll auf eigene Alltagserfahrungen anwenden, dabei nicht wertend oder ihre Wertungen reflektierend vorgehen und Handlungsoptionen ausloten. Demgegenüber lassen sich drei Situationen herausarbeiten, in denen Interviewpersonen kulturelle Differenzkonzepte eher unreflektiert anwenden oder unreflektiert auf unpassende Handlungskonzepte übertragen, was eine ungenügende Metakontextualisierung als Lernhürde verdeutlicht (vgl. Kap. 4.3.5). Auch wenn diese Ergebnisse nicht eindeutig oder umfassend sind, zeigen sie jedoch, dass das Lehrziel 2 von mehreren Teilnehmenden umgesetzt werden konnte.

Eine ebenso wichtige Erkenntnis der detaillierten Analyse von lernrelevanten Bearbeitungen von Trainingserfahrungen ist, dass Lernprozesse, Lernresultate und Lernhürden bei einzelnen Teilnehmenden *auf kognitiver, sprachlicher, emotional-motivationaler und handlungsbezogener Lernebene* oftmals *nicht kongruent* zueinander verlaufen. Das heißt, die Teilnehmenden machen Lernschritte auf einer Ebene, aber nicht auf einer anderen.

- In den Daten dieser Arbeit fällt, insgesamt gesehen, eine spezifische Diskrepanz zwischen Lernresultaten auf diesen unterschiedlichen Lernebenen auf: Einerseits zeigen sich auf emotional-motivationaler Ebene, auf Handlungsebene und auf

kognitiver Ebene im Sinne „einfacher“ Modelle (z.B. Interpretationsdreieck) zahlreiche, intensiv wahrgenommene, flexibilisierende und auf das Ziel der Verständigung ausgerichtete Lernresultate und Anwendungsformen. Andererseits ergeben sich auf kognitiver Ebene, sobald es um komplexere Zusammenhänge oder ein *explizites* Verständnis der Handlungsorientierung kultureller Konzepte („doing culture“) geht, sowie auf sprachlicher Ebene, wenn es um das Sprechen über kulturelle Differenzen geht, bei vielen Teilnehmenden Schwierigkeiten, Vermischungen, Widersprüchlichkeiten oder Pauschalisierungen. Allerdings decken die Lehrziele des BiKulT diese letztgenannten Lernebenen nicht gleichmäßig ab. Zum Beispiel gab es im Training keine spezifischen Lehrinhalte in Bezug auf sinnvolle Verbalisierungsmöglichkeiten kultureller Differenzen.

- Für die mehrwertige Analyse der Lernprozesse ist diese Nicht-Kongruenz eine wichtige Erkenntnis, da sich die Lernebenen wechselseitig beeinflussen können. Allerdings zeigen die Daten auch, dass dieser Einfluss nicht immer in derselben Richtung verläuft. In manchen Fällen gleichen sich vollzogene und nicht vollzogene Lernschritte aus und ein kontinuierliches Weiterlernen scheint möglich. Beispielsweise kann eine stereotype oder binär-kontrastive Ausdrucksweise durch eine hohe Flexibilität in der Aktivierung sozialer Kategorien oder dem Wechsel zwischen kulturellen, individuellen und situativen Aspekten ausgeglichen werden. In anderen Fällen wird ein Weiterlernen eher blockiert oder ausbremst, z.B. wenn eine stereotype oder binär-kontrastive Ausdrucksweise andere verletzt und/oder in eine Art „Kompetitivdiskurs“ (Nazarkiewicz, 2021; vgl. Kap. 3.3) über die „richtige“ Sprech- und Lesart mündet. Es hat also einen Sinn, diese unterschiedlichen Lernebenen unabhängig von den Lehrzielen in den Blick zu nehmen, aber in ihren spezifischen Konstellationen und Wirkungen zu betrachten, um Lernprozesse individuell fördern zu können.

Zudem konnten in den Daten *Lernhürden* herausgearbeitet werden, die teilweise in das Training mitgebracht und dort nicht überwunden werden können, teilweise auch erst dort entstehen (vgl. Kap. 4.3.6; Kap. 5.1.4; Kap. 5.2.4):

- Als zentrale, hier kognitiv verstandene, Lernhürde, die sich wie ein roter Faden durch die Daten zieht, erweisen sich Unklarheiten und Vermischungen zwischen Verständnissen des *„being culture“ und „doing culture“* bei fast allen Teil-

nehmenden, unabhängig davon, wie tief oder detailliert diese über „Kultur“ oder „kulturelle Differenz“ reflektieren. In Kap. 3.3 wurde dies bereits als zentrale Lernhürde beschrieben und darauf hingedeutet, dass sich der Übergang hin zu einem Verständnis des „doing culture“ nur allmählich vollzieht und durch perspektivenreflexives Sprechen (Nazarkiewicz, 2010 a und b; 2013) unterstützt werden kann. In den Daten dieser Arbeit wird deutlich, wie langwierig ein solcher Übergang sein kann. Dieser Aspekt, der theoretisch hoch komplex ist, bleibt für die Teilnehmenden wenig greifbar. Gleichzeitig zeigen die Daten aber auch, dass die Teilnehmenden bei einer vertieften Auseinandersetzung häufig auf Aspekte des „doing culture“ fokussieren, sich die entsprechenden Lernschritte also auf einer Handlungsebene bemerkbar machen. Ein *explizites* Verständnis für diese Unterscheidung lässt sich bei den Teilnehmenden dagegen nicht erkennen. Damit verbunden stellt sich die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens vom Konzept der Kulturstandards und seiner Dynamiken (vgl. Kap. 2.2.3 und Kap. 6.3).

- In Bezug auf die sprachliche Realisation bzw. *Verbalisierung von kulturellen Differenzen* zeigt sich in den Daten, übereinstimmend mit bisherigen Forschungsergebnissen (vgl. Kap. 3.4.2), ebenfalls ein Nebeneinander zwischen Differenziertheit oder Stereotypizität von Aussagen sowie zwischen der Neigung, binärkontrastiv und pauschalisierend zu formulieren oder eine hypothesengenerierende Sprache zu verwenden und metakommunikative Hinweise (von Helmolt, 2013; vgl. Kap. 1.1.1) zu verwenden. Auch dies kann als Lernhürde verstanden werden, wobei sich kein direkter Zusammenhang zwischen der Art der Verbalisierung mit Lernprozessen und Lernresultaten auf anderen Lernebenen in den Daten feststellen ließ. Gerade weil es keine Trainingseinheit im BiKulT gab, in der die Teilnehmenden über Möglichkeiten der Verbalisierung von kulturellen Differenzen reflektierten, interpretiere ich dies dahingehend, dass sich in der Art der Verbalisierung kultureller Differenzen primär die Gewohnheiten der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaften bzw. individuelle Bedürfnisse und Wahrnehmungsgewohnheiten der Interviewpersonen spiegeln. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Art der Verbalisierung von kulturellen Differenzen die Dynamik in einem Training deutlich beeinflussen kann. Ein Vergleich der Trainings 2, 3 und 4 zeigt, dass es dabei weniger auf das exakte Ausmaß an Differenziertheit der

Verbalisierungen ankommt. Relevanter scheint in dieser Hinsicht zu sein, inwieweit die Teilnehmenden der Trainingsgruppe a) übereinstimmende Bedürfnisse und Gewohnheiten haben (Training 2; Folge: Lernschritte auf anderen Ebenen, aber keine Lernschritte auf sprachlicher Ebene), b) herstellen können (Training 4; Folge: wichtige Lernschritte auf sprachlicher Ebene für Teilnehmende, die dieses Bedürfnis von Interviewperson J auf- und übernehmen) oder aber c) in einen eher spannungsgeladenen „Kompetitivdiskurs“ (Nazarkiewicz, 2021; Vgl. Kap. 3.3) münden, bei dem Fragen der Verbalisierung von Differenzen eine wichtige Rolle spielen (Training 3; Folge: Behinderung von Lernschritten auf sprachlicher Ebene sowie Behinderung von Lernschritten hinsichtlich der Flexibilisierung von Differenzwahrnehmungen und -annahmen).

- Etwas weniger deutlich, aber in den Daten dennoch präsent, ist eine mangelnde Flexibilität in Bezug auf die Anwendung kultureller Differenzannahmen (und Differenzkonzepte), die als mangelnde Meta-Kontextualisierung verstanden werden kann.

Auf emotional-motivationaler Ebene ergeben sich unterschiedliche Lernhürden, die auch in Kombination auftreten können. Diese kommen in den Daten zwar nur bei einzelnen Personen vor (jeweils bei maximal 2), sind aber mit einem hohen Risiko für Lernabbrüche bzw. gar nicht erst gestartete lernrelevante Bearbeitungen verbunden.

- Die grundsätzliche Ablehnung des kulturellen Differenzfokus bzw. einer kulturellen Analyseebene stellt eine emotional-motivationale Lernhürde dar, da hiermit Reaktanzeffekte verbunden sind, die Lernschritte auf verschiedenen Ebenen verhindern. Dies wäre, bei einer mehrwertigen Herangehensweise an diese Frage, aus meiner Sicht vermeidbar (vgl. Kap. 6.3). Eine zweite wichtige Lernhürde geht mit der Verletzung identitätsbezogener Gefühle aufgrund einer stereotypen bzw. binär-kontrastiven (auch wertenden) Ausdrucksweise oder den so empfundenen Trainingsmaterialien einher. Dies rückt den Aspekt der Verbalisierung kultureller Differenzen in den Mittelpunkt. Als dritte Lernhürde in diesem Bereich erweisen sich emotionale Herausforderungen, aufgrund der negativen Bewertung des eigenen Verhaltens während des Trainings. Diese gehen in den Daten dieser Arbeit bei zwei Interviewpersonen mit Erinnerungsverzerrungen einher. Auch in kooperativen Lernsituationen kann es also zu emotionalen Herausforderungen kommen, denen mit Rückzug und/oder Abwehrreaktionen begegnet wird, falls die

emotionalen Herausforderungen nicht aufgelöst werden können. In dieser Hinsicht verstehe ich auch die vierte emotional-motivationalen Lernhürde, die sich in einem Krisen- statt einem Lösungsfokus bei kulturellen Differenzerfahrungen manifestiert. Im Fall von Interviewperson D wurde diese, bei ihr bereits zuvor bestehende Lernhürde verstärkt, da sie im BiKulT keine für sie hilfreichen, alternativen Handlungsoptionen entdecken konnte. All diese Formen emotional-motivationaler Lernhürden können nicht ganz verhindert, aber entschärft werden, wenn eine Auseinandersetzung mit den Hintergründen der ausgelösten Emotionen möglich ist bzw. möglich gemacht wird.

Zentrale Bedingungsfaktoren und Kritikpunkte sowie deren Bedeutung für die Lernprozesse

Die dargestellten Ergebnisse zu Lernresultaten und Lernhürden verdeutlichen, dass die beiden für diese Arbeit zentralen Bedingungsfaktoren des Trainings, nämlich die Lehrmethode der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI, Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) in Kombination mit einer Trainingsgruppe mit salienter, binationaler Gruppenstruktur bei zahlreichen Teilnehmenden zu intensiven Lernprozessen im Sinne der Lehrziele führen, die sich insbesondere auf emotional-motivationaler und Handlungsebene manifestieren. Gleichzeitig werden Lernhürden deutlich, die auf kognitiver und sprachlicher Ebene einen größeren Teil der Teilnehmenden und auf emotional-motivationaler Ebene einzelne Teilnehmende betreffen. In diesen Lernhürden spiegeln sich manche Kritikpunkte an interkulturellen Trainings (vgl. Kap. 1.1.2), allerdings in etwas differenzierterer Form, als dies in der bisherigen Forschungsliteratur der Fall ist.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden während des Trainings sowohl (nationalkulturelle) Differenzerfahrungen als auch Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen machen sowie in ihren Bearbeitungen das flexibilisierende Modell des Interpretationsdreiecks häufig einsetzen (vgl. Kap. 5.1). Die im Rahmen der Interkulturellen Anchored Inquiry (IAI, Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) angelegte Flexibilisierung von Reflexionsprozessen findet statt und hilft vielen Teilnehmenden bei einer vertiefenden Auseinandersetzung (in Abhängigkeit von der konkreten Handlungsproblematik; vgl. unten). Es wird deutlich, dass sich die Bearbeitung von Differenzerfahrungen, wie vorgesehen, meist auf eine nationalkulturelle Ebene bezieht. Die Bearbeitung von Differenzerfahrungen tritt häufiger auf, ist oftmals

tiefgehender und nachhaltiger ausgestaltet oder wird häufiger in Anwendungssituationen übertragen, als dies bei Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen der Fall ist. Die saliente, binationale Gruppenstruktur prägt die Bearbeitungen von Trainingserfahrungen deutlich. Sie erhöht die wahrgenommene Authentizität der Lernerfahrungen auf nationalkultureller Ebene und dadurch die Wahrscheinlichkeit, dass Lernthematiken ausgegliedert und intensiv bearbeitet werden. Gleichzeitig verstärkt die Salienz der nationalen Kategorie eine entsprechende, binäre Wahrnehmung und Einordnung. Die wahrgenommene Authentizität verstärkt aus meiner Sicht auch die Selektivität in der Bearbeitung nationalkultureller Differenzerfahrungen (z.B. das Ergebnis, dass eine Einzelerfahrung ausreichend sein kann, um als nationalkulturelle Differenzerfahrung bearbeitet zu werden). Ein Fokus auf die nationalkulturelle Ebene sowie auf Differenzen und damit verbundene binäre Wahrnehmungen (vgl. Kritikpunkte) tritt in den Lernprozessen der Teilnehmenden also hervor, nicht jedoch eine „Reduktion“ (Bolten, 2016b; vgl. Kap. 1.1.2) auf diese Ebenen. Beides, Lehrmethode und Gruppenstruktur sind bei vielen Teilnehmenden mit einem besseren Verständnis von Perspektiven und mit Perspektivenwechseln, mit der Gleichwertigkeit damit verbundener Bedürfnisse und einem zusätzlichen Schub für die Verständigungsmotivation verbunden, aber in vielen oder den meisten Fällen *nicht* mit einer weniger „stereotypenbezogenen“ Wahrnehmung (wobei hier der Begriff des Stereotyps weit gefasst zu verstehen ist, im Sinne von typischen Begrifflichkeiten für nationale Fremd- und Selbstkonstruktionen, die in den Daten auch von Teilnehmenden mit intensiven Beziehungen zu Personen der jeweils anderen Gruppe sowie von Teilnehmenden mit binationalem Hintergrund verwendet werden).

Als zweischneidiges Schwert erweist sich der zentrale Prozess, der bei der Bearbeitungen nationalkultureller Differenzerfahrungen herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 5.1.4): Nämlich die subjektiv wahrgenommene „Passung“ zwischen a) einer zur Verfügung stehenden nationalkulturellen Differenzsystematik, b) bei sich selbst wahrgenommenen Interpretations- und Handlungsweisen bzw. eigenen Alltagserfahrungen (z.B. Interpretations- und Handlungsweisen von im eigenen Alltag relevanter Personen) und c) der bearbeiteten Trainingserfahrung selbst (vgl. Kap. 5.1.1.5). Durch diese Kombination wird nur *dann* eine vertiefte Auseinandersetzung möglich, wenn beispielsweise differenzierte Alltagserfahrungen vorhanden sind, die auslösende Trainingssituation komplex, relevant und nicht vollständig verstanden erscheint und

eine Lernmotivation besteht. Insbesondere in Kombination mit den beiden (kognitiven bzw. sprachlichen) Lernhürden der Vermischung des „doing culture“ und „being culture“ und der „Verbalisierung kultureller Differenzen“ eröffnen sich dagegen Weichenstellungen, die problematische Lernprozesse begünstigen. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die als subjektiv „passend“ angenommene Wissenssystematik vorurteilsbehaftet ist und nicht weiter ausdifferenziert wird. Die Bandbreite der möglichen Wirkungen ist hier groß, was den zuvor angesprochenen Aspekt der Verständigungsmotivation als Voraussetzung für ein sinnvolles Lernen über kulturelle Differenzen noch einmal hervorhebt. So zeigt sich, dass der Differenzfokus sowie die Auseinandersetzung mit Critical Incidents in vielen Fällen zu sinnvollen, tiefen Bearbeitungen führt, die in den Daten dargestellt wurden. Gerade bei Handlungsproblematiken, bei denen ein Stereotypenwissen aufgrund seiner oftmals bemühten „Typizität“ als „passende“ Erklärungsperspektive wahrgenommen wird, kann eine solch tiefe Bearbeitung aber auch ausbleiben (vgl. Kap. 5.2.3), so dass es zu einer Bestätigung oder Stärkung von Stereotypen statt einer tatsächlichen Auseinandersetzung mit der dahinter liegenden Handlungsproblematik kommt. Auch können Lernhürden auf Grundlage der Verletzung identitätsbezogener Gefühle bei einem Differenzfokus in Kombination mit den Lernhürden der Vermischung von „being culture“ und „doing culture“ sowie der „Verbalisierung kultureller Differenzen“ leichter ausgelöst werden. Dies kann in den Daten dieser Arbeit aber nur in einem Einzelfall nachvollzogen werden.

Der Einsatz von Critical Incidents mit als Lernauslöser fungierenden Handlungsproblematiken kann in den Daten dieser Arbeit nicht per se mit dem Kritikpunkt in Einklang gebracht werden, dass hierdurch eine Krisenperspektive auf interkulturelle Interaktionen vermittelt würde. Bei fast allen Teilnehmenden führt dies eher zu erhöhtem Interesse an interkulturellen Interaktionen. Bei einer Teilnehmerin lässt sich eine solche Einschätzung bzw. eine Verfestigung der bei ihr bereits vorhandenen Assoziation von „kulturellen Differenzen“ und einem „Scheitern“ aber aufzeigen (vgl. Kap. 5.2.3). Es kann daher sinnvoll sein, stärker auf Handlungsoptionen, denn auf konkrete Erklärungsperspektiven zu fokussieren, was in die Richtung gehen würde, die Haß (2023) als Lehrziel der „Aushandlungskompetenz“ verdeutlicht. Dies würde auch den Kritikpunkt der Vernachlässigung von Prozesskomponenten bei der Betrachtung interkultureller Interaktionen mit aufgreifen. Möchte man die Bear-

beitung von Ähnlichkeitserfahrungen sowie vielfältigere, kulturelle, situative und person-bezogene Betrachtungen stärken, so bietet die Interkulturelle Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000) hierfür zahlreiche Ansatzpunkte und kann leicht erweitert werden (wie sich in den unterschiedlichen Bearbeitungen der IAI-Durchgänge zeigt; vgl. Kap. 5.2). Möchte man eine binäre Wahrnehmung reduzieren, dann wäre zudem aus sozialpsychologischer Perspektive eine Gruppenstruktur hilfreich, bei der die Heterogenität in Bezug auf vielfältige Merkmale (für die Teilnehmenden) salient ist oder salient gemacht wird.

6.3 Implikationen für die Praxis

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit, können Lehrende und Trainer*innen die Lernprozesse ihrer Teilnehmenden am besten dadurch unterstützen, indem sie Voreinstellungen und Möglichkeiten ihrer Zielgruppen bzw. der spezifischen Konstellation von Teilnehmenden sowie die spezifischen Gegebenheiten eines Trainings so gut es geht berücksichtigen. Dies ist keine neue Erkenntnis. Jedoch wurde bereits in Kapitel 2.1.2.1 angemerkt, dass Trainer*innen nicht notwendigerweise die relevanten Lernbedürfnisse (hierunter fallen auch bestehende Lernhürden) ihrer Teilnehmenden kennen oder (vorab) in Erfahrung bringen können. In dieser Arbeit konnte durch das Herausarbeiten von Auffälligkeiten sowie Gründen für Lernen und Lernhürden wichtige Weichenstellungen identifiziert werden, die zukünftig und unter den Leitaspekten der Perspektivenreflexivität und Mehrwertigkeit (Bolten, 2016b, Vgl. Kap. 1.1) beachtet werden können.

Stellt man sich zunächst noch einmal zusammenfassend die Frage, welche Aspekte nachhaltiges, mehrwertiges Lernen und seine Anwendung ermöglichen und welche dies eher hemmen, so zeigt sich in Kombination aus den Daten dieser Arbeit und der lerntheoretischen Verankerung (vgl. Kap. 3.2 und 3.3) folgendes Bild:

- Die situative Verankerung von Lernauslösern, sei es in Form von Critical Incidents als Ankersituationen, aber auch in Form von Schlüsselmomenten des Trainings (Aha-Erlebnisse aus Diskursen und Simulationsübungen, Perspektivenexplikationen) zeigt sich hoch wirksam, damit Lernthematiken nachhaltig erinnert werden. Deren tiefgehende Bearbeitung erfolgt in der Auseinandersetzung mit feststellbaren Differenzen (im allgemeinen Sinn von Diskrepanzen zwischen

verschiedenen Perspektiven oder einem subjektiv empfundenen Ist- und Soll-Zustand; dies bezieht sich nicht nur auf kulturelle Differenzen). Allerdings wirken hier primär Trainingsdiskurse unterstützend, die Kennzeichen eines „Verständigungsdiskurses“ (Nazarkiewicz, 2021) aufweisen.

- Die Auflösung und Anwendung einer Lernthematik findet statt, wenn die Teilnehmenden im Rahmen des Trainings (eventuell auch im Nachgang) subjektiv und für den eigenen Alltag passend und sinnvoll erscheinende Erklärungsperspektiven und Handlungsoptionen entdecken. Hierbei können *einfache* Modelle die Systematisierung und Anwendung des Gelernten unterstützen. Beiträge von anderen Teilnehmenden können die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, sowie im Falle von Trainingsgruppen mit relevanter, heterogener Struktur auch die emotionale Tiefe und das empathische Verstehen fördern. Unter dem Leitaspekt der Mehrwertigkeit sollten die unterstützenden Modelle flexibel einsetzbar sein und diese Flexibilität auch erkennen lassen – in der lerntheoretischen Sprache dieser Arbeit also von den Lernenden als „konzeptuelle Werkzeuge“ (vgl. Kap. 3.2.1) genutzt und auch als solche verstanden werden. Die Beiträge anderer Teilnehmender müssten in dieser Hinsicht perspektivenerweiternd sein und auch aufgenommen werden, was, wie die Daten dieser Arbeit zeigen, nur dann der Fall zu sein scheint, wenn die anderen Teilnehmenden als in dieser Frage authentisch und kompetent wahrgenommen werden. Der flexible Einsatz von „Kultur“ als Erklärungsperspektive wird unterstützt, wenn die Teilnehmenden Erfahrungen unterschiedlicher Art machen (z.B. kulturelle Differenzerfahrungen und Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen) und wenn alle unterschiedlichen Erfahrungen in die vermittelten Modelle (als „konzeptuelle Werkzeuge“) eingeordnet werden können. An diesen Ausführungen wird deutlich, dass ein nachhaltiger, mehrwertiger und flexibel angelegter Lernprozess im Zusammenhang mit „Interkulturalität“ von vielen verschiedenen Bedingungen abhängt, die gleichzeitig gegeben sein müssen.
- Die beiden Lernhürden der Vermischung von „doing culture“ und „being culture“ sowie der „Verbalisierung kultureller Differenzen“ sind sowohl in die förderlichen Aspekte wie auch in die hemmenden Aspekte eingewoben und können dabei unterschiedliche Wirkungen entfalten. Dies muss im Hinterkopf behalten werden. Je nach Gruppenkonstellation, kann diesen Hürden entweder mit Gelassenheit und Geduld (im Sinne einer „perspektivenreflexiven Intervention“; vgl. Nazarkiewicz,

2013) begegnet werden. Wenn sie jedoch die Trainingsdynamik und damit die Lernprozesse anderer Teilnehmender zu sehr beeinträchtigen, muss ihnen Priorität eingeräumt werden.

- Hemmend wirkt es sich aus, wenn die Teilnehmenden davon ausgehen, dass Ihnen die Trainingsinhalte bereits bekannt sind und sie darüber schon ausreichend wissen. Die Bearbeitungen des Fallbeispiels „Podiumsdiskussion“ zeigen, dass die Trainingsdiskurse dann nur bei wenigen Teilnehmenden überhaupt Einfluss auf die Bearbeitungen nehmen. Hierdurch sind die Bearbeitungsprozesse weniger differenziert und davon abhängig, wie stereotyp oder negativ konnotiert die bestehenden „Kenntnisse“ und Erfahrungen bei den Teilnehmenden vorab bereits sind. Gerade bei eher „typischen“ Themen müsste ein besonderer Aufwand betrieben werden, damit tiefer gehende Lernbemühungen initiiert werden.
- Geradezu blockierend wirkt es sich auf mehrwertige Lernprozesse aus, wenn die Grundhaltung von Teilnehmenden in Bezug auf die Frage, ob „Kultur“ eine relevante bzw. angebrachte Einfluss- und Analyseebene darstellt, sehr ausgeprägt und festgelegt ist – und zwar sowohl in Bezug auf eine Überbetonung als auch in Bezug auf eine Ablehnung dieses Faktors. Führt diese Haltung zudem zu einer Form des „Kompetitivdiskurses“ (Nazarkiewicz, 2021; unter den Teilnehmenden, aber auch zwischen Trainer*innen und einzelnen Teilnehmenden möglich), so kann Lernen in mehrfacher Hinsicht blockiert werden. Die betroffenen Personen entwickeln Reaktanzeffekte und reflektieren perspektivenerweiternde Beiträge hierdurch gar nicht. Aussagen im Rahmen des „Kompetitivdiskurses“ (Nazarkiewicz, 2021) können wiederum bei anderen Teilnehmenden Verletzungen oder Reaktanzeffekte auslösen, so dass sich dieser hemmende Effekt ausweitet.
- Lernhemmend wirken sich auch emotionale Herausforderungen aus, die während des Trainings entstehen und dort nicht ausreichend oder in einer, von den betroffenen Personen als sinnvoll erlebten Art und Weise bearbeitet werden können. Hierbei zeigt sich aber auch, dass nicht alle Teilnehmenden gleich auf emotionale Herausforderungen reagieren. Einige werden hierdurch motiviert, sich tiefer mit der Thematik zu beschäftigen. Dasselbe gilt auch für „Kompetitivdiskurse“ (Nazarkiewicz, 2021). Auch hier gibt es Teilnehmende, die durch die zutage tretenden Spannungen motiviert werden, sich tiefer mit der Thematik auseinander zu setzten.

Um die Lernhürden überwinden und die Lernprozesse subjektorientiert noch besser zu unterstützen, kann auf folgende Aspekte geachtet werden:

Grundhaltung in Bezug auf „Kultur“ und „kulturelle Differenz“

Dieser Aspekt stellt sich in den Daten dieser Arbeit als Lernhürde heraus, die jede Form von Lernen im Rahmen des Trainings blockieren kann. Auch wenn dies in den Daten nur wenige Teilnehmende betrifft, dürfte das Thema aufgrund der heutigen gesellschaftlichen Debatten, in der die Begrifflichkeiten rund um „Interkulturalität“ deutlich häufiger normativ aufgeladen sind, an Relevanz zugenommen haben. Daher ist es für Trainer*innen und die Steuerung der Diskurse im Training hilfreich, die diesbezüglichen Haltungen der Teilnehmenden bzw. das Ausmaß der Kompatibilität in einer Trainingsgruppe möglichst früh einschätzen zu können. Gleichzeitig kann es für die Teilnehmenden hilfreich sein, sich dieser Frage zuzuwenden und beispielsweise die Hintergründe der eigenen Haltung zu reflektieren und anderen Teilnehmenden mitzuteilen. Hierfür bietet sich eine Selbstreflexion im ersten Teil eines Trainings an, z.B. anhand eines Kontinuums zwischen einer starken Präferenz oder einer starken Ablehnung einer kulturellen Analyseebene. Um die Hintergründe dieser Haltung zu reflektieren, könnten abgewandelte Formen der Vier-Felder-Matrix von Rathje (2009, S. 99; Unterscheidung zwischen kultureller und kollektiver sowie individueller und pluraler Ebene) oder dem Vier-Felder-Schema von Hößler (2017, S. 82; zur Unterscheidung grundlegender Prozesse in interkulturellen Situationen) verwendet werden – und zwar weniger als objektives Unterscheidungsmerkmal, sondern hinsichtlich der Frage, welche Felder im Leben der Teilnehmenden die wichtigste Rolle spielen oder die größten Herausforderungen bereithalten. Eine solche Reflexionsübung kann die Basis dafür schaffen, dass die Beiträge der Teilnehmenden, die diesbezüglich unterschiedliche Haltungen präferieren, von anderen häufiger als authentisch und kompetent für diesen Bereich wahrgenommen werden. Auf diese Art und Weise kann die Basis geschaffen werden, dass entsprechende Perspektiven in lernrelevante Bearbeitungen übernommen werden.

Verständigungsmotivation und Bedürfnisse in Bezug auf die „Verbalisierung von kulturellen Differenzen“

Die Daten dieser Arbeit geben deutliche Hinweise, dass ein interkulturelles Training, das sich auf kulturelle Differenzen konzentriert, eher für Teilnehmende sinnvoll ist, die eine grundsätzliche Verständigungsmotivation mitbringen. Bei freiwilligen Teilnehmenden ist dies normalerweise der Fall. Besonders wichtig ist dies für Gruppen, die kulturell heterogen wahrgenommen werden. Gibt es Anzeichen, dass die Verständigungsmotivation nicht ausreichend ist, sollte auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen oder Themen, bei denen von vornherein klar ist, dass sie kontrovers gesehen werden, verzichtet werden. Hier wäre gegebenenfalls ein Schritt-für-Schritt Vorgehen nötig, das zunächst Ängste und Vorurteile adressiert. Auch hierfür sind salient kulturell heterogene Gruppen nicht unbedingt sinnvoll.

Ähnlich verhält es sich mit unterschiedlichen Bedürfnissen in Bezug auf die „Verbalisierung kultureller Differenzen“. Hier zeigen die Daten, dass es auf die diesbezügliche Äquivalenz in den Bedürfnissen der Teilnehmenden auf Grundlage der Gewohnheiten in ihren Kommunikationsgemeinschaften ankommt. Auch diese Bedürfnisse sollten Trainer*innen ausloten und gegebenenfalls Trainingseinheiten einfügen, wie eine wertschätzende Kommunikation gelingen kann. Hierfür bieten sich die von Nazarkiewicz (2013, 2021) dargestellten Merkmale des kulturreflexiven Sprechens sowie die Merkmale eines Verständigungsdiskurses an. Je nach Zielgruppe wären auch Einheiten zu Begriffen einzuführen, die für eine im Training adressierte Gruppe verletzend sind, sowie eine Reflexion der Tatsache, wie unterschiedlich es sich anfühlt, wenn pauschalisierend über Gruppen gesprochen wird, mit denen man sich selbst identifiziert oder über Gruppen, mit denen man sich nicht identifiziert. In kulturell heterogenen Gruppen ist hierbei auch ein machtsensibler Blick notwendig, um die Gefahr für Verletzungen möglichst gering zu halten. Je nach Gruppenstruktur, könnten solche Einheiten in getrennten Kleingruppen stattfinden. Sind primär einzelne Teilnehmende von Machtasymmetrien betroffen, sollte über alternative Trainingsformen oder Trainingsalternativen (z.B. Coaching) nachgedacht werden.

Unterstützung von Flexibilität und Mehrwertigkeit

In der neueren anwendungsbezogenen wissenschaftlichen Literatur zum Thema Interkulturalität werden zahlreiche Modelle und Trainingseinheiten dargestellt, die helfen

können, das Lernen der Teilnehmenden in Bezug auf „Interkulturalität“ in verschiedener Hinsicht zu flexibilisieren und mehrwertig zu gestalten (z.B. Bolten, 2016b; Fetscher & Groß, 2022; Hößler, 2017; Haß, 2020, 2023; Nazarkiewicz, 2016). Ich beschränke mich in dieser Arbeit auf Vorschläge, die innerhalb der Lehrmethode der interkulturellen Anchored Inquiry (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) umgesetzt werden können. Dass diese Lehrmethode Lernprozesse gut unterstützen und gleichzeitig flexibel eingesetzt und erweitert werden kann, konnten die Analysen dieser Arbeit zeigen.

Ich sehe hierbei zwei Ansatzpunkte: Zum einen eine größere „Flexibilität“ und „Mehrwertigkeit“ in den zur Verfügung gestellten Ankersituationen und Modellen. Zum anderen die Vermittlung eines expliziten Verständnisses für Funktionen von Lernhandlungen und Modellen.

- Beim ersten Punkt geht es um eine größere Variabilität und Abwechslung der zum Einsatz kommenden Critical Incidents, so dass unterschiedliche Formen der Mehrwertigkeit berücksichtigt werden können. So könnten die reichhaltigen inhaltlichen und strukturellen Aspekte, die ein spezifischer Critical Incident bereithält, systematischer reflektiert oder ergänzt werden. Bei der Zusammenstellung von Critical Incidents kann darauf geachtet werden, dass diese Handlungsproblematiken enthalten, die unterschiedliche Konstellationen an Erklärungsperspektiven relevant erscheinen lassen, wie unterschiedliche kulturelle Ebenen, unterschiedliche soziale Kategorien, sowie situative und person-bezogene Aspekte. Zentral ist hierbei, dass die einbezogenen Ebenen eine vergleichbare Relevanz aufweisen. Das Fallbeispiel „Beim Abendessen“ führt vor Augen, dass bei der Wahl von Critical Incidents auf Kreuzkategorisierungsmöglichkeiten geachtet werden kann, damit Ähnlichkeitserfahrungen gefördert werden. Wie oben erwähnt, müssen die eingeführten, flexibilisierenden Modelle zu den fokussierten Perspektiven und Kategorien passen und diese abbilden können. In den Daten dieser Arbeit übernahm beispielsweise das Interpretationsdreieck eine flexibilisierende Funktion. Allerdings zeigt sich in den Daten ebenso, dass die meisten Teilnehmenden die drei Seiten des Dreiecks eher in Konkurrenz zueinander oder als sich wechselseitig ausschließend betrachten. Diese Wahrnehmung müsste abgelöst werden durch die Vorstellung einer Ergänzung. Alle drei Seiten sind wichtig, um die Situation sinnvoll analysieren zu können. Parallel hierzu geht es auch bei anderen

kulturellen Ebenen oder sozialen Kategorien darum, diese im Rahmen der Reflexionsprozesse und der Metakontextualisierung systematisch zu sammeln. Bei aller Konzentration auf Flexibilität und Mehrwertigkeit darf jedoch eines nicht vergessen werden: Für sinnstiftende, vertiefende Lernprozesse dürfen die fokussierten Perspektiven nicht zu viele Ebenen gleichzeitig umfassen (damit es nicht in Gleichgültigkeit umschlägt), müssen konkret und handlungsbezogen verankert sein und müssen *für die Teilnehmenden* in der Situation als relevante und authentische Größen erfahrbar sein, z.B. durch Alltagsnähe, Diskursbeiträge von kompetent und authentisch wahrgenommenen Teilnehmenden oder die unterstützende Funktion entsprechender (wissenschaftsnaher, aber einfach zu visualisierender) Modelle. Dies bedeutet für Trainer*innen, sich ein Repertoire an Modellen aus vielen, relevanten Bereichen zuzulegen, um einer entsprechenden Perspektive auch die relevante Systematik und Authentizität zu verleihen. Um die Wahrnehmung und Bearbeitung von Flexibilisierungs- und Ähnlichkeitserfahrungen zu verankern, bieten sich Modelle des transkulturellen Ansatzes an (z.B. Flechsig, 2000). Um die Relevanz von Aspekten der Sprachkompetenzen in einer Fremdsprache hervorzuheben, können visualisierte Erkenntnisse aus der Angewandten Linguistik (z.B. Knapp, 2013) helfen. Um strukturelle und Machtaspekte stärker einzubeziehen, bietet sich aus meiner Sicht ein Fokus auf die in der Situation wichtig werdenden sozialen Rollen der Akteure an. Hierbei kann der Frage nachgegangen werden, welche „Macht“ mit dieser sozialen Rolle verbunden ist und wie die jeweilige Person diese soziale Rolle ausfüllt.

- Der zweite Punkt, der expliziten Vermittlung von Funktionen, die Lernhandlungen und Modelle übernehmen, bezieht sich auf die explizite Vermittlung der theoretischen Hintergründe, die der Lehrmethode zugrunde liegen. Die Fundierung der Interkulturellen Anchored Inquiry in situierten Lerntheorien (Kammhuber, 2000; vgl. Kap. 3.2.2) führt zu einem Fokus auf Lern*handlungen*. Daher konzentrieren sich die Lernhandlungen im Training auf Handlungsproblematiken, das Sammeln und Reflektieren von Interpretations- und Handlungsperspektiven, die Prüfung von Modellen als mehr oder weniger passende Erklärungsperspektiven sowie eine Metakontextualisierung, die Veränderungen in Abhängigkeit von sich ändernden Kontexten berücksichtigen sollen. Diese Handlungsschritte sollen die Teilnehmenden in ihrem Alltag umsetzen und daher werden sie im Training vorgenommen.

Die Datenanalysen zeigen auch, dass die Teilnehmenden ihre Anwendungshandlungen oftmals in diesem Sinne umsetzen. Gleichzeitig findet sich in den Daten aber kein explizites Bewusstsein für die einzelnen Schritte oder die Funktionalität von Modellen. Gerade dies wäre aber hilfreich, damit Lernschritte im Nachgang „korrigiert" werden können, beispielsweise wenn die Metakontextualisierung ungenügend war (z.B. bei Interviewperson C). Die metakommunikative Zuwendung zur Frage, was bei der Reflexion von Critical Incidents wichtig ist (z.B. Offenheit, Wahrnehmung unterschiedlicher Einflussmöglichkeiten, Unsicherheit zulassen, Handlungsoptionen erschließen, nachfragen, gemeinsam nachdenken usw.) und warum, sollte als eigenständiger Trainingsaspekt neben das „Tun" (= die gemeinsame Reflexion) gestellt werden. Ähnlich verhält es sich mit dem expliziten Verständnis, dass kulturelle Differenzkonzepte keine „Wahrheit" darstellen, sondern „konzeptuelle Werkzeuge" (vgl. Kap. 3.2.1), die in einem Kontext passend und in einem anderen nicht passend sein können und deren Brauchbarkeit situativ und kontextbezogen geprüft werden muss.

Lernhürde der Vermischung von „being culture" und „doing culture" und (national-)kulturelle Differenzkonzepte bzw. Kulturstandards

Eine ähnliche Konstellation ergibt sich bei der zentralen Lernhürde der Vermischung von Verständnissen des „being culture" und „doing culture", die sich auch auf ein Verständnis von handlungsorientierten Konzepten wie Kulturstandards auswirkt. Zunächst ist auch in diesem Zusammenhang feststellbar, dass Teilnehmende, die tiefergehende Bearbeitungen von Trainingserfahrungen vornehmen, primär auf handlungsbezogene Aspekte fokussieren. Es lässt sich aber wiederum kein explizites Verständnis für einen Unterschied zwischen beidem bei den Teilnehmenden feststellen. Es handelt sich um eine Lernhürde, die langanhaltend wirkt und nicht einfach zu überwinden ist, schon gar nicht im Rahmen eines Trainings. Da das Verständnis des „being culture" aber wiederum mit einer stereotypen, unveränderlichen Wahrnehmung von „Kultur" oder kulturellen Gruppen verbunden sein kann, ist es notwendig, hierbei verschiedene Optionen zu bedenken.

Da in den Trainings dieser Arbeit das handlungsbezogene Verständnis des „doing culture" nicht theoretisch dargestellt wurde, wäre eine Option, die griffige Unter-

scheidung von „being culture“ und „doing culture“ als Modell einzuführen und anhand von Beispielen (z.B. Interviewaussagen) den Unterschied zwischen beidem herauszuarbeiten. Dies könnte dazu führen, dass die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Differenzkonzept der Kulturstandards und seinem relationalen, situierten und interaktiven Charakter (vgl. Kap. 2.2.3) in den Bahnen verläuft, die dieses Konzept aus meiner Sicht so wertvoll machen. Inwieweit hierdurch die Überwindung der Lernhürde leichter wird, müsste erst noch untersucht werden.

Allerdings zieht sich diese Lernhürde und dieses Thema nicht nur wie ein roter Faden durch die Daten dieser Arbeit, sondern durch die gesamte Literatur zum Thema „Interkulturalität“. Sie ist für Teilnehmende schwer verständlich oder greifbar und wird in wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Debatten mittlerweile oftmals mit einem „Generalverdacht“ (Busch & Vatter, 2023, S. 6) belegt. Vor diesem Hintergrund erscheint auch mir mittlerweile die Option sinnvoll, auf den Begriff der „Kultur“ und „Interkulturalität“ im Zusammenhang mit Erwartungswidrigkeiten, die sich aus unterschiedlichen Handlungs- und Interpretationsroutinen ergeben, zu verzichten. Auf diese Art und Weise wäre es leichter, handlungsorientierte Themen der „soziale Praxis“ von sozialen/kulturellen Kategorien oder Kollektiven zu entkoppeln und damit den Aspekt der „Zugehörigkeit“ und/oder „Zuschreibung“ zurückzustellen. Während Nothnagel (2021) in diesem Zusammenhang vorschlägt, „mit konkreten Ableitungen aus den spezifischen kulturtheoretischen Annahmen“ zu arbeiten (z.B. Was bedeuten Mehrfachzugehörigkeit, Diversität, Heterogenität, Bedeutungszuschreibungen, Relationalität etc.), würde ich unter praxisbezogenen Gesichtspunkten eher konkrete inhaltlich-handlungsbezogene Aspekte in den Fokus rücken (z.B. Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit Kritik, mit Konflikten, mit Hierarchien, mit sozialen Beziehungen oder Freundschaften usw.). Diese würden aber nicht mehr mit einer bestimmten kulturellen Gruppe verknüpft werden. Der Fokus läge hierbei auf einer Selbstreflexion. Dass eine solche Entkopplung von handlungsbezogenen Präferenzen mit bestimmten Gruppenzugehörigkeiten hilfreich sein kann, um flexible Selbstreflexionen auszulösen, zeigen die entsprechenden Ergebnisse zum Fallbeispiel „Beim Abendessen“ (vgl. Kap. 5.2.1). Die wertvollen Aspekte der anwendungsorientierten Forschungsmethode, die auf der Erhebung von Critical Incidents bei unterschiedlichen Zielgruppen beruht (vgl. Kap. 2.2.2), könnten weiterhin genutzt werden, um relevante Handlungsproblematiken zu sammeln und zu

analysieren. Die Auswertungsrichtung der entsprechenden Daten wäre aber nicht mehr auf Aussagen über kulturelle Gruppen gerichtet.

Insgesamt stellen sich die Ergebnisse dieser Arbeit als kaleidoskopartige Betrachtung von Lernen, lernrelevanten Bearbeitungen und Lernprozessen dar, bei der vielfältige Prozesse gleichzeitig und in unterschiedlichen Richtungen auftreten, sich überlagern und in ihren Wirkungen ergänzen, ausgleichen oder verstärken können. Dabei ergaben sich nicht völlig neue Erkenntnisse. Aber die differenzierte Beschreibung unterschiedlicher Formen und Varianten von Bearbeitungsprozessen und ihr Bezug zu Bedeutungen, Bedürfnissen und Lernhürden bei den Teilnehmenden, kann es Trainer*innen erleichtern, zu erkennen, was für einzelne Lernende der entscheidende oder unterstützende Lernschritt sein kann, welche Schritte kontraproduktiv sind und an welchen Stellen Teilnehmende geschützt werden müssten. Gerade weil die Daten dieser Arbeit aufzeigen, dass bei den Teilnehmenden vielfache Prozesse ausgelöst werden, deren Verlauf sich für die Trainer*innen oftmals nicht erschließt, sind die reichhaltigen Daten dieser Arbeit eine wertvolle Quelle für die Entwicklung zukünftiger Lehrangebote.

E Literaturverzeichnis

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis.

Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.). (S.37-70). Verlag für Sozialwissenschaften.

Barmeyer, C. I. (2004): Learning styles and their impact on cross-cultural training. An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations, 28* (6), 577–594.

Barmeyer, C. I. & Franklin, P. (Hrsg.). (2016). *Intercultural Management. A Case-Based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*. Palgrave.

Barmeyer, C. I. & Haupt, U. (2007). Interkulturelles Coaching. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder* (S. 784–793). J.B Metzler.

Barmeyer, C. & Schirrmacher, U. (2013). Interkulturelle Kompetenzentwicklung durch (Unternehmens-)Planspiele als Instrumente für ganzheitliches Lernen an Hochschulen. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.). *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate - Verfahren* (S. 217–240). ibidem.

Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Aufl.) (S. 147–165). Sage.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (2. Aufl.) (S. 21-71). Intercultural Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications* (2. Aufl.). Cambridge University Press.

Berry, J. W. (2004). Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Aufl.) (S. 166–184). Sage.

Bieri, P. (2003). *Das Handwerk der Freiheit – Über die Entdeckung des eigenen Willens*. Fischer.

Boesch, E. E. (1980). *Kultur und Handlung. Eine Einführung in die Kulturpsychologie*. Huber.

Bolten, J. (2007). Interkulturelle Kompetenz im E-learning. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder* (S. 755–763). J.B Metzler.

Bolten, J. (2011). Unschärfe und Mehrwertigkeit: "Interkulturelle Kompetenz" vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 55–70). Vandenhoeck & Ruprecht.

Bolten, J. (2013). Interkulturelle Zusammenarbeit auf dem "Intercultural Campus" via Virtual Classroom und "Prezi". K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate - Verfahren* (S. 203–216). ibidem.

Bolten, J. (2016a). Vorwort des Herausgebers. *interculture journal, 15* (26). 7–8.
https://doi.org/10.24403/jp.1278510

Bolten, J. (2016b). Interkulturelle Trainings neu denken. interculture journal. 15 (26). 75–92. https://doi.org/10.24403/jp.1278516

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation* (3. Aufl.). Springer.

Bosse, E. (2010). Vielfalt erkunden - ein Konzept für ein interkulturelles Training an Hochschulen. In G. G. Hiller & S. Vogler-Lipp (Hrsg*.), Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 109–133). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bosse, E. (2011). *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation. Trainingskonzeption und -evaluation*. Iudicium.

Bosse, E. & Grigorieva, I. (2013). Community of Practice an der Hochschule: Kollegialer Austausch zu kultureller Diversität und Gender. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate – Verfahren* (S. 267–290). ibidem.

Bosse, E. & Müller-Jacquier, B. (2004). *Interkulturelle Kommunikationskompetenz*. Internes Arbeits¬papier. Universität Bayreuth.

Brewer, M. B. (2003). Optimal Distinctiveness, Social Identity, and the Self. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of Self and Identity* (S. 480–491). Guilford Press.

Brown, R. (2002). Beziehungen zwischen Gruppen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl.) (S. 537–576). Springer.

Buchtel, E. E. (2014). Cultural sensitivity or cultural stereotyping? Positive and negative effects of a cultural psychology class. *International Journal of Intercultural Relations, 39*, 40–52.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Pearson Studium.

Bürger, J. & Thomas, A. (2007). Erfolgreiche Personalführung in der deutsch-tschechischen Wirtschaftskooperation. *forost Arbeitspapiere Nr.40*. Online verfügbar unter www.forost.de.

Busch, D. (2007). *Interkulturelle Mediation. Eine theoretische Grundlegung triadischer Konfliktbearbeitung in interkulturell bedingten Kontexten* (2. Aufl.). Lang.

Busch, D. (2011). Kulturbegriffe in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation. Konsequenzen für die Interpretation empirischer Beobachtungen und deren Handlungsrelevanz. *interculture journal, 10* (13), 5-24. https://doi.org/10.24403/jp.1285592

Busch, D. & Müller-Kiero, J. (2016). Rethinking interculturality will require moral confession. Analysing the Debate Among Convivialists, Interculturalists, Cosmopolitanists and Intercultural Communication Scholars. *interculture journal, 15* (26). 43-57. https://doi.org/10.24403/jp.1278514

Busch, D. & Vatter, C. (2023). Vorwort der Herausgeber. *interculture journal, 22* (39), 5-11. https://doi.org/10.24403/jp.1342168

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Multilingual Matters Ltd.

Clancey, W. J. (1997). *Situated Cognition. On Human Knowledge and Computer Representation.* Cambridge University Press.

Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Aufl.). Sage.

Dahlén, T. (1997). *Among the Interculturalists. An Emergent Profession and its Packaging of Knowledge*. Stockholm University Press.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 3* (10), 241–266.

Dovidio J. F., Gaertner S. L. & Validzic A. (1998). Intergroup bias: status, differentiation, and a common in-group identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 109–120. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.109

Dreyer, W. (2011). Hofstedes Humbug und die Wissenschaftslogik der Idealtypen. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S.82-96). Vandenhoeck & Ruprecht.

Duffková, Z. (2008). *Analyse der Wirksamkeit deutsch-tschechischer bikultureller Trainings*. Universität Regensburg (Unveröff. Diplomarbeit).

Earley, P. C. & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence. Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.

Ehnert, I. (2004). *Die Effektivität von interkulturellen Trainings. Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. Dr. Kovač.

Ehnert, I. (2007). Evaluation. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder* (S. 439–450). J.B Metzler.

Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. transcript.

Faulstich, P. (2014). Lerndebatten. In P. Faulstich (Hrsg.), *Lerndebatten: Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (S. 11-33). transcript.

Faulstich, P. & Ludwig, J. (2004): Lernen und Lehren - aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In P. Faulstich und J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 10–28). Schneider.

Fetscher, D. & Groß, A. (Hrsg.). (2022). *Critical Incidents neu gedacht. Theoretische und praktische Entwürfe*. Ibidem.

Fiedler, F. E. & Mitchell, T. & Triandis, H. C. (1971). The culture assimilator. An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology, 55* (2), 95–102.

Fiedler, K. & Bless, H. (2002). Soziale Kognition. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. Aufl.) (S. 125–164). Springer.

Fischer, R. (2011). Cross-cultural training effects on cultural essentialism beliefs and cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations, 35*, 767–775.

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), S. 327–358.

Flechsig, K.-H. (2000). *Transkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier. Institut fur interkulturelle Didaktik. Göttingen. Online verfügbar unter

http://www.gwdg.de/~kflechs//iikdiaps2-00.htm, zuletzt geprüft am 22.07.2025.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. (3., aktual. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fowler, S. M. & Blohm, J. M. (2004): An Analysis of Methods for Intercultural Training. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Aufl.) (S. 37–84). Sage.

Gannon, M. J. & Poon, J. M. L. (1997). Effects of alternative instructional approaches on cross-cultural training outcomes. *International Journal of Intercultural Relations, 21* (4). 429–446.

Geißner, H. (1981). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Scriptor.

Genkova, P. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Globale Kompetenz*. Springer.

Glaser, W. (1999). *Vorbereitung auf den Auslandseinsatz. Theorie, Konzept und Evaluation eines Seminars zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*. Ars Una.

Greeno, J. G. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist, 53* (1), 5–26.

Greeno, J. G. & Collins, A. M. & Resnick, L. (1996). Cognition and Learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 15–46). Macmillan.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 105–117). Sage.

Gudykunst, W. B., Guzley, R.M & Hammer, M. R. (1996). Designing intercultural training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (2. Aufl.) (S. 61–80). Sage.

Gruber, V. & Rothfuß, E. (2016). Interkulturelle Managementforschung – Reflexive Gedanken über eine unreflektierte Denkschule. *interculture journal, 26,* 117-137. https://doi.org/10.24403/jp.1278519

Hall, E.T. & Hall, M. R. (2009). *Understanding cultural differences: Germans, French, and Americans*. Intercultural Press.

Hammer, M. R. & Martin J. N (1992). The effects of cross-cultural training on American managers in a Japanese-American joint venture. *Journal of Applied Communication Research, 20*, 161–182.

Hansen, K. P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft* (2. Aufl.). UTB.

Haß, J. (2020). *Stereotype im interkulturellen Training*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30490-4

Haß, J. (2023). Aushandlungskompetenz als Schlüsselmotiv für die interkulturelle Praxis. *interculture journal, 22*(39), 65-80. https://doi.org/10.24403/jp.1342172

Hatzer, B. & Layes, G. (2003). Interkulturelle Handlungskompetenz. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 138–148). Vandenhoeck & Ruprecht.

Hausendorf, H. (2007). Gesprächs-/Konversationsanalyse. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder* (S. 403–415). J.B Metzler.

Hegemann, T. & Kaviani, N. (2013). Interkulturelle Kompetenztrainings im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate – Verfahren* (S. 309–334). ibidem.

Henkel, V. & Vogler-Lipp, S. (2018). „Interkulturelle Kompetenz erwirbt man nicht in einem Semester“ – Emipirsche Ergebnisse eines interkulturellen Seminars. *interculture journal, 17*(30), 83-91. https://doi.org/10.24403/jp.1271224

Henze, J. (2018). Trainer – interkulturelle Trainings. In I. Gogolin, I., V. Georgi, V., M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 555-558). Klinkhardt.

Henze, J. (2016): Vom Verschwinden des (Inter)Kulturellen und Überleben der (Inter)Kulturalität. *interculture journal, 15*(26), S. 59-74. https://doi.org/10.24403/jp.1278515

Heringer, H.J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation* (5. Aufl.). A. Francke.

Hewstone, M., Rubin, M. & Willis, H. (2002). Intergroup Bias. *Annual Review of Psychology, 53*, 575–604.

Hickman, L. (1994). John Dewey – Leben und Werk. In L. Hickman, S. Neubert & K. Reich (Hrsg.), *John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (S. 1–12). Waxmann.

Hiller, G. G. (2009). Der Einsatz der „Erweiterten Critical-Incident-Analyse" in der kulturkontrastiven Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung, 10*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1249

Hiller, G.G. (2010). Critical-Incident-Analyse. In G. G. Hiller & S. Vogler-Lipp (Hrsg.). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen.*

Grundlagen, Konzepte, Methoden (S. 322-328). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinkel, E. (2005). *Culture in second language teaching and learning* (5. Aufl.) Cambridge Univ. Press.

Hörning, K. & Reuter, J. (2004). Doing culture: Kultur als Praxis. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.). *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-15). Transcript.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2. Aufl). Sage.

Hogg, M. A. (2003). Social Identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of Self and Identity* (S. 462–479). Guilford Press.

Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus Verlag.

Hößler, U. (2017). *Interkulturelle Qualifizierung im Rahmen des Hochschulstudiums in Deutschland*. Dissertation. Humboldt-Universität, Berlin. Online verfügbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18373/hoessler.pdf

House, R., Hanges P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, W. (2004). *Culture, leadership, and organizations: the GLOBE study of 62 societies*. Sage.

Kainzbauer, A. (2002). *Kultur im Interkulturellen Training. Der Einfluss von kulturellen Unterschieden in Lehr- und Lernprozessen an den Beispielen Deutschland und Großbritannien*. IKO - Verl. für Inter¬kultu-relle Kommunikation.

Kammhuber, S. (2000). *Interkulturelles Lernen und Lehren*. Deutscher Universitäts-Verlag (DUV).

Kammhuber, S. (2017). „Give psychology away“ oder Glasperlenspiel? Ein Fakten-Check als Replik zum Beitrag von Gruber & Rothfuß (2016). *interculture journal, 27/28*, 131-137. https://doi.org/10.24403/jp.1278343

Kealey, D. J. & Protheroe, D. R. (1996). The effectiveness of cross-cultural training for expatriates. An assessement of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations, 20* (2), 141–165.

Kerner, C. (2009). *Erlernen interkultureller Kompetenz. Konzeptionalisierung und Operationalisierung interkultureller Lernmaßnahmen sowie Messung des Lernerfolges am Beispiel deutscher Führungskräfte in China*. Dr. Kovač.

Kinast, E.-U. (1998). *Evaluation interkultureller Trainings*. Pabst Science Publishers.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs. The four levels* (3. Aufl.). Berrett-Koehler.

Klauer, K. C. (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 23–32). Beltz PVU.

Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens (2. Aufl.). Springer VS.

Knapp, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 85–101). Verlag für Sozialwissenschaften.

Knapp, K. (2011). Interkulturelle Kommunikation. In K. Knapp (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.) (S. 443–466). A. Francke Verlag.

Köckeis-Stangl, E. (1980). Methoden der Sozialisationsforschung. In D. Ulrich & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 321–370). Beltz.

Krewer, B. (1996). Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdreflexion in interkulturellen Begegnungen. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 147–164). Hogrefe.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5., überarb. Aufl.). Beltz.

Lantermann, E.D. (1980). *Interaktion – Person, Situation und Handlung*. Urban & Schwarzenberg.

Layes, G. (2003). Kulturdimensionen. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder* (S. 60–73). Vandenhoeck & Ruprecht.

Layes, G. (2007). Kritische Interaktionssituation. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder* (S. 384–391). J.B Metzler.

Leenen, W. R. (2005). Interkulturelle Qualifizierungsansätze für die Polizei. In W. R. Leenen, H. Grosch & A. Groß (Hrsg.), *Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei* (S. 41–61). Waxmann.

Leenen, W. R. (2007): Interkulturelles Training. Psychologische und pädagogische Ansätze. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder* (S. 773–784). J.B Metzler.

Lovejoy, E. (1996a). Negative red flags. In H. N. Seelye (Hrsg.), *Experiential activities for intercultural learning* (S. 191–197). Intercultural Press.

Lovejoy, E. (1996b): Positive red flags. In H. N. Seelye (Hrsg.), *Experiential activities for intercultural learning* (S. 199–202). Intercultural Press.

Lovejoy, E. (1996c): Reciprocal red flags. In H. N. Seelye (Hrsg.), *Experiential activities for intercultural learning* (S. 203–206). Intercultural Press.

Malchow, E. (2010). Filmische Critical Incidents. In G. G. Hiller & S. Vogler-Lipp (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 300-313). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Beltz.

Mecheril, P. (2003). Behauptete Normalität - Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. *Erwägen - Wissen – Ethik, 14* (1), 198–201.

Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwan¬derungs-bedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 15–35). Verlag für Sozialwissenschaften.

Mendenhall, M. E. & Stahl, G. K. & Ehnert, I. & Oddou, G. & Osland, J. S. & Kühlmann, T. M. (2004). Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs. A Review of the Literature from 1988 to 2000. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Aufl.). (S.129-143). Sage.

Mertens, D. M. (2010): *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3. Aufl.). Sage.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8. überarbeitete und erweiterte Auflage). Hogrefe.

Moosmüller, A. (2000). Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff in der interkulturellen Kommunikation. In R. Alsheimer, A. Moosmüller & K. Roth (Hrsg.), *Lokale Kulturen in einer globalisierten Welt* (S. 15–31). Waxmann.

Moosmüller, A. (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S. 13–45). Waxmann.

Moosmüller, A. (2020). Interkulturelle Kompetenz: Kontexte, Diskurse, Kritik. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven* (S. 17–42). Waxmann.

Moosmüller, A. (2023). Implizites interkulturelles Wissen in multinationalen Organisationen – Überlegungen zu Forschung und Training. *interculture journal, 22* (39), 81-94. https://doi.org/10.24403/jp.1342173

Müller-Jacquier, B. (2000). Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In J. Bolten (Hrsg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation* (S. 20–49). Popp.

Mummendey, A. & Otten, S. (2002). Theorien intergruppalen Verhaltens. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (2. Aufl.). (S.95-119). Huber.

Nazarkiewicz, K. (2000). Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in Interkulturellen Trainings. In O. Rösch (Hrsg.), *Stereotypisierung des Fremden* (S. 161-189): News and Media.

Nazarkiewicz, K. (2010a). *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. VS-Verlag.

Nazarkiewicz, K. (2010b). Gesprächsführung als Trainingsmethode in interkulturellen Weiterbildungsveranstaltungen. In G. G. Hiller & S. Vogler-Lipp (Hrsg.), *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 87–105). VS Verlag für SozialWissenschaften.

Nazarkiewicz, K. (2013). Hürden und Lösungen in interkulturellen Settings. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate - Verfahren* (S. 43–84). ibidem.

Nazarkiewicz, K. (2016). Kulturreflexivität statt Interkulturalität? *interculture journal, 15* (26), 23–32. https://doi.org/10.24403/jp.1278512

Nazarkiewicz, K. (2021). Von misslingender zu gelingender Verständigung: Nicht-Verstehen als kommunikative Ressource. In K. Nazarkiewicz & N. Schröer (Hrsg.), *Verständigung in pluralen Welten* (S. 73-101). ibidem.

Nazarkiewicz, K. & Schröer, N. (Hrsg.). (2021). *Verständigung in pluralen Welten*. ibidem.

Nekula, M., Nekvapil, J. & Šichová, K. (2005). Sprachen in multinationalen Unternehmen auf dem Gebiet der Tschechischen Republik. *forost (forost Arbeitspapiere Nr. 31)*. Online verfügbar unter www.forost.de.

Neubert, S. (2008). John Dewey (1859-1952). Erziehung zur Demokratie. In B. Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik* (S. 221–246). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nothnagel, S. (2018). *Interkulturelles Lernen: Die Rekonstruktion kultureller Differenzerfahrung auf Basis einer narrativ-biografischen Längsschnittstudie*. Westdt. Universitätsverlag.

Nothnagel, S. (2021). Die Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenz – eine interdisziplinäre Perspektive. In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_46-1

Nový, I. & Schroll-Machl, S. (2015). *Interkulturní komunikace: Češi a Němci* (2. Vydání). Management Press.

Ogette, T. (2022). *Und jetzt du. Rassismuskritisch leben*. Penguin.

O'Reilly, C. (2021). Reflection on practice: an exploration of a virtual online collaboration as preparation for the year abroad. *Journal of Virtual Exchange, 4,* 50-61. https://doi.org/10.21827/jve.4.35781

O'Reilly, C. & Arnold, M. (2005). *Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturauswahl*. IKO-Verlag.

Pendry, L. (2014). Soziale Kognition. In K. Jonas, W. Stroebe und M. Hewstone (Hrsg.). *Sozialpsychologie* (6. Aufl.) (S. 107–140). Springer.

Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen*. Beltz PVU.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49*, 65–85.

Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90* (5), 751–783.

Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations, 35*, 271–280.

Podsiadlowski, A. & Spieß, E. (1996). Zur Evaluation eines interkulturellen Trainings in einem deutschen Großunternehmen. *Zeitschrift für Personalforschung, 10* (1), 48–66. https://doi.org/10.1177/239700229601000104

Pusch, M. D. (2004). Intercultural training in historical perspective. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Aufl.) (S. 13–36). Sage Publications.

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch* (2., durchges. Aufl.). VS-Verlag.

Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11* (3), 1–17.

Rathje, S. (2009). Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S. 83–106). Waxmann.

Rathje, S. (2010). Training/Lehrtraining. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (S. 215–240). transcript.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau, 47*, 78–92.

Schondelmayer, A.-C. (2014). Irritation und Verantwortung im Bereich der interkulturellen Bildung. In A. Moosmüller & J. Möller-Kiero (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 273-290). Waxmann.

Schroll-Machl, S. (2001). *Businesskontakte zwischen Deutschen und Tschechen. Kulturunterschiede in der Wirtschaftszusammenarbeit*. Verlag Wissenschaft & Praxis.

Schroll-Machl, S. & Nový, I. (2008). *Perfekt geplant und genial improvisiert. Erfolg in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit* (4. Aufl.). Hampp.

Schumann, A. (Hrsg.). (2012). *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. transcript.

Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Fakultät für Soziologie. Bielefeld.

Simon, B. & Hamilton, D. L. (1994): Social identity and self-stereotyping. The effects of relative group size and group status. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, S. 699–711.

Spears, R. & Tausch, N. (2014). Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6. Aufl.) (S. 507–564). Springer.

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory, 24* (3), 247–272.

Spreckels, J. & Kotthoff, H. (2009). Communicating identity in intercultural communication. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Communication* (S. 415–439). Mouton de Gruyter.

Stengel, V. (2008). *Interkulturelles Lernen mit kooperativen Methoden*. Peter Lang.

Stephan, C. W. & Stephan, W. G. (1992). Reducing intercultural anxiety through intercultural contact. *International Journal of Intercultural Relations, 1* (16), 89–106.

Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1985). Intergroup Anxiety. *Journal of Social Issues, 41* (3), 157–175.

Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Hrsg.). *Reducing prejudice and discrimination* (S. 23–45). Lawrence Erlbaum Associates.

Stockmann, R. (2010). Wissenschaftsbasierte Evaluation. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.). *Evaluation. Eine Einführung* (S. 55–100). Budrich (UTB).

Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer text-wissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. de Gruyter.

Straub, J. (2007). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder* (S. 7–24). J.B Metzler.

Straub, J. (2010). Lerntheoretische Grundlagen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (S. 31–98). transcript.

Straub, J. (2022). *Verstehendes Erklären. Sprache, Bilder und Personen in der Methodologie einer relationalen Hermeneutik*. Psychosozial-Verlag.

Straub, J. & Layes, G. (2002). Kulturpsychologie, Kulturvergleichende Psychologie, Interkulturelle Psychologie. Aktuelle Ansätze und Perspektiven. *Handlung Kultur Interpretation, 11* (2), 334–381.

Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (S. 15–27). transcript.

Stürmer, S. & Siem, B. (2020). *Sozialpsychologie der Gruppe* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (S. 7–24). Nelson-Hall.

Taylor, E. W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations, 18* (3), 389–408.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (S. 377–424). Hogrefe.

Thomas, A. (1996). Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 107–135). Hogrefe.

Thomas, A. (1999). Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (Hrsg.), *IMIS-Beiträge, 10* (S. 91–130). Universität Osnabrück.

Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen - Wissen – Ethik, 14*, 137–150.

Thomas, A. (2011). Das Kulturstandardkonzept. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz* (S. 97–124). Vandenhoeck & Ruprecht.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. Basil Blackwell.

Utler, A. (2014). "*Aber der Tongchun is' echt komisch" – Differenzerfahrungen im Migrationskontext*. Westdeutscher Universitätsverlag.

Utler, A. (2021). Interkulturelle Kompetenz in Bildungskontexten. In Genkova, P. (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_90-1

Utler, A. & Thomas, A. (2010). Critical Incidents und Kulturstandards. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (S. S. 317-329). transcript.

van Knippenberg, D. & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology, 58*, 515–541.

von Helmolt, K. (2013). Kommunikationsreflexives Lehren und Lernen in interkulturellen Lernsettings. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate – Verfahren* (S. 87–108). ibidem-Verlag.

von Helmolt, K. (2016). Perspektivenreflexives sprechen über Interkulturalität. *interculture journal, 15* (26), 33–42. https://doi.org/10.24403/jp.1278513

von Helmolt, K., Berkenbusch, G. & Jia, W. (2013). Einleitung. In K. von Helmolt, G. Berkenbusch & W. Jia (Hrsg.), *Interkulturelle Lernsettings. Konzepte - Formate – Verfahren* (S. 7–23). ibidem.

von Helmolt, K. (2021). Kommunikative Praktiken der Verständigung in pluralen Welten. In K. Nazarkiewicz & N. Schröer (Hrsg.), *Verständigung in pluralen Welten* (S. 55-72). ibidem.

Waldzus, S., Mummendey, A., Wenzel, M., & Weber, U. (2003). Towards tolerance: Representations of superordinate categories and perceived in-group prototypicality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 31 – 47.

Waldzus, S., & Mummendey, A. (2004). Inclusion in a superordinate category, in-group prototypicality, and attitudes towards out-groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 466 – 477.

Ward, C. A. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (3. Aufl.) (S. 185-216). Sage.

Waxin, M. & Panaccio, A. (2005). Cross-cultural training to facilitate expatriate adjustment. It works! *Personnel Review, 42* (1), 51–67.

Weidemann, D. (2004). *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen "Gesicht": Deutsche in Taiwan.* transcript.

Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In M. Featherstone & S. Lash (Hrsg.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (S. 194–213). Sage.

Westermayer, T. (2005). Rezension: Karl H. Hörning & Julia Reuter (Hrsg.) (2004). Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *7*(2), Art. 10. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0602101

Wight, A. R. (1995). The critical incident as a training tool. In S. M. Fowler & M. G. Mumford (Hrsg.), *Intercultural sourcebook. Cross-cultural training methods* (Vol.1) (S. 127–140). Intercultural Press.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–255). Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung, 1*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132.

Woolfolk, A. (Hrsg.) (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. Aufl.). Pearson Deutschland.

Wygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process.* Harvard University Press.