

Approaches to “interculturality”, “transculturality” and “culture reflexivity”  
in self-help literature

Der Umgang mit „Interkulturalität“, „Transkulturalität“ und „Kulturreflexivität“  
in Ratgeberliteratur

by

Judith Hallwachs

A thesis

presented to the University of Waterloo

and the Universitaet Mannheim

in fulfilment of the

thesis requirement for the degree of

Master of Arts

in

Intercultural German Studies

Waterloo, Ontario, Canada / Mannheim, Germany, 2017

© Judith Hallwachs 2017

### **Author's Declaration**

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners. I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

Judith Hallwachs, August 2017

### **Declaration of Honor**

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen in schriftlicher oder elektronischer Form entnommen sind, habe ich als solche unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Mir ist bekannt, dass im Falle einer falschen Versicherung die Arbeit mit ‚nicht ausreichend‘ bewertet wird. Ich bin ferner damit einverstanden, dass meine Arbeit zum Zwecke eines Plagiatsabgleichs in elektronischer Form verarbeitet, versendet und gespeichert werden kann.

Judith Hallwachs, August 2017

## **Abstract (Deutsch)**

Interkulturelle Kompetenz, die in interkulturellen Trainings zu erlernen ist, ist in den letzten Jahren zur Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts geworden (Vgl. Ang-Stein 2015, S. 35). Die Globalisierung ist dabei als einer der gewichtigen Gründe anzuführen, warum interkulturelle Trainings vermehrt in diverse Unternehmen Einzug gehalten haben und weswegen viele das Thema bearbeitende Ratgeber erhältlich sind. Unterdessen, so fällt auf, werden interkulturelle Trainings stets auch als solche betitelt. Das von Wolfgang Welsch (1999) etablierte Konzept der Transkulturalität legt dabei jedoch eindrücklich dar, dass eine interkulturelle Sichtweise, welche Kulturen nach innen homogenisiert und nach außen separiert, in unserer heutigen Welt nicht mehr tragbar ist. Stattdessen spricht Welsch (1999) sich dafür aus, eine transkulturelle Sichtweise einzugehen, die die Komplexität und die Verflechtungen, die Personen inhärent sind, besser greift.

Vor diesem Hintergrund und mithilfe eines Korpus dreier Ratgeberwerke analysiert die Arbeit die Nutzung des Interkulturalitätskonzepts und inwiefern eine kulturreflexive oder transkulturelle Herangehensweise verwendet wird. Dabei werden insbesondere die Trainingsziele, die Trainingsinhalte, die Trainingsmethoden als auch die Thematisierung der Sprache einer eingehenden Betrachtung unterzogen. Die Ergebnisse legen nahe, dass alle drei analysierten Ratgeber dem Interkulturalitätskonzept verhaftet bleiben – jedoch zu unterschiedlich starkem Ausmaß. Während eines das Paradigma der Interkulturalität zwar verwendet, es jedoch kritisch hinterfragt, bleibt jeglicher kritisch anmutende Gedanke in einem anderen Ratgeber gänzlich unerwähnt. Davon ausgehend argumentiert die Arbeit für die vermehrte Nutzung einer kulturreflexiven Herangehensweise in zukünftigen Publikationen der Ratgeberliteratur – denn heutzutage sind wir alle „kulturelle Hybride“ (Nazarkiewicz/Krämer 2009, S. 253).

Schlagwörter: Interkulturalität, interkulturelles Training, interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, Transkulturalität, Kulturreflexivität, Ratgeberliteratur

## **Abstract (English)**

Intercultural competence which is to be achieved via intercultural trainings has become increasingly relevant during the last decades: globalization is one factor to the reason why the necessity to include intercultural trainings in various organizations arose. Consequently, a lot of self-help literature has been published. Nevertheless, those trainings center the approach of interculturality, a concept which focuses on two cultures and thereby opposes ownness and foreignness. To assume that two cultures produce a culture clash is to be discussed critically nowadays: According to Welsch (1999), this approach homogenizes and separates cultures from each other. Instead, Welsch (1999) proposes the concept of transculturality which describes the inner complexity and the enmeshment of various cultures in a more appropriate way.

Against this background, this thesis examines the use of the intercultural approach in German self-help literature and in how far a culture reflexive or a transcultural approach is used. By analyzing aims, content and methods within a corpus of three books, it shall be clarified to which extent the authors stick to the paradigm of interculturality. The results show that all three books make use of the concept of interculturality, nevertheless, they do so with different intensity. While one of the analyzed books proposes critical questions regarding the approach, another uses the intercultural approach without doubting its accurateness. Concludingly, the thesis argues for a more culture reflexive approach in future publications of self-help literature as nowadays, we all are cultural hybrids (Vgl. Nazarkiewicz/Krämer 2009, S. 253, translated by the author).

**Keywords:** Interculturality, intercultural training, intercultural competence, transculturality, culture reflexivity, self-help literature

## **Acknowledgements**

First of all, I would like to thank my supervisors Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer and Prof. Dr. Barbara Schmenk for their kind support, their constant encouragement, and their willingness to be available at any time to hear my thoughts and to guide me through the process of writing a thesis.

In particular, I would like to thank my parents who always had my back and who showed trust in and supported my decisions. Without them, pursuing my Master's degree would not have been possible.

Last but not least, my thanks go out to the special people in my life who continuously supported me throughout the writing process, who kept me sane when I was nervous and who, without ever getting tired of it, kept ensuring me that everything would be alright. Thank you Annabelle, Birgit, and Juan Manuel.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Kultur, Interkulturalität und Transkulturalität</b> .....	<b>4</b>
2.1 Definitionsversuche und Verwendung des Kulturbegriffs .....	5
2.1.1 Enkulturation und Akkulturation .....	10
2.1.2 Identität .....	12
2.2 Das Konzept Interkulturalität .....	14
2.3 Von Interkulturalität zu Transkulturalität.....	18
2.4 Kulturreflexivität .....	23
2.5 Interdependenz von Kultur und Sprache .....	25
<b>3. Anfänge und Entwicklung: Trainings zur     „Interkulturellen Handlungskompetenz“</b> .....	<b>32</b>
<b>4. Übersicht der untersuchten Ratgeberliteratur</b> .....	<b>34</b>
<b>5. Interkulturelles Lernen in interkulturellen Trainings</b> .....	<b>37</b>
5.1 Trainingsziele .....	37
5.2 Trainingsinhalte .....	43
5.2.1 Auseinandersetzung mit Kultur .....	43
5.2.2 Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz .....	55
5.3 Trainingsmethoden .....	64
<b>6. Berücksichtigung der Sprache in interkulturellen Trainings</b> .....	<b>76</b>
<b>7. Zusammenfassung und Ausblick: Transkulturalität und Kulturreflexivität in     Ratgeberliteratur</b> .....	<b>87</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>91</b>
Sekundärliteratur .....	91
Ratgeberliteratur .....	98
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>99</b>

# 1. Einleitung

Eine schlichte Google-Suche nach *Interkulturelles Training* bringt es auf einen ungefähren Wert von 762.000 Ergebnissen (Abgerufen am 29. Juni 2017). Ohne Zweifel spricht ein solch hoher Wert für ein großes Marktinteresse nach diesen Trainings. Und in der Tat, nicht nur der Begriff der *Interkulturalität*, sondern in ganz besonderem Maße die sogenannte *interkulturelle Kommunikation* und die *interkulturelle Kompetenz* werden zu Schlüsselbegriffen des modernen Jahrhunderts, letztere gar zur Schlüsselkompetenz (Thomas 2006). Interkulturalität hat längst Einzug in das alltägliche Leben unserer Gesellschaft gehalten, ist in verschiedensten Fachgebieten etabliertes als auch beliebtes Forschungsgebiet, fast schon obligatorisch erscheint die Forderung nach interkultureller Kompetenz in Stellenanzeigen von Unternehmen. Ganz offensichtlich ist: Der Begriff mitsamt seinen Facetten erfreut sich in den letzten Jahren eines hohen Gebrauchs.

Diese auf dem Markt so gefragten interkulturellen Trainings werden für verschiedene Zielgruppen angeboten, beispielsweise für international agierende Unternehmen oder für Hochschullehrer – das ganz allgemein formulierte Ziel dieser Trainings lautet, einen besseren Umgang mit Mitarbeitern oder Studierenden unterschiedlicher Länder und mit kulturell unterschiedlichen Wurzeln zu fördern. Demnach sei es für internationale Unternehmen, die langfristig wirtschaftlichen Erfolg verzeichnen wollen, maßgeblicher Bestandteil, interkulturell kompetent handeln zu können und kulturelle Unterschiede nicht nur zu akzeptieren, sondern auch wertzuschätzen und daraus zu lernen.<sup>1</sup> Der Anspruch, interkulturelle Handlungskompetenz aufzuweisen, kann dabei für unterschiedliche Zwecke verfolgt werden: Einerseits kann diese Kompetenz vom Arbeitgeber eingefordert werden, um innerhalb eines in Deutschland ansässigen Unternehmens kulturellen Unterschieden zwischen deutschen Mitarbeitern und Mitarbeitern andersstämmiger Länder zu begegnen und diese für eine effiziente Zusammenarbeit nutzen zu können. Aufgrund nicht lange zurückliegender politischer Ereignisse, im Zuge deren Deutschland viele politisch Verfolgte und geflüchtete Menschen aufnahm, ist diese Situation leicht

---

<sup>1</sup> Kulturelle Unterschiede werden, vereinfacht gesagt, sowohl in der Makroperspektive verschiedener Gesellschaften als auch in der Mikroperspektive, d.h. in unserer eigenen Gesellschaft, deutlich. Diese Aspekte zählen in den Diversity-Ansatz, der in den letzten Jahren von immer mehr Organisationen in die Unternehmensphilosophie aufgenommen wurde. Die Charta der Vielfalt ([www.charta-der-vielfalt.de](http://www.charta-der-vielfalt.de)) ist eine Unternehmensinitiative, die die Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt in der Unternehmenskultur in Deutschland voranbringen möchte. Unter der Schirmherrschaft von Angela Merkel können engagierte Unternehmen oder Institutionen Unterzeichner werden, um auch im eigenen Hause Förderer von Vielfalt zu werden.

nachvollziehbar: Sich mit kulturellen Unterschieden auseinanderzusetzen ist unabdingbar, nicht nur für ein momentanes einvernehmliches Zusammenleben, sondern spätestens für den Eintritt der Immigranten in die deutsche Arbeitswelt. Doch diese Kontroverse soll nicht Thema dieser Arbeit sein. Vielmehr interessiert die zweite Seite der Medaille, und zwar das unerlässliche Asset an interkultureller Kompetenz gemäß dem Falle, dass ein deutscher Arbeitnehmer in das Ausland entsendet wird und dort mit einer anderen Kultur konfrontiert wird, mit der er nicht nur persönlich, sondern auch arbeitstechnisch zurechtkommen muss, um für den Arbeitgeber zufriedenstellende Resultate zu erbringen.<sup>2</sup> Dass der Bedarf an interkulturellen Trainings groß ist, zeigen die hohen Abbruchquoten von Auslandseinsätzen: Schätzungen zufolge scheitern etwa 40 bis 70 Prozent aller internationalen Projekte, zehn bis 40 Prozent aller ins Ausland entsandten Fach- und Führungskräfte kehren vor Ablauf der festgelegten Entsendungsdauer zurück (Vgl. Kinast/Thomas 2007, S. 259). Immer wieder als Grund genannt werden mit Kühlmann (1995) dafür nicht aufzuklärende Missverständnisse, denen kulturell unterschiedliche Arbeitsweisen zugrunde liegen (Vgl. S. 3). Daran anknüpfend ist mit Glahn (2005) festzuhalten, dass sich

„[i]nternational agierende Unternehmen [...] im Bereich interkulturelle Kompetenz vielfach schwer[tun] mit der Tatsache, dass Angehörige anderer Kulturkreise anders denken, sprechen und handeln. Die Folge sind Konfliktpotenziale, offene Konflikte und letztlich Ineffizienz“ (S. 25).

Der Vollständigkeit halber seien an dieser Stelle noch diejenigen Ratgeber erwähnt, die außerhalb des professionellen Umfelds liegen, und sich stattdessen der Zielgruppe der privat Reisenden widmen. Dieser Markt verspricht eine große Fülle an Ratgebern, die den Anspruch verfolgen, den Reisenden teilweise mit Ernsthaftigkeit, vermehrt jedoch mit anekdotenhaften Berichten und Wortwitz über kulturelle Unterschiede aufzuklären, sodass ihm etwaige Fettnäpfchen erspart bleiben.<sup>3</sup>

Das große Angebot und die große Nachfrage lassen ebenso die wissenschaftlichen Arbeiten, die um Begrifflichkeiten und Konzeptionierungen gleiten, florieren. Auch in dieser Arbeit sollen interkulturelle Trainings zentral sein, jedoch unter einem Gesichtspunkt, der nach Stand meines Wissens in dieser Art noch nicht behandelt wurde: Analysiert wird die auf dem

---

<sup>2</sup> In der aufgezeigten Differenzierung ist der Einfachheit halber aus der deutschen Perspektive gesprochen, da sich die Arbeit auch auf die deutsche Perspektive konzentriert – natürlich ist dies ebenso für andere Länder der Fall.

<sup>3</sup> Aus persönlicher Lektüre seien hier die Reihen *Fettnäpfchenführer*, erschienen im Verlag Conbook Medien, und *Gebrauchsanweisung für...*, erschienen im Piper Verlag, genannt. In diesen Reihen spezifiziert sich ein Reihentitel auf ein Länderprofil, über welches im anekdotenhaften Stil berichtet wird.



Markt erhältliche Ratgeberliteratur<sup>4</sup> hinsichtlich ihrer Konzeption von Kultur und interkulturellem beziehungsweise transkulturellem Lernen in interkulturellen Trainings. Im Vordergrund soll dabei die Betrachtung der Begriffsverwendung der Interkulturalität stehen und wie, auf Grundlage von Welschs (1999) Konzeption, Transkulturalität realisiert wird. Die Kulturreflexivität bildet gewissermaßen die Schnittstelle und spiegelt wider, wie Reflexion über Kultur in Relation zu Interkulturalität und Transkulturalität stattfindet. Dabei soll vor allem eine Ablösung der Dichotomie von *Eigenem* und *Fremdem*, welche bei Interkulturalisten stets präsent ist, stattfinden. Stattdessen soll vermehrt für eine kulturreflexive Betrachtung, oder als Steigerung dessen, für eine transkulturelle Betrachtung argumentiert werden. Einen weiteren Fokus soll die Rolle der Sprache bilden: Von vielen als Mittel zum Zweck genutzt, ist die Sprache doch der eigentliche Dreh- und Angelpunkt der Kommunikation, da die Sprache jegliche Bereiche durchdrängt wie sonst kein anderes Instrument. In einer Literaturanalyse soll untersucht werden, wie die Konzepte Interkulturalität und Transkulturalität bedient werden und wie Sprache per se in den interkulturellen Trainings thematisiert wird. Das Korpus umfasst dabei drei ausgewählte Ratgeber, die im späteren Verlauf im Detail vorgestellt werden.

In einer Verortung im theoretischen Kontext sollen zuerst die Kerngedanken der Interkulturalität und der Übergang zur Transkulturalität beleuchtet werden. Einige Aspekte, die dazu hineinspielen, sollen vor ihrer Begrifflichkeit diskutiert werden. Nach einer kurzen Darstellung, wie die Entwicklung interkultureller Trainings verlief, wird die Bearbeitung der Frage, was unter interkultureller Kompetenz und ihrer Auffassung als Schlüsselkompetenz konkret verstanden wird, essentiell sein, da sie auf das eigentliche Ziel der Untersuchung zuläuft. Hierzu soll der aktuelle Umgang mit dem Schlüsselbegriff *interkulturelle Kompetenz* in der Ratgeberliteratur erfasst werden. Anhand der Trainingsziele, Trainingsinhalte und Trainingsmethoden sollen im Hauptteil die auf dem Markt erhältlichen Ratgeber einer eingehenden Betrachtung unterzogen werden, bevor letztlich die Bezugnahme der Ratgeber auf den Faktor Sprache analysiert wird. Ziel der Arbeit ist es, den Eingang der Transkulturalität in aktuell auf dem Markt erhältlicher Ratgeberliteratur sichtbar zu machen. Mit den Ergebnissen sollen letztendlich erste Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden können, die einen praktischen Nutzen in zukünftigen Ratgebern erbringen sollen.

---

<sup>4</sup> In der Arbeit werden die Begriffe Ratgeber und Trainer synonym verwendet.

## 2. Kultur, Interkulturalität und Transkulturalität

Versucht man, über das weitläufige Feld einen Überblick zu erlangen, so fällt ins Auge, dass Trainings, die die interkulturelle Kompetenz fördern wollen, auch ausschließlich als interkulturelle Trainings tituliert werden. Das erstmals 1995 von Wolfgang Welsch etablierte Konzept der Transkulturalität legt dabei jedoch eindrücklich dar, dass eine interkulturelle Sichtweise, die noch auf das von Johann Gottfried Herder konzipierte Kulturverständnis aus dem 18. Jahrhundert referiert, in unserer heutigen globalisierten Welt nicht mehr ausreicht.

Um den Übergang von der Interkulturalität zur Transkulturalität zu explizieren, soll in diesem Kapitel der theoretische Hintergrund dargelegt werden, der im Anschluss auf das zu untersuchende Korpus angewendet wird. Relevant hierfür sind der Kulturbegriff, eine Vorstellung, was Interkulturalität meint, und die Darstellung von Welschs (1999) Transkulturalitätskonzept. Mit einer schlichten Aufzählung von Definitionen ist jedoch nicht genüge getan, denn insbesondere um den Kulturbegriff als auch das Interkulturalitätskonzept existieren vielschichtige Deutungsvarianten, deren Problematiken nicht allesamt in der Arbeit thematisiert werden können. Jedoch sollen exemplarisch einige der Aspekte herausgegriffen werden, die in den zu untersuchenden Ratgebern im Hauptteil relevant werden.

Für ein grundlegendes Verständnis um die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffes sollen vorerst einige gängige Definitionen inklusive ihrer Hauptcharakteristika vorgestellt werden, wobei die ausgewählten Definitionen diejenigen sind, die auch in der Ratgeberliteratur am häufigsten verwendet werden. Die Prozesse der Enkulturation sowie der Akkulturation, die ein jedes Individuum durchlebt, wenn es in eine erste Gesellschaft hineinwächst und sich im Laufe seines Lebens an eine weitere Kultur anzupassen hat, gehen mit dem Verständnis einher, wie Kultur sich auf das Individuum auswirkt, was wiederum im Folgekapitel vor dem Interkulturalitätsprinzip relevant sein wird. Als ein weiterer Faktor soll der Begriff der Identität kurz skizziert werden, sodass im Unterkapitel 2.1 der Zusammenhang zwischen Kultur, Enkulturation und Akkulturation als auch der Identität herauskristallisiert werden kann. Um grundlegende Gedanken und daraus resultierende diverse Auslegungsvarianten der Interkulturalität geht es in Kapitel 2.2. Dabei sollen vorerst die Eckpunkte des Konzepts dargestellt werden, um daraufhin einige in der Forschung aufgekommene Schwachstellen aufzuzeigen – als Folge dessen wird mit Kapitel 2.3 zum Transkulturalitätskonzept übergeleitet, das diese Schwachstellen eliminieren will und der heutigen Gesellschaft eine angemessenere Variante bieten will. Mit Kapitel 2.4

wird der kulturwissenschaftliche Ansatz der Kulturreflexivität angegangen, der über interkulturelle und transkulturelle Konzepte hinweg eine reflexive Herangehensweise einfordert. Die Interdependenz von Sprache und Kultur wird schließlich in Kapitel 2.5 thematisiert. Herausgearbeitet werden soll insbesondere, welche relevante Literatur hinter dem Zusammenhang von Sprache und Kultur steht und wie argumentiert wird, dass in der Tat von einem Zusammenhang auszugehen ist. Mit den Unterkapiteln dieses Kapitels werden zum einen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten hergestellt, die nicht für sich betrachtet werden sollten, weiterhin wird die Basis dafür gelegt, unter welchen Gesichtspunkten das Interkulturalitätsprinzip in heutigen Zeiten als inaktuell gilt und weshalb aus diesem Grund ein Umdenken zur Transkulturalität hin angemessen ist.

## 2.1 Definitionsversuche und Verwendung des Kulturbegriffs

„Die Natur der Menschen ist immer die gleiche,  
was sie trennt, sind ihre Bräuche.“  
Konfuzius, 551-478 v. Chr.

Es erscheint fast schon obligatorisch, zu Anfang auf die unerschöpfliche Bandbreite von Kulturdefinitionen zu verweisen. Denn obwohl Kultur wahrnehmbar ist und sich die gesamte Menschheit auf die ein oder andere Weise in einer oder mehreren Kulturen bewegt, so ist es doch ein schwieriges Unterfangen, diesen Begriff mit seinen dazugehörigen Facetten in Worte zu fassen und ihn auf eine griffige Definition zu bringen. So hält Bolten (2007) zu Beginn seiner Ausführungen fest: „Definitionen des Kulturbegriffs sind so zahlreich und vielfältig, dass man schon aus diesem Grund Erwartungen an eine verbindliche und ‚richtige‘ Bedeutungsregelung enttäuschen muss“ (S. 10). Hall (2005) philosophiert über fast geheimnisvoll erscheinende Eigenschaften von Kultur: „Kultur verbirgt mehr als sie enthüllt, und wenn sie etwas verbirgt, dann seltsamerweise am wirkungsvollsten sich selbst vor ihren eigenen Mitwirkenden“ (S. 239). Die eigentliche Aufgabe bestehe somit darin, „nicht fremde Kulturen zu verstehen, sondern unsere eigene“ (Hall 2005, S. 239). Im Rahmen der Arbeit sollen einige der bestehenden Definitionen aufgezeigt werden, bildet Kultur doch die Basis für eine Auslegung von Interkulturalität und Transkulturalität.

Das Kulturkonzept, das nach seiner Entstehung im 18. Jahrhundert für lange Zeit verwendet wird, ist das kulturell relativistische Modell von Johann Gottfried Herder. In seinem Werk *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, welches in mehreren Teilen in den Jahren 1784-91 publiziert wurde, fasst Herder Kulturen als Kugeln auf. Diese Kugeln, wobei eine

Kugel je einer Nation gleichgesetzt wird, sind voneinander gänzlich unabhängige Entitäten. Als Resultat ist von einer gleichwertigen Koexistenz verschiedener Kulturen auszugehen, die jedoch, so Herders Auffassung, keine Überschneidungen haben und somit mühelos voneinander zu trennen sind. Welsch (1999) fasste den Herderschen Kulturbegriff unter folgenden drei Gesichtspunkten zusammen: Er sei gekennzeichnet „durch soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung“ (S. 46 ff). Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein sollte der von Welsch (1999) als solcher bezeichnete Herdersche Separatismus prägend werden sowohl für die amerikanische *Cultural Anthropology* als auch für das allgemeine Kulturverständnis.

Kroeber und Kluckhohn verglichen 1952 über 150 Definitionen von Kultur. Als Resultat ihrer Analyse stellen sie folgende Kulturdefinition vor:

„Kultur besteht aus expliziten und impliziten Verhaltensmustern, die durch Symbole erworben und vermittelt werden, die spezifische Leistung einer menschlichen Gruppe begründen, einschließlich ihrer Verkörperung in Kulturprodukten. Der Wesensgehalt der Kultur besteht aus tradierten (historisch gewachsenen und selektierten) Ideen und damit verbundenen Wertvorstellungen. Kulturelle Systeme können einerseits als Ergebnisse von Handlungen und andererseits als Bedingungelemente von Handlungen betrachtet werden“ (Kroeber/Kluckhohn 1952, S. 181, zitiert nach Thomas 1993, S. 379).

Thomas (1993) hält fest, dass Kulturforscher in den darauffolgenden Jahrzehnten, anstatt sich an dieser Definition zu orientieren, immer wieder neue Definitionsversuche unternahmen – daran, so der Autor, wird sich auch in Zukunft nichts ändern (Vgl. S. 379). Thomas (1993) zufolge werde der Kultur dabei keine einheitliche Bedeutung unterstellt; hingegen heben Forscher in ihren Definitionen diejenigen Merkmale des Begriffes hervor, die für sie und ihre Arbeit die bedeutsamsten sind (Vgl. S. 379).

Der semiotische Kulturbegriff nach Geertz (1994) ist dadurch gekennzeichnet, als dass er Menschen als Wesen auffasst, die in selbstgestrickten Bedeutungsgeweben verstrickt sind – dieses Bedeutungsgewebe bezeichnet die Kultur (Vgl. S. 9). Durch Zeichen und deren Bedeutungszuweisung geprägt, grenzen sich Mitglieder einer Gesellschaft von der anderen ab, sodass Kultur ein System geteilter Bedeutungen ist (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 9; Podsiadlowski 2011, S. 40). Das Bedeutungsgewebe besteht sowohl aus ideell-symbolischen Zeichen, wie etwa der Sprache, als auch materiell-symbolischen Zeichen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 9). Mit Geertz (1994) ist die Kultur nichts Subjektives, sondern intersubjektiv: „Obwohl sie [die Kultur] aus Ideen besteht, existiert sie nicht in den Köpfen; obwohl sie unkörper-

lich ist, ist sie keine okkulte Größe“ (S. 16). So werden Wissen, Einstellungen, Normen, Handlungsmaximen in der kulturellen Gemeinschaft mitgeteilt, tradiert und weiterentwickelt (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 10; Lang/Baldauf 2016, S. 4).

Kulturvergleichende Psychologen wie Triandis (1972) oder Berry (2000) gehen von einer reziproken Anpassungsleistung an eine sich veränderte Umwelt aus und betonen die Wichtigkeit eines soziokulturellen Systems (Vgl. Podsiadlowski 2011, S. 40). Trompenaars und Hampden-Turner (2011) beschreiben Kultur zunächst figurativ:

„A fish only discovers its need for water when it is no longer in it. Our own culture is like water to a fish. It sustains us. We live and breathe through it. What one culture may regard as essential [...] may not be so vital to other cultures.“ (S. 20).

Dennoch lässt sich der Begriff von den Autoren schlicht in einem knappen Satz formulieren: Kultur ist „the way in which a group of people solves problems and reconciles dilemmas“ (Trompenaars/Hampden-Turner 2011, S. 6).

Oftmals verwendet wird die Kulturdefinition nach Thomas (1993), der Kultur als ein für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe typisches Orientierungssystem ansieht, welches aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert wird (Vgl. S. 380). Dabei beeinflusst das Orientierungssystem

„das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln all ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung“ (Thomas 1993, S. 380).

Auf Grundlage seines kulturspezifischen Orientierungssystems definiert Thomas (1993) weitere zentrale Merkmale, die er im Folgenden als *Kulturstandards* bezeichnet. Unter diesem Begriff versteht der Autor alle Arten des Wahrnehmens, Wertens und Handelns,

„die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (Thomas 1993, S. 381).

Merklich strebt Thomas (1993) den Fokus der Interkulturalität und interkultureller Überschneidungssituationen (Vgl. Kapitel 2.2) an, indem er diejenigen Kulturstandards als zentral ansieht,

„die in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden und weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns regulieren, und die insbesondere für die Steuerung der Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsprozesse zwischen Personen bedeutsam sind“ (Thomas 1993, S. 381).

Ebenso häufig wie die Kulturdefinition und die Kulturstandards von Thomas (1993) finden auch Hofstedes Kulturdimensionen vielfache Anwendung in Forschungs- wie Ratgeberliteratur. Zunehmend erfährt dieses Modell mittlerweile jedoch auch Kritik. Vorerst ungeachtet dieser ist das Modell breit rezipiert, weswegen es in einem etwas größeren Umfang skizziert werden soll. Basierend auf einer groß angelegten Befragung, die mithilfe eines Fragebogens durchgeführt wurde, wurden zwischen den Jahren 1967 bis 1973 Daten von etwa 117.000 IBM-Mitarbeitern aus über 66 Ländern zusammengetragen (Vgl. Hofstede 1980, S. 54). Befragt wurden persönliche Auffassungen darüber, für wie belangvoll der Teilnehmende es beispielsweise erachtet, viel Geld zu verdienen oder wie wichtig es dem Teilnehmenden ist, ein gutes Verhältnis zum direkten Vorgesetzten zu haben (Vgl. Hofstede 1993, S. 100). Hofstedes Auswertung der Fragebögen ergibt ein vierdimensionales Kulturmodell, welches 1980 erstmals unter dem Titel *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values* veröffentlicht wurde. Darin identifiziert er die Kulturdimensionen Machtdistanz mit den Ausprägungen hoch und niedrig, Individualismus versus Kollektivismus, Maskulinität versus Femininität sowie Unsicherheitsvermeidung mit den Ausprägungen hoch und niedrig. Nach weiteren Untersuchungen wird einige Jahre später eine fünfte Dimension hinzugefügt, die die langfristigen und kurzfristigen Grundorientierungen unterscheidet (Vgl. Dreyer 2011, S. 83).

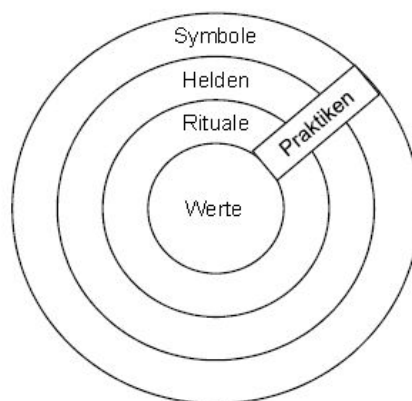
Das Modell geht dabei einher mit der bezeichnenden Sichtweise des Autors von Kultur als mentale Software. Denk-, Fühl-, und Handlungsmuster, die ein jeder Mensch ein Leben lang erlernt hat und in sich trägt, begreift Hofstede (1993) als Analogie zu der Art und Weise, wie Computer programmiert sind, als *mentale Programme* (Vgl. S. 18). Ein Großteil dieser im Inneren getragenen Muster wird in der frühen Kindheit erworben, da der Mensch in dieser Zeit am empfänglichsten für Lern- und Assimilationsprozesse ist (Vgl. Hofstede 1993, S. 18). Mit fortschreitendem Alter jedoch, „[s]obald sich bestimmte Denk-, Fühl-, und Handlungsmuster im Kopf eines Menschen gefestigt haben, muß er diese erst ablegen, bevor er in der Lage ist, etwas anderes zu lernen; und etwas abzulegen ist schwieriger, als es zum ersten Mal zu lernen“ (Hofstede 1993, S. 18). Dennoch ist

„[d]as Verhalten eines Menschen [...] nur zum Teil durch seine mentalen Programme vorbestimmt: er hat grundsätzlich die Möglichkeit, von ihnen abzuweichen und auf eine neue, kreative, destruktive oder unerwartete Weise zu reagieren“ (Hofstede 1993, S. 18).

Weiterhin vertritt Hofstede die Ansicht, dass die Quellen dieser mentalen Programme im sozialen Umfeld liegen, in dem ein Mensch aufwächst und seine Lebenserfahrungen sammelt – nicht die Gene vererben Kultur, sondern Kultur wird, ausgehend von dem sozialen Umfeld, erlernt (Vgl. Hofstede 1993, S. 20). Der Autor konstatiert zudem, dass mentale Programme

sich ebenso stark voneinander unterscheiden wie das jeweilige soziale Umfeld, in dem sie erworben wurden (Vgl. Hofstede 1993, S. 18).

Seine Auffassung von Kultur darstellend entwarf Hofstede ein Zwiebelendiagramm, das von außen nach innen die Schichten von Kultur realisiert. Die äußerste Schicht ist sichtbar und kann von Außenstehenden wahrgenommen werden. Um nach innen zu gelangen, müssen die äußeren Schichten erst durchdrungen werden – sie sind nicht als sichtbares Element wahrzunehmen. Von außen nach innen sind die Schichten folgendermaßen bezeichnet: Symbole, Helden, Rituale sowie Werte und Normen.



**Abb. 1:** Zwiebelendiagramm zur Darstellung von Kultur auf verschiedenen Tiefenebenen (Hofstede 1993, S. 22).

In seiner Betrachtung fast schon ein Charakteristikum der Transkulturalität treffend, wie in späterer Erklärung deren deutlich wird, beschreibt Hofstede (1993) die Mannigfaltigkeit eines Individuums mit einer Computer-Analogie:

„Da fast jeder gleichzeitig einer ganzen Reihe von verschiedenen Gruppen und Kategorien von Menschen angehört, trägt man zwangsläufig verschiedene Ebenen mentaler Programmierung in sich“ (S. 25).

Hofstede warnt in dem Zuge vor der übermäßigen Verwendung der Analogie von Kultur und Nation:

„Bei der Untersuchung kultureller Unterschiede ist deshalb auch die Staatsangehörigkeit [...] mit Vorsicht zu verwenden. [...] Die Verwendung der Staatsangehörigkeit als Kriterium ist eine Sache der Zweckmäßigkeit, denn es ist bedeutend einfacher, Daten für Staaten zu erhalten als für organische, homogene Gesellschaften“ (Hofstede 1993, S. 27).

Hofstedes empirische Untersuchung innerhalb der IBM ist mittlerweile Ziel massiver Kritik geworden, die unter der Aussage zusammenzufassen ist, dass „sein Buch für die moderne Kulturwissenschaft eine Katastrophe [ist]“ (Hansen 2011, S. 252). Seine empirische Vorgehensweise ist vor allem vor dem Hintergrund anzuzweifeln, und dahingehend kumulieren sich die Aussagen seiner Kritiker, dass er mit wenigen stichprobeartigen Fragebögen innerhalb eines

Unternehmens Aussagen über eine ganze Kultur zu treffen gedenkt (Vgl. Dreyer 2011, S. 83). Folglich ist sie von unzulässigen Pauschalisierungen durchzogen; den vier errechneten Dimensionen liegen in den Fragebögen vier Fragen zugrunde, jegliche Unterschiede innerhalb der Landeskulturen werden wegnivelliert, zudem sollte die aufgestellte Statistik davon überzeugen, dass Kultur aus messbaren „hard facts“ besteht (Hansen 2011, S. 252). Seine Untersuchung bedient sich der Daten eines globalen Wirtschaftsunternehmens mit einer starken Unternehmenskultur – dieser Fakt wird in den Ergebnissen jedoch nicht widergespiegelt, sondern die Resultate werden stark stereotypisierend und homogenisierend auf eine ganze Nationalkultur übertragen. Hansen (2011) hält allumfassend fest, dass Hofstedes Werk sich

„an allen Fortschritten, die seit den sechziger Jahren erzielt wurden [versündigt], und ausgerechnet dieses Machwerk hat die Unbelehrbaren, die den Kulturbegriff für Unfug hielten, belehrt“ (S. 252).

Diese Kritik kurz skizziert zu haben, ist vor allem vor der Tatsache nicht unerheblich, als dass Hofstedes Modell trotz all seinen anzuzweifelnden Methoden nach wie vor als Klassiker angesehen und vielfach in der Ratgeberliteratur verwendet wird. Daran anknüpfend ist die Frage zu stellen, ob die Verwendung des Modells überhaupt noch legitim sein sollte.

Übergreifend ist zu dem Kapitel festzuhalten, dass mit dieser Auswahl an Kulturdefinitionen diejenigen dargestellt sind, die sowohl in der Forschungs- als auch in der Ratgeberliteratur zu den am häufigsten genannten zählen. Im Hauptteil ist die Arbeit vor allem daran interessiert, wie Kultur in den analysierten Ratgebern nach der primären Nennung einer Definition weiterhin behandelt wird. Mit den Faktoren Enkulturation und Akkulturation sowie einem kurzen Einblick in das Feld der Identitätsforschung soll das vielseitige Bild von Kultur im Folgenden noch ausgeweitet werden.

### **2.1.1 Enkulturation und Akkulturation**

Hinsichtlich des Hineinwachsens in eine Kultur eines Individuums, oder des Erlernens einer Kultur, wie Hofstede (1993) es formulierte, müssen an dieser Stelle die bedeutsamen Prozesse Enkulturation und Akkulturation einbezogen werden. Damit einher geht vor allem die von dem russischen Psychologen Wygotsky (1978) soziokulturell begründete Theorie, die statuiert, dass die individuelle Entwicklung eines Menschen immer auch mit dem sozialen und historisch-kulturellen Kontext verknüpft ist. Das soziale Umfeld spielt damit keine nebensächliche, sondern eine fundamental wichtige Rolle für die Entwicklung eines Individuums, was sowohl seinen Spracherwerb als auch die Kultur betrifft.



Ein Mensch wird kulturlos in eine Gesellschaft hineingeboren, doch er wird in diese hineinwachsen (Vgl. Herbrand 2002, S. 16). Die Enkulturation ist somit als die erste soziokulturelle Prägung zu erfassen, die ein Mensch erfährt. In der primären Kultur, in der er aufwächst, erlernt er grundlegendes Wissen sowie Handlungskompetenzen und sozial relevante Werte und Normen, die ihm ein Minimum an Lebensqualität in dieser Gesellschaft ermöglichen (Vgl. Thomas 2003, S. 138). Der Enkulturationsprozess ist mit dem Heranwachsen des Individuums abgeschlossen: Der Mensch ist in seinem sozialen Umfeld, in dem er aufgewachsen ist, sozialisiert. In einer anderen Kultur muss der Mensch von Neuem die einfachsten Dinge lernen und wird Herbrand (2002) folgend mental in seine Kindheit zurückversetzt (Vgl. S. 16). Mit abgeschlossener Enkulturation ist ein ‚Kulturfremder‘<sup>5</sup> nicht mehr in der Lage, isomorphe Attributionen<sup>6</sup> in der Weise vorzunehmen, wie dies ein Einheimischer selbstverständlich und ohne nachzudenken tut (Vgl. Thomas 1995, S. 95). In einer dem Menschen fremden Gesellschaft, einer Kultur, die sich von seiner bisherigen unterscheidet, erfolgt demnach der Akkulturationsprozess, dessen Anforderung darin besteht, sich der fremden<sup>7</sup> Kultur anzupassen. Das Ausmaß, in welchem sich ein Mensch einer ihm fremden Kultur anpasst, kann von Individuum zu Individuum unterschiedlich ausgeprägt sein. Nach Berry (2008) sind vier Akkulturationsstrategien zu klassifizieren, die anzeigen sollen, in welchen „various ways [...] groups and individuals seek to acculturate“ (S. 331). Die vier Strategien sind zu benennen als Separation, Marginalisierung, Assimilation und Integration. Separation ist mit Berry (2008) dann der Fall, wenn das Individuum die Beibehaltung seiner ursprünglichen Kultur als oberste Priorität festsetzt und gleichzeitig jegliche Interaktion mit anderskulturellen Personen vermeidet (Vgl. S. 331). Marginalisierung findet dann statt,

„when there is little possibility or interest in cultural maintenance (often for reasons of enforced cultural loss), and little interest in having relations with others (often for reasons of exclusion or discrimination) [...]“ (Berry 2008, S. 331).

Von Assimilation ist dann die Rede, wenn das Individuum sich davon distanziert, seine kulturelle Identität beizubehalten und stattdessen tagtäglich die Interaktion mit anderen Kulturen

---

<sup>5</sup> Das Adjektiv ist aus dem Grund in einzelne Anführungszeichen gesetzt, da im späteren Kapitel *Interkulturalität* noch einzugehen sein wird auf die Rezeption von *Eigenem* und *Fremdem*. Der Anspruch der Arbeit besteht indes darin, von der Dichotomie *eigen* und *fremd* abzuweichen. Zur Darstellung der Theorie aus der bestehenden Literatur müssen der Kohärenz wegen diese Bezeichnungen zu diesem Zeitpunkt noch derart übernommen werden.

<sup>6</sup> Isomorphe Attributionen treffen zu können ist mit Triandis (1975) die Fähigkeit, als Kulturfremder möglichst viele Personen und Situationen aus der Perspektive des Einheimischen betrachten zu können und sie ebenfalls so bewerten zu können, als verfüge man über dieselben Erfahrungen und dasselbe Urteilsvermögen der anderen Kultur (Vgl. Triandis 1975, S. 41, zitiert nach Thomas 1995, S. 92).

<sup>7</sup> Siehe Fußnote 5.

sucht (Vgl. Berry 2008, S. 331). Von Integration spricht Berry (2008), „[w]hen there is an interest in both maintaining ones original culture, while in daily interactions with other groups” (S. 331).

## 2.1.2 Identität

Zum Thema Kultur tritt im gleichen Zug das Schlagwort Identität auf – denn Identität und Kultur sind auf untrennbare Weise miteinander verschmolzen (Vgl. Stadler, 1994, S. 92; Oerter 2013, S. 67). Da die Rolle der Identität, sowohl die individuelle als auch die kollektive, wiederum ein sehr großes Feld ist, soll sie hier nur grob skizziert werden.

Identität als Grundbegriff soll mit Oerter (2013) verstanden werden als

„einzigartige Persönlichkeitsstruktur, die sich einerseits im Selbstbild, andererseits im Fremdbild der sozialen Umwelt widerspiegelt. Sie sucht und gibt Antwort auf die Frage Wer bin ich? Zentral für das Erleben von Identität sind von Kontinuität und Gleichheit. Trotz aller Veränderungen und Erfahrungen erlebt man sich über die Zeit hinweg als die gleiche Person, deren Kern unverändert bleibt“ (S. 67).

Auch bei der Identitätsfrage spielt das Eigene und das Fremde, das in der Literatur hinsichtlich Kulturen und Interkulturalität einer breiten Verwendung unterliegt, eine bedeutende Rolle, und zwar dergestalt, dass das ‚Andere‘ für die eigene Identität eine Bedrohung bedeutet, da es bestehende Traditionen gefährden kann (Vgl. Yousefi 2014, S. 38). Yousefi (2014) folgend ist das Heimatgefühl ein wichtiges Element der Identität, das in allen Teilen der Welt zu beobachten ist, etwa in Religionen, Kulturen und Traditionen. Wird dies abgetrennt, kommt es in den meisten Fällen zu einer Identitätskrise (Vgl. Yousefi 2014, S. 38). So appelliert auch Hofstede (1993) zu Ende seines Werkes deutlich, dass sich kein Mensch völlig von seiner Werthaltung freimachen kann – und dies um seiner eigenen Identität willen auch nicht sollte (Vgl. S. 267). Insbesondere besteht bei interkulturellen Begegnungen die Gefahr, ein Gefühl der Entfremdung zu erlangen, sobald man nicht länger an seinen eigenen kulturellen Werten und Normen festhält – denn ein Identitätsgefühl vermittelt Sicherheit, „mit dem man anderen Kulturen offen gegenüber treten kann“ (Hofstede 1993, S. 267). Ebenso wie Yousefi und Hofstede konstatieren auch Kumbruck/Derboven (2016), dass kulturelle Anpassungsanforderungen immer auch mit Identitätskrisen verbunden sind. „[D]enn Kultur prägt Überzeugungen, Denkstile, moralische Einstellungen, Gebräuche und Handlungsweisen und damit das, worüber wir unsere Identität definieren“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 13).

Der kollektiven Identität einer Gesellschaft zugewendet statuieren Kumbruck und Derboven (2009), dass Gesellschaften essentiell eines Gedächtnisses bedürfen, um eine Identität ausbilden zu können und diese über Generationsfolgen hinweg reproduzieren zu können (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 10). „Diese kulturelle Identitätsproduktion und -reproduktion erfolgt dadurch, dass die Gesellschaft bzw. die Individuen in der Gesellschaft sich an Regeln halten, die sie selbst setzen“ (Kumbruck/Derboven 2009, S. 10). Wie die Autorinnen mit Verweis auf Rau (2008) feststellen, ist die eigene Sprache als gruppenspezifisches Phänomen essentiell bei der Identitätswahrung:

„Die historisch gewachsene Sprache ist Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von kultureller Identität und Stolz, weshalb der Erwerb einer fremden Sprache nicht unbedingt zu einer Erweiterung der Persönlichkeit beiträgt, sondern oftmals vielmehr als identitätsgefährdend wahrgenommen wird“ (Rau 2008, S. 51 ff., zitiert nach Kumbruck/Derboven 2009, S. 32).

Gänzlich auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität fokussiert, formuliert Kramersch (1998):

„It is widely believed that there is a natural connection between the language spoken by members of a social group and that group’s identity. By their accent, their vocabulary, their discourse patterns, speakers identify themselves and are identified as members of this or that speech and discourse community. From this membership, they draw personal strength and pride, as well as a sense of social importance and historical continuity from using the same language as the group they belong in“ (Kramersch 1998, S. 65-66).

In Bezug auf die nationale Identität mahnt Kramersch (1998), dass Gefahr darin bestehe, nach dem Pass einer Person zu urteilen und die Person mit derjenigen Nationalität zu assoziieren, die auf dem Pass vermerkt ist (Vgl. S. 67). Ebendies deutet bereits stark auf die Schwachstelle der Interkulturalität hin: Der Besitz eines türkischen Passes bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Person sich der türkischen Nationalität angehörig fühlt, wenn sie beispielsweise in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und lediglich die Eltern aus der Türkei stammen (Vgl. Kramersch 1998, S. 67). Diese Annahme zu verfolgen würde allzu schnell zu einer entweder/oder-Denkweise führen, die im Rahmen der Transkulturalität von Welsch (1999) als gefährlich angesehen wird (Vgl. S. 48; vgl. auch Kapitel 2.3). Abschließend fasst Kramersch (1998) zusammen, dass,

„[a]lthough there is no one-to-one relationship between anyone’s language and his or her cultural identity, language is *the* most sensitive indicator of the relationship between an individual and a given social group“ (S. 77; Hervorhebung wie im Original).

Mit Keup (2010) vermittelt Kultur als Orientierungssystem Sicherheit und schafft ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe. Aus diesen Komponenten erwächst Identität: Es wird angenommen, dass diese eine Welt die wahre, die gültige Welt ist, dass diese Blickweise objektiv ist und die Wahrheit anzeigt. Einen Perspektivenwechsel einzugehen und vor die Tatsa-

che gestellt zu werden, dass eine andere Kultur als ebenso wahr anzuerkennen ist, wirkt verunsichernd auf den Menschen, woraus ein Orientierungs- und Identitätsverlust resultieren kann (Vgl. Keup 2010, S. 24). Aus scheinbaren Trivialitäten, wie dem von Rau (2008) oben gegebenem Beispiel einer neu zu erlernenden Sprache oder dem von Keup (2010) vorgeschlagenen Perspektivenwechsel, können handfeste Identitätskrisen entstehen. Diese kurze Skizze, bei der aufgezeigt wurde, dass die persönliche als auch die kollektive Identität untrennbar mit Kultur und im gleichen Zug mit der Sprache verlinkt ist, ist für die spätere Diskussion entscheidend.

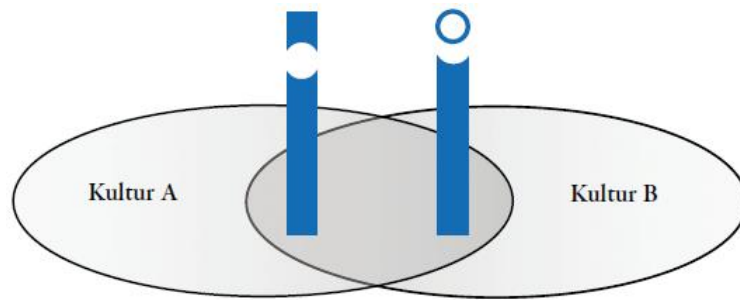
## 2.2 Das Konzept Interkulturalität

Vor nicht allzu langer Zeit schien Interkulturalität noch ein Topos für Geschäftsleute und Menschen mit Migrationshintergrund zu sein – doch mit dem Selbstverständnis einer Einwanderungs- und Willkommengesellschaft sowie fortschreitender Globalisierung hat die Interkulturalität jegliche Bereiche durchzogen (Vgl. Nazarkiewicz 2016, S. 24). Das Interkulturalitätsthema ist sowohl in der Forschung als auch in der Wirtschaft zu einem bedeutenden Thema unserer Zeit geworden. Dabei ist vor allem die Frage entscheidend, was darunter konkret zu verstehen ist.

Der Brockhaus definiert Interkulturalität gemeinhin als das Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer Kulturen, bei dem es zur gegenseitigen Beeinflussung kommt. Demnach ist Interkulturalität ein „interdisziplinäres Konzept, das Bedingungen und Möglichkeiten eines Austausches zwischen Kulturen auslotet mit den Zielen der Verständigung, des wechselseitigen Verstehens und gegenseitiger, Unterschiede wahrer Anerkennung“ (Brockhaus<sup>8</sup>). Um die Definition des Brockhaus zu veranschaulichen, sei hier *Interkulturalität* mit Nazarkiewicz (2016) in einem Schaubild dargestellt:

---

<sup>8</sup> Brockhaus: Artikel zu Interkulturalität: <https://uni-mannheim.brockhaus.de/sites/default/files/pdfpermlink/interkulturalitaet-58074aac> (25.04.2017).



**Abb. 2:** **Interkulturalität** nach Nazarkiewicz (2014) Darstellung (S. 168). Das Präfix *inter-* mit dem Bedeutungsgehalt, sich stets zwischen etwas zu befinden, wird durch die mittige Überschneidung verdeutlicht (Vgl. Ang-Stein 2015, S. 106).

Wie in der Abbildung zu sehen, werden Kulturen als Kugeln aufgefasst, die in sich homogenisiert sind (Vgl. Kapitel 2.1; 2.3). Bei einer interkulturellen Begegnung schließlich bekommen zwei Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft jeweils eine Kultur zugeschrieben und sie werden, dem Interkulturalitätsprinzip folgend, auf diese Kultur geprägt. Müller-Jacquier (2004) verweist auf die in der Literatur vielverwendete Metapher der zwei aufeinanderprallenden Kulturen (Vgl. S. 74). Interkulturalität meint mit Bolten (2007) den

„Prozess, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander bezieht“ (S. 22).

Im Verlauf der Begegnung werden verschiedene Selbstbilder und Interpretationsmuster gegenübergestellt, welche sich in der Interaktion mit der anderen Kultur weiterentwickeln (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 11). Bolten (2007) definiert dies als die emergierende *Interkultur*, die dann entsteht, wenn „Mitglieder unterschiedlicher Lebenswelten A und B miteinander agieren, gemeinschaftlich handeln“ (S. 22). Dabei werden permanent neue Interkulturen erzeugt,

„und zwar im Sinne eines ‚Dritten‘, einer Zwischen-Welt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht. Weil es sich um ein Handlungsfeld, um einen Prozess handelt, ist eine Interkultur also gerade nicht statisch als Synthese von A und B [...] zu denken. Vielmehr kann in dieser Begegnung [...] eine vollständig neue Qualität, eine Synergie, entstehen, die für sich weder A noch B erzielt hätten“ (Bolten 2007, S. 22).

Jedoch impliziert die Annahme einer entstehenden Interkultur oder einer Drittkultur das Vorhandensein zweier aufeinandertreffender, distinkter Kulturen (Vgl. Hoch 2016a, S. 13), eine Annahme, über deren heutige Aktualität und Brauchbarkeit debattiert wird.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Hoch (2016a) untersucht in ihrer Arbeit den Eingang von Kulturreflexivität in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken (DaF), wozu an dieser Stelle ein Link geknüpft werden soll. In ihrer Arbeit analysiert die Autorin ein umfangreiches Korpus von 10 Lehrwerken aus dem DaF-Unterricht in Deutschland, den Niederlanden als auch Frankreich auf eine kulturreflexive Herangehensweise.

Eine ähnliche Position nimmt Thomas (1993) ein, der Interkulturalität mit kulturellen Überschneidungssituationen erklärt. Seinem Verständnis folgend ist eine interkulturelle Überschneidungssituation als das Aufeinandertreffen von Personen zu bezeichnen,

„die in verschiedenen Kulturen sozialisiert wurden, und die sich zunächst nur an den eigenkulturellen Werten, Normen und Bewertungsmaßstäben orientieren können, da sie die fremden nicht kennen [...]“ (Thomas 1993, S. 380).

Bei einem Aufeinandertreffen zweier Personen, die in unterschiedlichen Kulturen sozialisiert wurden, entsteht im Folgenden eine höchst komplexe Interaktionssituation mit spezifischen Anforderungen an das interkulturelle Lernen und Handeln beider Interaktionspartner, denn diese gehen zunächst einmal von den aus dem eigenkulturellen Orientierungssystem vertrauten Kulturstandards aus (Vgl. Thomas 1995, S. 91; Kapitel 2.1). Je divergenter die Orientierungssysteme sind, mit desto größerer Wahrscheinlichkeit muss mit dem Auftreten von Missverständnissen gerechnet werden (Vgl. Thomas 1995, S. 91). Kulturstandards beschreiben dabei keine Kultur als Ganzes, sondern sind hypothetische Konstrukte, die eine Erklärung dafür geben, warum Menschen aus unterschiedlichen Kulturen „im kommunikativen und interaktiven Prozessgeschehen unerwartete, fremd erscheinende Interaktionserfahrungen machen“ (Thomas 2011, S. 116). Sie greifen also erst dann, wenn in einer Interaktion zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen etwas nicht erwartungsgemäß vonstatten geht, sondern etwas Fremdes erlebt wird.

Unterdessen darf mit Kumbruck/Derboven (2009) nicht vergessen werden,

„dass in der Interaktion mit Menschen aus einem anderen Kulturkreis nicht nur die unterschiedlichen Perspektiven auf die Welt aufeinandertreffen, sondern auch die Vorstellungen, die sich jeder von der Sicht des anderen auf die Welt macht“ (S. 12).

Dadurch sind Selbst- und Fremdsichten stets geprägt von subjektiven Vorstellungen, selektiver Wahrnehmung und Verarbeitung oder unbewussten Erwartungen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 12). Im Vordergrund eines Aufeinandertreffens zweier insel- oder kugelartiger Kulturen steht die Forderung, zwischen ihnen zu vermitteln, „indem Verständnis für andere Kulturen durch pädagogische Interventionen geschaffen werden soll [...]“ (Bolscho 2015, S. 29).

Jedoch bleibt der in den Alltag eingedrungene Begriff der Interkulturalität nicht frei von Kritik. Durch die Metapher des Aufeinanderprallens verfestigte sich mit Müller-Jacquier (2004) die Vorstellung, dass sich kulturell determinierte Blöcke wie Institutionen, Wertorientierungen, historische Erfahrungen und Alltagspraktiken schockartig und in unkontrollierbarer Form und mit wenig vorhersehbaren Resultaten begegnen (Vgl. Müller-Jacquier, S. 74). Der Autor verweist gleichermaßen auf die terminologische Unschärfe im Forschungskontext der

interkulturellen Kommunikation (Vgl. Müller-Jacquier 2004, S. 70). Bolscho (2014) kritisiert, dass die Kulturen der allgemeinen Auffassung nach über bestimmte Merkmale zu beschreiben seien (Vgl. S. 29). Durch die strikte Trennung zweier Kulturen erfolgt auch die konsequente Differenzierung in *Eigenes* und *Fremdes* (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 10). Das Eigene beschreibt den Alltag, den Standard, den Normalzustand, und ist oftmals schwer zu fassen (Vgl. Kimmich/Schahadat/Hausschild 2010, S. 151). Unterdessen ist das Fremde sofort als solches definierbar, es ist auffallend und dadurch umgehend zu erkennen. Dennoch wird zwischen Eigenem und Fremden eine wichtige Interdependenz fassbar, welche Kimmich/Schahadat/Hausschild (2010) folgendermaßen beschreiben:

„Das Fremde [...] ist die Ausnahme, die Unterbrechung des Alltags, das Ungewohnte, das Fest, aber auch die Katastrophe. Dem Fremden begegnet man [...] mit Faszination, Angst, Staunen oder Ekel. Auf jeden Fall provoziert das Fremde die stärkeren Gefühle. Allerdings wird schnell klar, dass das Fremde nicht ohne das Eigene zu denken ist, dass das Fremde immer auf der Folie des Eigenen erkannt und bewertet wird“ (S. 151).

In der interkulturellen Verständigung unter Einbezug des Eigenen und des Fremden ist von der Annahme auszugehen, dass die Verständigung nur funktionieren kann, „wenn man sich auf die fremde Kultur einlässt, d.h. sie als fremd gegenüber der eigenen akzeptiert“ (Broszinsky-Schwabe 2011, S. 40). Mit Scherle (2006) verlangt

„[i]nterkulturelles Fremdverstehen [...] stets eine kritische Überprüfung des für selbstverständlich gehaltenen eigenen Kulturdiskurses und die Bereitschaft, auf Diskurse der anderen Kultur einzugehen. Andererseits geht es nicht allein darum, das Fremde zu verstehen, sofern dies überhaupt in toto möglich sein sollte, sondern es geht in gleicher Weise darum, aus der Begegnung mit dem Fremden für das Eigene zu lernen [...]“ (S. 79).

Die einfache Unterteilung in Eigenes und Fremdes bedeutet jedoch auch, dass das Fremde allzu schnell verurteilt wird, da es von der eigenen gewohnten Norm abweicht und somit als primitiv und lückenhaft bezeichnet wird (Vgl. Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2006, S. 93). Dies wiederum beschreibt eine Vorgehensweise, die von ethnozentrischem Denken nicht mehr weit entfernt ist: So betrachtet man eine andere Kultur lediglich aus der Perspektive der eigenen Kultur, interpretiert, anstatt zu beobachten, was einen fundamentalen Fehler für eine erfolgreiche interkulturelle Begegnung darstellt. Hat sich die Annahme einer Binarität von einer eigenen und einer fremden Kultur bereits etabliert, so ist es schwer, aus dieser Annahme auszubrechen. Kultur wird dann mit Müller/Schmenk (2016) als ein Set von einflussnehmenden Faktoren gesehen, die die Person ihrer jeweiligen Kultur innehat (Vgl. S. 142). An die Kritikpunkte anknüpfend zeigt sich,

„dass die Kategorien der Multi- und der Interkulturalität allein nicht mehr ausreichen, um die kulturellen Verfasstheiten Einzelner wie ganzer Gesellschaften zu fassen. Vielmehr müssen

diese Konzepte durch das der Transkulturalität ersetzt werden, welches ein Denken von Kulturen als separaten Einheiten völlig überwindet“ (Antor 2006, S. 10)

Antor (2006a) fasst die drei existierenden Ansätze zusammen und markiert erneut die Relevanz dessen, warum eine neue Ausrichtung der Perspektiven unabdingbar ist:

„Inter- und Transkulturalität sind Paradigmen, innerhalb derer der dialogische Austausch zwischen Kulturen ein hohes Gut darstellt. Weder der Separatismus des Herderschen Volkskulturgedankens noch das oft unverbundene Nebeneinander-Existieren im Multikulturalismus können diesem Anspruch genügen. Inter- und Transkulturalität lassen es geradezu zu unserer Pflicht werden, den eigenen Horizont zu verlassen und den dialogischen Kontakt mit der Alterität anderer Kulturen oder anderer kultureller Positionierungen zu suchen, um dadurch auch die eigene Positionalität aus einer Außenperspektive wahrnehmen zu können“ (S. 33).

Mit der Darstellung der grundlegenden Charakteristika des Interkulturalitätskonzepts, das das Aufeinanderprallen zweier Kulturen mit dem damit einhergehenden Verständnis einer eigenen und einer fremden Kultur als zentrale Ausgangssituation betrachtet, aus welcher Sichtweise heraus Handlungsempfehlungen für ein daraus entstehendes Drittes abgeleitet werden, wendet sich die Arbeit der Transkulturalität zu. Das Konzept stellt in der Hinsicht gegenüber der Interkulturalität eine bedeutende Weiterentwicklung dar, als dass es die aufeinander geprallten Kulturen von Eigen und Fremd nicht im Nachhinein als ein Drittes behandelt und von dieser Ebene zur Problemlösung beitragen will, sondern dass es, auf einer unterhalb dessen liegender Ebene, bereits nicht mehr von Eigenem und Fremdem ausgeht.

## 2.3 Von Interkulturalität zu Transkulturalität

Allen voran verantwortlich für die Etablierung des Konzepts der Transkulturalität ist Wolfgang Welsch<sup>10</sup>. In seinen Ausführungen kritisiert er bestehende Konzeptualisierungen des Aufeinanderprallens und des Aufeinander-Einwirkens verschiedener Kulturen, sei es Interkulturalität oder Multikulturalität, und plädiert stattdessen für eine Durchsetzung dieses Begriffes. Sich des visionären Charakters durchaus bewusst, statuierte Welsch (1999):

„Man mag meinen, ich würde übertreiben. Gewiss. Aber erstens muss man, wenn man überhaupt etwas sagen will, übertreiben. Und zweitens ist Übertreibung ein Prinzip der Wirklichkeit selbst; die morgige Wirklichkeit wird die Übertreibung der heutigen sein. Das ist es, was man Entwicklung nennt.“ (S. 53).

---

<sup>10</sup> Weniger bekannt ist die Tatsache, dass der kubanische Soziologe Fernando Ortiz bereits in seinem 1940 veröffentlichten Werk *Contrapunto cubano del tabaco y del azúcar* den Begriff der Transkulturation erarbeitet und definiert hat. Welsch erwähnt die Vorarbeit von Ortiz nicht, wobei letztlich nicht mit Gewissheit gesagt werden kann, ob Welsch in Kenntnis über dessen Arbeit war oder nicht (Vgl. Hildebrandt 2005, S. 342; 348).



Im Zuge seiner Argumentation stellt Welsch (1999) zuerst die bisherige Auffassung von Kultur dar, bevor er seine Kritik an den Konzepten der Interkulturalität und der Multikulturalität begründet. Das traditionelle Kulturkonzept Herders, der, wie oben ausgeführt, Kulturen als Kugeln auffasste, ist Welschs Meinung nach zur heutigen Zeit untragbar geworden. Kulturen werden, so der Autor, in diesem traditionellen Konzept in ihrer inneren Struktur homogenisiert und nach außen hin abgegrenzt. Für seine Position findet der Autor klare Worte:

„Hart formuliert: Es tendiert in seiner begrifflichen Konsequenz zu kulturellem Rassismus. Kugelprämisse plus Reinheitsgebot machen nicht nur ein gegenseitiges Verstehen der Kulturen unmöglich, sondern die Forderung nach einer derartigen kulturellen Identität führt auch zu Separatismus und bereitet politischen Konflikten und Kriegen den Boden.“ (Welsch 1999, S. 48).

Als Kugeln betrachtet haben Kulturen keinerlei Möglichkeit zur Verschmelzung, sondern stoßen sich gegenseitig ab. Dieses Herdersche Kulturkonzept ist für die globalisierte und modernisierte Welt schlicht nicht mehr aktuell. Kultur ist nicht einfach und statisch, sondern komplex und dynamisch – sie verflocht sich mit anderen Einflüssen und unterliegt einer stetigen Weiterentwicklung. Denkt man in inselartigen Kugeln, wird man einer heterogenen Gesellschaft nicht gerecht. Folglich ist mit Welsch (1999) das Herdersche Kulturkonzept „nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. Der Abschied von diesem Konzept ist in jeder Hinsicht angezeigt“ (S. 48). Der Autor zeigt die Notwendigkeit auf, Kulturen jenseits einer Eigen- und Fremdkultur wahrzunehmen (Vgl. Welsch, S. 48 ff). Dies widerspiegelnd konstatiert Stumpf (2006), dass

„Kulturen [...] keine monolithischen Blöcke [sind]. In einer Gesellschaft finden sich immer kleinere und größere Abwandlungen von der Norm und vom Typischen. [...]. Ferner sind Kulturen wandelbar und sie verändern sich z.B. aus einer inneren Dynamik heraus oder im Zusammenspiel mit Einflüssen anderer Kulturen“ (S. 35)

Das bereits zuvor dargelegte Konzept der Interkulturalität wird von Welsch (1999) dahingehend als ungenügend betrachtet, als dass es immer noch dem traditionellen Herderschen Kulturkonzept verhaftet bleibt. Trotz guter Intentionen und der Erkenntnis, dass mit dieser Auffassung interkulturelle Konflikte entstehen können, versucht das Konzept, dieser Problematik lediglich mit interkulturellem Dialog entgegenzutreten. Eine solche Problemlösungsstrategie ist in der Hinsicht unzulänglich, als dass das Problem nicht an seiner Wurzel bearbeitet wird, sondern nur auf der nachträglichen Ebene bearbeitet wird (Vgl. Welsch 1999, S. 50). Etwaige Folgeprobleme können mit diesem Verfahren nicht angegangen werden. Denn so lange eben diese Grundhaltung verfolgt wird, entspringen etwaige Probleme auch genau an dieser Stelle:

Interkulturalisten

„kaprizieren [...] sich auf das Verstehen eines ‚Anderen‘, von dem sie zugleich annehmen, dass es ob seiner Inkommensurabilität eigentlich nicht verstanden werden könne [...]“ (Welsch 2010, S. 50).

Das Konzept der Multikulturalität versucht hingegen, die Pluralität innerhalb einer Gesellschaft zu berücksichtigen. Welsch erkennt den Fortschritt, was dies gegenüber der einstigen Homogenisierung bedeutet, an, bemängelt jedoch im gleichen Zuge, dass auch dieses Konzept nicht auf die Folgeprobleme der Pluralität eingestellt sei. So versucht es sich zwar davon zu lösen, Großkulturen zu homogenisieren und erkennt Partialkulturen innerhalb einer Gesellschaft an. Darüber hinaus werden jedoch keine weiteren Schritte eingeleitet: Es überträgt das traditionelle Kulturkonzept auf ebendiese Partialkulturen, welche vereinheitlicht und voneinander abgegrenzt werden. Ganz im Sinne Herders, der die autonomen Kulturkugeln, bei denen eine Kugel als eine Nation aufgefasst wird, als sich gegenseitig abstoßend beschrieb, stoßen sich beim Multikulturalitätskonzept die vielen Einzelkulturen innerhalb einer Gesellschaft ab. Eine sogenannte Ghettoisierung, die damit einhergeht, wird nicht zum Negativbild verkannt, sondern als Idealbild angesehen (Vgl. Welsch 2010, S. 49): Partialkulturen „müssen einander ignorieren, verkennen, diffamieren und bekämpfen“ (Welsch 1999, S. 50). Der Argumentation Welschs folgend stellt auch Yousefi (2014) den problematischen Multikulturalitätsansatz dar, als dass mit diesem Konzept davon ausgegangen werden muss, dass „Kulturen einander wesensfremd seien und eigenständig nebeneinander ‚leben‘ [...], ohne sich voneinander beeinflussen zu lassen. Nach einem solchen Kulturbild ‚leben‘ Menschen ebenfalls als unveränderbare Identitäten nebeneinander“ (S. 25).

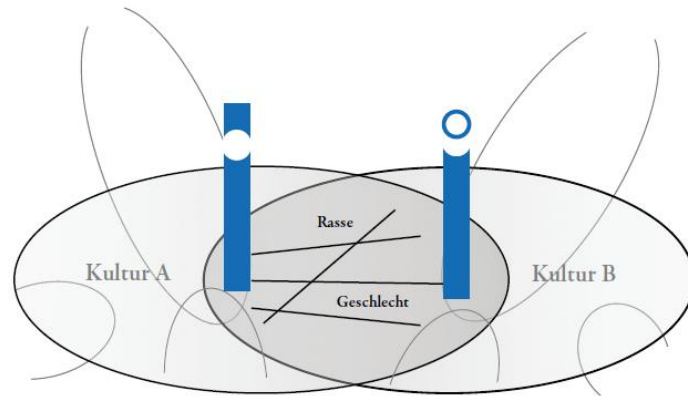
Zu Welschs herausgearbeiteten Schwachstellen beider Konzepte lässt sich mit Liska (2011) zusammenfassend sagen, dass durch die vorgegebene Homogenität

„die Entstehung verkürzender, universalistischer Typologisierungen von Kulturen gefördert und dualistisches Denken in weiß/schwarz, gut/böse eher vertieft denn transzendiert [wird]“ (S. 258).

Dies darlegend plädiert der Autor für einen Ansatz, der die Wurzel des Problems, nämlich die Auffassung von Kulturen als Inseln selbst, angeht:

„Diese neue Struktur der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff *hinaus* und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich *hindurchgeht*, als *transkulturell*“ (Welsch 1999, S. 51; Hervorhebungen wie im Original).

Transkulturalität will, so die Anforderung, den heutigen kulturellen Verhältnissen gerecht werden und stellt Kultur nicht mehr als Kugeln dar, sondern als Geflechte (Vgl. Welsch 2010, S. 40-41). Diese durchflochtenen Grenzen, die nunmehr nicht mehr als wirkliche Grenzen bezeichnet werden können, werden in folgendem Schaubild verdeutlicht:



**Abb. 3:** Transkulturalität nach Nazarkiewicz (2014) Darstellung, basierend auf Welsch (1999) (S. 171).

Zunächst differenziert Welsch (1999) zwischen Transkulturalität auf der Makro-, und auf der Mikroebene. Die Makroebene bezeichnet die äußere Schicht der Kultur, die Gesellschaft. Kulturen sind „aufs stärkste miteinander verbunden und verflochten“ (Welsch 1999, S. 51) und nicht an Landesgrenzen festzumachen. Als eine Folge sowohl von Migrationsprozessen als auch von weltweiten Verkehrs- und Kommunikationsprozessen überschreiten sie diese und bilden Verflechtungen und Abhängigkeiten (Vgl. Welsch 1999, S. 51). Sein Standpunkt, mag er zum Veröffentlichungszeitpunkt durchaus visionär gewesen sein, ist für die heutige schnelllebige und sich in stetigem Wandel befindende Welt zur Selbstverständlichkeit geworden: In heutigen Gesellschaften ist eine solch hohe Anzahl an differenzierten Lebensweisen und Lebensformen aufzufinden, dass, so der Autor, Gesellschaften in sich allein bereits multikulturell sind (Vgl. Welsch 1999, S. 47). Kulturen sind hybridisiert, für „jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden“ (Welsch 1999, S. 52). Diese Tatsache, die gleichermaßen auf den Ebenen der Bevölkerung, der Waren und der Information gilt, veranschaulicht Welsch (1999) damit, dass weltweit in der Mehrzahl der Länder auch Angehörige anderer Länder leben, immer mehr Artikel, die einst exotisch waren, allerorten verfügbar sind, und elektronische Kommunikationsmedien sämtliche Informationen von beliebigen Orten gleichsam abrufbar machen (Vgl. S. 52). Nach Ansicht des Autors kann daher die Abstrahierung zwischen Eigenem und Fremdem nicht weiter fortbestehen: „Alles ist in innerer oder äußerer Reichweite“ (Welsch 1999, S. 52).

Auf der Mikroebene, welche die kulturelle Ausprägung der Identitäten angeht, tritt Transkulturalität ebenso hervor wie auf der ihr übergeordneten Ebene. Nicht nur die Gesellschaft an sich ist geprägt von verschiedensten kulturellen Einflüssen, sondern auch Individuen selbst – die meisten unter uns, so hält Welsch (1999) fest, „sind in ihrer kulturellen Formation durch *mehrere* kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt. Wir sind kulturelle Mischlinge“ (S. 53). Elementar wichtig ist es nach Ansicht des Autors daher, eine solch komplexe kulturelle Identität nicht mit einer nationalen Identität gleichzusetzen:

„Es gehört zu den muffigsten Annahmen, daß die kulturelle Formation eines Individuums schlicht durch seine Nationalität oder Staatszugehörigkeit bestimmt sein müsse. Die Unterstellung, daß jemand, der einen türkischen oder deutschen Paß besitzt, auch kulturell eindeutig ein Türke oder Deutscher zu sein habe, und daß er, wenn er das nicht ist, ein vaterlandsloser Geselle oder Vaterlandsverräter sei, ist so töricht wie gefährlich.“ (Welsch 1999, S. 53).

Er liefert den Appell, dass sich jedes heutige Kulturkonzept der transkulturellen Verfassung stellen muss (Vgl. Welsch 1999, S. 54). Welsch sieht die Durchdringungen und Verflechtungen als transkulturelle Netze an, die, aus unterschiedlichen Fäden zusammengesetzt und verwebt, im Ergebnis einen hohen Grad an kultureller Mannigfaltigkeit aufweisen (Vgl. Welsch 1999, S. 59). Zusammenfassend weist

„diese neue Art kultureller Vielfalt gegenüber der alten einen großen Vorteil auf. Die transkulturellen Netze haben stets einige Elemente gemeinsam, während sie sich in anderen unterscheiden, so daß zwischen ihnen nicht nur Unterschiede, sondern zugleich Gemeinsamkeiten bestehen. Da sie somit Anteile einschließen, die auch in anderen Netzen vorkommen, sind sie untereinander insgesamt anschlussfähiger, als die alten kulturellen Identitäten es je waren“ (Welsch 1999, S. 59).

Anschaulich demonstrieren Nazarkiewicz und Krämer (2009) solch verwobene transkulturelle Netze: „Wie ‚koreanisch‘ verhält sich ein ‚Koreaner‘, der in England studiert hat, in Deutschland arbeitet und mit Franzosen weltweite Projekte macht?“ (S. 253). Wir sind, so die Autoren auf Welsch (1999) verweisend, bereits alle „kulturelle Hybride“ (Nazarkiewicz/Krämer 2009, S. 253); mit Wulf (2014) gipfeln diese Mischformen von Kultur aufgrund des vermehrten Austausches verschiedener Kulturen und Gesellschaften auf der Welt in immer größerer Hybridität (Vgl. S. 87). Transkulturalität als Konzeptualisierung von Kultur will mit Gieseke und Robak (2009) Anschlüsse und Übergänge herstellen; dabei ist die Anforderung an Individuen damit zu benennen, als dass diese die transkulturelle Binnenverfassung von Gesellschaft sowie die wechselseitige Durchdringung von Eigenem und Fremdem akzeptieren müssen (Vgl. S. 11).

Die notwendige Weiterentwicklung des Interkulturalitätsgedankens zu dem der Transkulturalität aus Welschs Forschung sei damit expliziert. Anhand der Schwachstellen des im

Herderschen Kulturkonzept verhafteten Interkulturalitätskonzepts erklärt und mit der sich davon grundlegend unterscheidenden und umgedachten Idee der Transkulturalität soll sich im weiteren Verlauf der Kulturreflexivität als Schnittstelle zugewendet werden, die sich für eine generelle Reflexion des Grundbegriffs Kultur innerhalb des Interkulturalitäts- als auch des Transkulturalitätsbegriffes ausspricht.

## 2.4 Kulturreflexivität

Die allgegenwärtige Präsenz der Interkulturalität als gegeben auffassend und eine interkulturelle Arbeitsweise als Voraussetzung begreifend, formuliert Nazarkiewicz (2014) die nunmehr bedeutsame Wichtigkeit, systematisch kulturreflexiv vorgehen zu müssen, um nicht „der mannigfaltigen Praxis einer zunehmend transkulturell verfassten Gesellschaft (Welsch 1999) hinterher [zu hinken], statt sie zu befruchten“ (S. 161-162). Ohne eine kulturreflexive Herangehensweise werden, so Nazarkiewiczs (2014) Kritik, mögliche erweiternde Perspektiven vernachlässigt und unterkomplexes Interpretieren und Handeln riskiert (Vgl. S. 161-162). Im Ergebnis können mögliche wissenschaftliche Reflexionsebenen nicht erreicht werden (Vgl. Nazarkiewicz 2014, S. 162). Bereits innerhalb des interkulturellen Lernens sprechen sich Bredella und Delanoy (1999) für eine notwendige Reflexion aus: So müssen die Begriffe Eigen und Fremd kritisch reflektiert werden, um vor Essentialisierungen zu bewahren (Vgl. S. 15). Der Prozess der Reflexion setzte automatisch, ja, zwangsläufig dann ein, „[w]enn wir bei der Begegnung mit Aspekten der fremden Kultur unsere Vorstellungen und Auffassungen relativieren und Dinge mit den Augen der anderen sehen lernen [...]“ (Bredella/Delanoy 1999, S. 13).

Vor diesem zwar reflektierten, aber immer noch vor dem der Dichotomie des Eigenen und Fremden behafteten Hintergrund, ist für eine Loslösung von dem in Kapitel 2.2 vorgestellten Interkulturalitätskonzept, das vereinfachend und stereotypisierend wirkt, einzutreten. Die Aktualität und Anwendbarkeit des Interkulturalitätskonzepts sei stark infrage gestellt, da die oben beschriebene Herangehensweise in der heutigen verflochtenen Welt de facto zu kurz greift (Vgl. Kapitel 2.2). Mit Hoch (2016a) ist selbst die Begriffsbezeichnung *interkulturell* fraglich, ist dem Präfix *inter-* doch die Annahme eines Zwischenstatus, einer Begegnung zwischen zwei Kulturen inhärent, von der nicht ausgegangen werden sollte, berücksichtigt man die Dynamik und Heterogenität von Kulturen (Vgl. S. 16).

Eine kulturreflexive Vorgehensweise beruht auf dem Verständnis, dass Herausforderungen, die in interkulturellen Arbeitssituationen und Berufsfeldern auftreten, „nur auf der Basis

der Reflexion und ‚Anwendung‘ mehrerer Perspektiven und Kulturbegriffe *gleichzeitig* erschlossen und verändert bzw. gelöst werden können“ (Nazarkiewicz 2014, S. 162). Eine kritische Reflexion über den Kulturbegriff, seiner Möglichkeiten und Grenzen, ist essentiell; homogenisierende Pauschalisierungen, die Individuen eine Kultur zuschreiben und sie auf diese reduzieren, erfahren in dem Zuge keine Gültigkeit mehr (Vgl. Hoch 2016b, S. 5-6). Stattdessen soll Pluralität und Inhomogenität anerkannt werden und eine differenzierte Sicht auf Gemeinschaften entstehen, „die nach unterschiedlichen Kriterien konstituiert werden können und innerhalb derer sich wiederum das Individuum unterschiedlich verorten kann“ (Hoch 2016b, S. 6). Mit einer kulturreflexiven Herangehensweise wird der Anspruch verfolgt, sich stets bewusst zu sein, dass „jegliches Wahrnehmen, Interpretieren, Empfinden und Handeln auf (sub-)kulturellen Deutungen basiert und nicht neutral sein kann“ (Nazarkiewicz 2010, S. 91). Zwar muss mit Bredellas und Delanoys (1999) interkulturellem Ansatz vorerst davon ausgegangen werden, dass es schwerfällt, die eigene Perspektive zu übersteigen, sie in Zusammenhang mit der Fremdperspektive zu hinterfragen und „die Begriffe Eigen und Fremd kritisch [zu] reflektieren“ (Bredella/Delanoy 1999, S.15), denn immer schon wurden „Interpretationen, Bewertungen oder gar Urteile zur Komplexitätsreduktion eingesetzt“ (Nazarkiewicz 2010, S. 91). Nichtsdestotrotz ist eine Relativierung der eigenen Perspektive anzustreben, in der Kulturreflexivität konsequent durchgesetzt wird (Vgl. Nazarkiewicz 2010, S. 91).

Geht man diesen entscheidenden Schritt im interkulturellen Lernen weiter und trennt das zugrunde liegende Interkulturalitätsprinzip mit einer kulturreflexiven Herangehensweise von seinem inhärenten Kulturkonzept, landet man letztlich bei der Transkulturalität. Diese löst sich von einer homogenisierenden und sich nach außen abgrenzenden Betrachtung und verweist auf die Notwendigkeit, Pluralität und Inhomogenität anzuerkennen, die sowohl auf der Ebene der Gesellschaft als auch auf der Ebene der Individuen stattfindet.

Dies differenziert, wird im Analyseteil darauf hingearbeitet, festzustellen, zu welchem Ausmaß das Interkulturalitätskonzept trotz bestehender Kritik verwendet wird, in welcher Art und zu welchen Inhalten eine vermehrt kulturreflexive Herangehensweise genutzt wird und ob Ansätze der Transkulturalität in Ratgebern Eingang gewährt wird. Zuvor soll jedoch die zugrundeliegende Theorie des zweiten Fokus der Arbeit erläutert werden: der Zusammenhang von Sprache und Kultur.

## 2.5 Interdependenz von Kultur und Sprache

Der erste Forscher, der explizit über den Zusammenhang von Sprache und Kultur spricht und Sprache als bestimmenden Faktor für Kultur und Weltansicht bezeichnet, war John Locke in seinem *Essay Concerning Human Understanding*, welcher erstmals 1689 publiziert wurde (Vgl. Locke 1975, S. vii; Münnix 2014, S. 118). Humboldt formulierte in seinem 1836 veröffentlichten Werk *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* ähnliche Gedanken: Demnach ist „die Sprache [...] tief in die geistige Entwicklung der Menschheit verschlungen, sie begleitet dieselbe auf jeder Stufe ihres lokalen Vor- und Rückschreitens, und der jedesmalige Culturzustand wird auch in ihr erkennbar“ (Humboldt 1836, S. 5; zitiert nach Münnix, S. 112).

Vorerst soll in diesem Kapitel der grundlegende Zusammenhang von Sprache und Kultur an Kramers (1998) *Language and Identity* skizziert werden, bevor sich die Arbeit einer vermehrt poststrukturalistischen Sichtweise widmet, die die leidliche Zuschreibung von einer Kultur auf eine Sprache unterbrechen will und die Sprache nicht als monolithischen Block, sondern als dynamisches System auffasst. Mit dieser Herangehensweise wird der transkulturelle Ansatz auch in der Sprache vollführt: Wie auch das Interkulturalitätsprinzip oftmals dem Denken von statischen Kulturen verhaftet ist, so sind auch Vorstellungen von Sprache und Kultur verfestigt, indem sie die alte Kulturdefinition mit einem statischen Sprachbegriff verbinden – diese Verbindung gilt es aufzubrechen. Mit dem transkulturellen Ansatz sollen nicht nur Verhaltens- und Deutungsmuster mit einer neuen Sensibilität hinterfragt, sondern auch sprachliche Realisationen kulturreflexiv einbezogen werden.

„Language expresses cultural reality“ (Kramers 1998, S. 3) – Sprache ist dasjenige Mittel, das bestimmend für die Teilnahme am sozialen Leben ist: Sie ist unabdingbar für Kommunikation, die in nächster Instanz unmittelbar mit Kultur zusammenhängt und diese in vielfacher Weise widerspiegelt (Vgl. Kramers 1998, S. 3). Hall (2013) verdeutlicht die gegenseitige Abhängigkeit von Sprache und Kultur ähnlich wie Kramers (1998):

“[...] language is at the same time a repository of culture and a tool by which culture is created. [...] Because culture is located not in individual mind but in activity, any study of language is by necessity a study of culture” (S. 17).

Geäußerte Worte referieren auf gemeinsame Erfahrungen, sie drücken Ideen und Fakten aus, die vor der Tatsache verständlich werden, dass sie auf einem von der Gesellschaft geteilten Wissensschatz basieren (Vgl. Kramers 1998, S. 3): Erfahrung wird gleichermaßen durch Sprache an Mitglieder aus einer Gesellschaft weitergegeben als auch generiert. Durch das gewählte

Medium der gesprochenen, geschriebenen oder visuell realisierten Sprache wird den Mitgliedern der Gruppe ein Bedeutungsgehalt verständlich gemacht, den sie innerhalb dieser Gruppe verstehen können (Vgl. Kramersch 1998, S. 3). Diesen medialen Teil fasst Kramersch (1998) zusammen unter „language embodies cultural reality“ (S. 3). Die dritte der drei Instanzen versteht Sprache als ein System von Zeichen, das einen Kulturanteil verkörpert und wird von Kramersch (1998) als „language symbolizes cultural reality“ (S. 3) formuliert. Demnach identifizieren sich Sprecher einer Sprache durch die Nutzung ebendieser Sprache und betrachten sie als ein Symbol ihrer kulturellen Identität (Vgl. Kramersch 1998, S. 3; vgl. Kap. 2.1.2).<sup>11</sup>

Ähnlich wie Kramersch (1998) beschreibt Stadler (1994) den Zusammenhang von Sprache und Kultur, wobei hier stark die Zuschreibung von einer Sprache auf eine Kultur auszumachen ist: Stadler (1994) ist demnach der Überzeugung, dass Sprache

„das wohl eindeutigste und eines der am einfachsten wahrnehmbaren Erkennungsmerkmale der Kulturzugehörigkeit von Personen [ist]. Sie ist [...] auch eine der bedeutungsvollen Größen im Umfeld von Kultur, Kommunikation und Sozialisation“ (Stadler 1994, S. 113).

Stadler (1994) statuiert daran anknüpfend, dass

„Sprache lernen [...] ein doppelter Prozess [ist], der einerseits das Aneignen der Art und Weise, wie Wirklichkeit in einer anderen Kultur organisiert ist, umfasst, und der andererseits das Herausbilden der Fähigkeit, diese Wirklichkeit schöpferisch mitzugestalten, einschliesst“ (S. 121).

Sprache und Kultur sind darüber hinaus beide offene, dynamische Systeme, „die aus einer unendlichen Zahl von Elementen bestehen, die sowohl vorgegeben sind als auch fortwährend neu geschaffen werden“ (Stadler 1994, S. 123) und die von Angehörigen der Gruppe einen lebenslangen Prozess des Lernens fordern (Vgl. Stadler 1994, S. 123). Das alte Sagen, dass Sprache der Schlüssel zum Verständnis anderer Kulturen und daraus resultierend zur Handlungsfähigkeit ist, habe Berechtigung, als dass der Fakt unbestreitbar sei, dass wer gelernt hat, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, zu weit mehr fähig ist als zur bloßen instrumentellen Anpassung an die lokale Kultur (Vgl. Stadler 1994, S. 123):

„Vielmehr hat man das Potential, in Interaktionen kontextbeschreibende Konstrukte zu erkennen und Sinn daraus abzuleiten und, was ebenso bedeutend ist, sie ebenfalls selbst zu erzeugen“ (Stadler 1994, S. 123).

Noch vermehrt auf die Humboldtsche Auffassung referierend, heben Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf in der 1940 erstmals formulierten Sapir/Whorf-Hypothese die Interde-

---

<sup>11</sup> Für die ausschließlich in Korrelation zu betrachtenden Säulen schlägt Agar (1994) gar den Begriff *languaculture* vor (Vgl. Agar 1994, S. 79 ff.) und verdeutlicht: „You can master grammar and the dictionary, but *without* culture you won't communicate“ (Agar 1994, S. 29; Hervorhebung wie im Original).



pendenz von Sprache und Denken hervor. Das als solche bezeichnete linguistische Relativitätsprinzip muss weiterhin in eine starke und eine schwache Version differenziert werden: Während die starke Version, in der davon ausgegangen wird, dass unser Denken vollständig von der Sprache determiniert wird, als widerlegt gilt, wird die schwache Version, die sich auf die semantische Dimension beschränkt und sich auf die Annahme gründet, dass Sprache ein potentiell mitbestimmender Faktor unseres Denkens und unserer Wahrnehmung sein kann, weitgehend anerkannt (Vgl. Kramsch 1998, S. 13). Dies vorangestellt, gehen die Linguisten davon aus, dass die Muttersprache alles dasjenige mitbestimmt, was ein Mensch denken und verstehen kann.<sup>12</sup> Auch Münnix (2014) vertritt die Annahme, dass allgemein bekannt sei, dass Menschen

„in eine bestimmte Sprache und Sprachkultur hineingeboren werden, und anhand der Kategorien dieser Sprache denken lernen, und zwar nicht nur Bezeichnungen für Gegenstände, sondern auch komplexere Strukturen, in und mit denen wir dann unsere Gedanken artikulieren können“ (S. 113).

Folglich sind es die Kategorien der Muttersprache, anhand derer ein Mensch das Denken lernt. Die Struktur der Muttersprache prägt die Wahrnehmung der Welt und etabliert eine Weltsicht (Vgl. Münnix 2014, S. 113). Whorf führte dies damals darauf zurück, dass entgegen der in der Theorie möglichen Übersetzbarkeit von einer Sprache in die andere immer auch Begriffe bestehen würden, die nicht zu übersetzen seien. Etwa ein halbes Jahrhundert nach der Erstveröffentlichung der These ist neben zahlreicher Kritik ein neues Verständnis der These erwachsen, wobei das Argument der Übersetzbarkeit von Sprachen nicht mehr als das schwerwiegendste angesehen wird (Vgl. Kramsch 1998, S. 13): Eine mangelnde Übersetzbarkeit kann nicht als der ausschlaggebende Punkt dafür angesehen werden, dass zwei Sprecher unterschiedlicher Sprachen einander nicht verstehen können, da eine Übersetzung stets zu einem bestimmten Ausmaß möglich ist (Vgl. Kramsch 1998, S. 13). Vielmehr können sie einander nicht verstehen,

„because they don't share the same way of viewing and interpreting events; they don't agree on the meaning and the value of the concepts underlying the words. In short, they don't cut up reality or categorize experience in the same manner. Understanding across languages does not depend on structural equivalences but on common conceptual systems, born from the larger context of our experience“ (Kramsch 1998, S. 13).

Insbesondere letzterer zitierte Satz aus Kramsch (1998) zeigt den besonderen Stellenwert eines gemeinsamen Bedeutungssystems und macht im Zuge der in der Arbeit bereits erbrachten Kulturdefinitionen deutlich, wie essentiell eine ganzheitliche Betrachtung von Kultur, Sprache und Identität ist: Sprache ist untrennbar verwoben mit Kultur, sie ist ein ganz und gar bezeichnendes

---

<sup>12</sup> So können Eskimos beispielsweise 22 verschiedene Sorten von Schnee unterscheiden, während man im Deutschen zwei Schneesorten auseinanderhält: Die Unterscheidung von Schneesorten ist für Eskimos von größerer Relevanz als für Deutsche (Vgl. Esser 2001, S. 143).

Gut von Individuen. Sprache als Code reflektiert die Hauptbeschäftigung einer Kultur – sie belegt die Art und Weise, wie Menschen innerhalb einer Kultur denken und auf umgekehrte Weise ebenso, wie Kultur durch den aktuellen Gebrauch von Sprache ausgedrückt wird (Vgl. Kramersch 1998, S. 14).

Diesen Gedanken weiterverfolgend und ihn mit dem in *The Multilingual Subject* verwendeten poststrukturalistischen Ansatz verbindend (Kramersch 2009) ist zu betonen, dass nicht nur Sprache gleich eines monolithischen Blockes eine auf ein Individuum oder eine Gruppe unveränderbare einwirkende Größe ist, sondern dass auch Sprache selbst durch bestehende Diskursgemeinschaften<sup>13</sup> über Jahre und Jahrzehnte hinweg einer Entwicklung unterzogen wird.<sup>14</sup> Über die Annahme des Bestehens von Diskursgemeinschaften, in denen diverse Verflechtungen zu beobachten sind, die ein Individuum eingeht, wird das Paradigma Transkulturalität von Neuem deutlich. Des Weiteren bestätigt die Annahme, dass der eine Diskursgemeinschaft auszeichnende Diskurs gleichzeitig bezeichnend für den Sprachgebrauch innerhalb der sozialen Verordnung ist, was wiederum den Zusammenhang von Sprache und Kultur in einer transkulturellen Sichtweise widerspiegelt. Daran anknüpfend befinden sich die beiden Dimensionen, sowohl das Einwirken der Sprache auf die Kultur einer Gesellschaft als auch das Einwirken der Gesellschaft, die eine Diskursgemeinschaft bildet, auf die Sprache und die Kultur, in flux.

Sprache als Mittel zwischen sozialem Umfeld und Individuum wird von Weedon (1987) folgendermaßen festgehalten:

„Language is the place where actual and possible forms of social organization and their likely social and political consequences are defined and contested. Yet it is also the place where our sense of ourselves, our subjectivity, is *constructed*“ (S. 21, Hervorhebung wie im Original).<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Mit Pogner (1999) sind Diskursgemeinschaften soziale Gruppen, die sich vor allem durch ihre spezifische Diskursform voneinander unterscheiden lassen. Die Gesamtgesellschaft ist demnach nicht als monolithischer Block zu sehen, sondern ist aus vielen Diskursgemeinschaften zusammengesetzt (Vgl. S. 146): „Die einzelnen Diskursgemeinschaften zeichnen sich durch unterschiedliche, spezifische Muster des Sprachgebrauchs (und des Denkens) bei der sozialen Konstruktion und Aushandlung von Bedeutung aus. Diskursgemeinschaften lassen sich also als soziale Gruppen mit gemeinsamen Regeln u.a. für die Sprache und für deren Gebrauch bestimmen. Mitglieder von Diskursgemeinschaften haben demnach [...] gemeinsame Annahmen darüber, welche Objekte/Themen als untersuchens- und diskussionswert gelten, mit welchen Methoden man/frau diese Objekte/Themen untersucht und was Beweiskraft hat“ (S. 146). Damit einher geht die Tatsache, dass ein Diskurs nicht lediglich ein linguistisches und rhetorisches Phänomen ist, sondern gleichzeitig auch eine soziale Größe (Vgl. S. 145).

<sup>14</sup> Weiterhin zu Diskursen über Sprachgebrauch in Gemeinschaften referiert Foucault (1981): „[...] in every society the production of discourse is at once controlled, selected, organised and redistributed by a certain number of procedures [...]. We know quite well that we do not have the right so say everything, that we cannot speak of just anything in any circumstances whatever, and that not everyone has the right to speak of anything whatever“ (S. 52).

<sup>15</sup> Norton (2013) nutzt dieses Zitat zu Eingang ihres Werkes und zieht die zweite Auflage von 1997 als Referenz hinzu. Dieser Arbeit liegt jedoch die erste Auflage von 1987 zugrunde, was mit der Verfügbarkeit in der Universitätsbibliothek zu begründen ist.

Gleich dem Zusammenhang von Identität und Kultur (Vgl. Kapitel 2.1.2) ist an dieser Stelle somit der unbedingte Zusammenhang von Identität und Sprache anzubringen, der in den letzten Jahren enorm an Forschungsinteresse gewonnen hat (Norton 2013; Müller/Schmenk 2016). Erneut ist hier der von Rau (2008) konstatierte Fakt zu erwähnen, dass aus dem Erlernen einer Fremdsprache eine Identitätskrise erwachsen kann (Vgl. Kapitel 2.1.2). Bislang, so Kramschs (2009) Kritik zur Verknüpfung von Identität und Fremdsprachenlernen, „has language been studied separately from its affective resonances in the bodies of speakers and hearers“ (S. 2), darüber hinaus wurde Sprache stets lediglich als „transparent and neutral tool for the formulation of thought, for interpersonal communication and social interaction“ (S.2) betrachtet. Keinen Eingang hat hingegen die Tatsache gefunden, dass insbesondere bei Jugendlichen, jedoch auch potentiell bei Erwachsenen<sup>16</sup>, die eine Fremdsprache lernen, eine weitere Identität herausgebildet werden kann, dadurch dass sie in einer anderen Sprache sprechen lernen und realisieren, dass eine Welt außerhalb der ihren besteht:

„For young people who are seeking to define their linguistic identity and their position in the world, the language class is often the first time they are consciously and explicitly confronted with the relationship between their language, their thoughts, and their bodies. Engaging with a different language sensitizes them to the significance of their own and of language in general“ (Kramsch 2009, S. 5).

Dem Foucaultschen Diskursbegriff und somit dem poststrukturalistischen Ansatz folgend hält Norton (2013) fest, dass

„identity is constituted in and through language. By extension, every time language learners speak, read or write the target language, they are not only exchanging information with members of the target language community, they are also organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. As such, they are engaged in identity construction and negotiation“ (S. 4).

Das in Nortons (2013) Werk veröffentlichte Nachwort von Kramsch macht dies noch deutlicher. Aufgrund der Tatsache, dass sich Englisch zur globalen Sprache entwickelt hat, sind Kernpunkte der Identität erst hervorgetreten, sodass entscheidende Fragestellungen im Raum stehen:

„[W]ho am I when I speak English? Or [...] how do I understand my relationship to the world and my possibilities of the future? Within a poststructuralist perspective, how does the use of the English language itself construct a world that is different from the one constructed in my mother tongue? And do I want to belong to that world?“ (Kramsch 2013, S. 194).

Aus diesem poststrukturalistischen Ansatz von Sprache und Identität heraus ergeben sich die Zusammenhänge, die im Folgenden mit dem transkulturellen Ansatz in Verbindung gebracht

---

<sup>16</sup> Zur Einführung ihres Werkes referiert Kramsch (2009) auf den Erfahrungsbericht einer Teilnehmerin eines Seminars zur interkulturellen Kommunikation, der durch Austausch mit anderen multilingualen Sprechern erstmals bewusst geworden ist, dass sie eine andere Identität besitzt und fließend zwischen diesen wechselt, je nachdem, ob sie Englisch oder Persisch spricht (Vgl. S. 1).

werden können: Gleich der kritischen Zuschreibung einer Kultur auf eine Nation, die zu lösen ist (Vgl. Kapitel 2.3), muss die Annahme aufgebrochen werden, dass eine Kultur auf eine Sprache und eine Sprache auf eine Identität zu prägen sei. Ebenso wie schwarz-weiß-Schemata hinsichtlich Kultur mit einem transkulturellen Ansatz keine Gültigkeit mehr erfahren, muss dies bei dem Faktor Sprache der Fall sein.

Sich der Problematik aus der Perspektive der Fremdsprachenlehre annähernd, veröffentlicht Byram (1997) sein Modell der fünf *savoirs*, mit welchem er eine substantielle Unterscheidung von interkultureller Kompetenz und interkultureller kommunikativer Kompetenz beschreibt. Byram (1997) konstatiert, dass bei der herkömmlichen Auffassung von interkultureller Kompetenz die Sprache als unerheblich gilt, denn interkulturelle Kompetenz kann auch ohne Fremdsprachenkenntnisse durch Training erlangt werden. Unterdessen ist die adäquate Verwendung der Fremdsprache im Modell der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* ein unerlässlicher Teil. Unter adäquater Verwendung wird verstanden, dass erfolgreich in einer Fremdsprache zu kommunizieren nicht bedeutet, lediglich die Fremdsprache zu benutzen, sondern darüber hinaus in der Verwendung der Fremdsprache die Kultur und die darin verankerten Sichtweisen zu reflektieren (Vgl. Byram 1997, S. 22; S. 70):

„FLT [foreign language teaching] is centrally concerned with communication in a foreign language. The significance of this is not only the practical question of linguistic competence for communication, central though that is, but also the relationship between the language and cultural practices and beliefs of a group. Since language is a prime means of embodying the complexity of those practices and beliefs, through both reference and connotations [...], and the interplay of language and identity [...], the acquisition of a foreign language is the acquisition of the cultural practices and beliefs it embodies for particular social groups [...]. It is also the relativisation of what seems to the learner to be the natural language of their own identities, and the realisation that these are cultural, and socially constructed” (Byram 1997, S. 22).

So ist auch für Byram (1997) die Annahme, dass Sprache und Kultur in einem unauflösbaren Zusammenhang stehen, zentral. Byram verfeinert seine fünf *savoirs* im Laufe der Jahre und stellt in einem auf dem 2008 erschienenen Werk<sup>17</sup> basierendem Vortrag den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Kulturreflexion dar. Hierbei ist eines der fünf Elemente, *savoir s'engager*, das zentrale Konzept, das fordert, sich innerhalb eines interkulturellen Kompetenztrainings, sei es im schulischen Fremdsprachenunterricht oder in jedweder anderen Weiterbildung, eines kritischen Kulturbewusstseins zu bedienen: Somit ist eine kritische Reflexion der Lernenden, wie sie anderen Kulturen und Ländern begegnen, entscheidend (Vgl. Byram n.d., S. 128). Im Forschungsfeld des Zweitspracherwerbs wird Byrams Modell mit

---

<sup>17</sup> Byram, Michael (2008): From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.

Müller/Schmenk (2016) als ein Modell angesehen, das die komplexe Entwicklung eines Interkulturalitätsverständnisses derart beschreibt, als dass es über die Auffassung von Nationalkulturen und Oberflächenphänomenen hinausgeht – dennoch bleibt auch Byram der Annahme verhaftet, dass sich das Individuum zwischen den als Entitäten aufgefassten Kulturen/Subkulturen bewegt (Vgl. S. 131).<sup>18</sup>

Die Arbeit argumentiert für einen unbedingten Zusammenhang von Sprache und Kultur mithilfe eines poststrukturalistischen Sprachbegriffes, der die Zuschreibung einer Kultur auf eine Sprache und einer Sprache auf eine Identität auflöst. In dieser Sichtweise spiegelt sich der Transkulturalitätsansatz wider, der ebenso durchzogene Grenzen von Nationalkulturen, bestehende Paradigmen von Dichotomien des Eigenen und Fremden, Essentialisierungen als auch Stereotypisierungen und schließlich die Homogenisierung von Kulturen, lösen will. Die aus der Sicht der linguistischen Forschung nicht zu leugnende Interdependenz wird im späteren Hauptteil an die Ratgeberliteratur geknüpft. Es soll herausgefunden werden, ob und in welcher Form der Faktor Sprache in interkulturelle Trainings Eingang findet, ob und wie die gegenseitige Abhängigkeit mehrerer Dimensionen (Sprache hat Einfluss auf Kultur, aber gleichzeitig verändern Diskursgemeinschaften Kultur und somit auch die Sprache) rezipiert wird, kurz, in welcher Weise die der Sprache zustehende Wichtigkeit realisiert wird.

---

<sup>18</sup> Müller/Schmenk (2016) verweisen im gleichen Zug auf Bennetts *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), welches die Konzepte des Ethnozentrismus versus Ethnorelativismus gegenüberstellt. Das Ziel ist als solches definiert, als dass der Lernende flüssig zwischen verschiedenen kulturellen Weltansichten zu wechseln weiß und die eigene Grenzlage bewusst wahrnimmt (Vgl. S. 131). Müller/Schmenk (2016) merken auch bei diesem Modell kritisch an, dass es dem Grundgedanken von Kulturen und Subkulturen als Entitäten verhaftet bleibt.

### 3. Anfänge und Entwicklung: Trainings zur „Interkulturellen Handlungskompetenz“

Bereits im 19. Jahrhundert fanden in England die wohl ersten als solche zu bezeichnenden interkulturellen Trainings statt, als das britische Weltreich seine militärische und politische Macht in Indien hat: *Civil Servants* wurden auf ihre Entsendung nach Indien vorbereitet (O'Reilly/Arnold 2005, S. 6). Natürlich ist zu dem Zeitpunkt noch nicht von interkulturellen Trainings im Sinne einer professionellen Weiterbildungsmaßnahme die Rede. Als solche, die dann vergleichsweise relativ schnell über breite Flächen populär wurden, erfahren interkulturelle Trainings ihre Anfänge in den USA Mitte des 20. Jahrhunderts mit Ende des zweiten Weltkriegs. Nachdem die internationalen Beziehungen im Krieg festgefahren waren, versuchen die USA mehr und mehr, ihre Auslandskontakte zu intensivieren (Vgl. Ang-Stein 2015, S. 180).

Edward T. Halls (1959) Werk *The Silent Language*, in welchem der Anthropologe erstmals das Schlagwort interkulturelle Kommunikation als solches benennt, wurde zum bezeichnenden Werk in dem noch jungen Berufsfeld (Vgl. Pusch 2012, S. 3). Hall war schließlich der erste *Interkulturalist*, der sogenannte interkulturelle Trainings entwickelte – seine Konzepte wirkten für Jahrzehnte richtungsweisend, manche sind bis heute noch Grundlage von interkulturellen Trainings (Vgl. Pusch 2012, S. 3). Das Jahrzehnt 1970-1980 bezeichnet Ang-Stein (2015) als das der Professionalisierung (Vgl. S. 183). Die Autorin fasst darunter zusammen, dass gehäuft Publikationen sowie erste Lehrbücher auf dem Markt erscheinen, Weiterbildungen zunehmend von qualifizierten Trainern durchgeführt werden und ein genereller Umschwung dahingehend erfolgt, dass interkulturelle Weiterbildungen hauptsächlich zur persönlichen Weiterentwicklung beitragen sollen (Vgl. Ang-Stein 2015, S. 184). Die bis dahin entwickelten und neu fokussierten Trainings kommen 1977 schließlich auch in Deutschland an. In den Jahren 1980-1990 findet eine Optimierung statt (Vgl. Ang-Stein 2015). Auch bezogen auf die steigende Relevanz interkultureller Trainings spielt in den Jahren maßgeblich die gesamtgesellschaftliche Situation mit ein, die unter dem Stichwort Globalisierung zu fassen ist (Vgl. Ang-Stein 2015, S. 185). Unter dem Stichwort *Diskussion* fasst Ang-Stein (2015) die Jahre 1990-2000 zusammen. Historische Ereignisse wie der Fall der Berliner Mauer oder der Fall der Sowjetunion bringen neue gesellschaftspolitische Herausforderungen mit sich und immer mehr wird die Relevanz für groß agierende Unternehmen erkannt und die Weiterentwicklung der Weiterbildungsmaßnahmen vorangetrieben. In Ang-Steins (2015) folgendem Zeitabschnitt, den Jahren 2000 bis heute, fasst die Autorin allumfassend zusammen, dass

„[d]urch die Globalisierung [...] mittlerweile sämtliche Gesellschaftsbereiche von der interkulturellen Thematik erfasst [sind]. Der Umgang mit Interkulturalität ist nicht mehr auf eine Zielgruppe oder einen Kontext beschränkt, es geht vielmehr darum, Menschen allgemein für das Leben in einer multi- bzw. transkulturellen Gesellschaft heranzubilden“ (S. 188).

Der Forschungsbereich der interkulturellen Kommunikation hat sich zunehmend ausgebaut und vermehrt treten Fragen hinsichtlich Anpassung, Identität, transnationalem Management und Integration interkultureller Aspekte auf (Vgl. Pusch 2012, S. 7). Aufgrund der hohen Nachfrage nach interkulturellen Trainings steigt auch die Vielfalt der auf dem Markt erhältlichen Angebote, Trainingskonzepte werden gleichermaßen anspruchsvoller und die Anforderungen an die Trainer höher (Vgl. Pusch 2012, S. 7). Die hiermit kurz skizzierte Zeitskala soll eine Idee davon geben, wie weit entwickelt interkulturelle Trainings bereits sind – dies kann im Analyseteil als Orientierungshilfe dienen.

## 4. Übersicht der untersuchten Ratgeberliteratur

Das Korpus umfasst insgesamt drei Ratgeberwerke, welche allesamt öffentlich erhältlich sind. Wie zu Eingang bereits erwähnt, gibt es Ratgeber für wirtschaftliche bzw. professionelle oder private Zwecke. Eine weitere Unterteilung ist auszumachen zwischen Ratgebern, die kulturspezifisch unterstützen, also zu erwartende kulturelle ‚Eigenarten‘ des Ziellandes präsentieren und solchen, die kulturallgemein sensibilisieren wollen. Unter diesem Gesichtspunkt setzt sich die Arbeit zum Ziel, das Inter-, bzw. Transkulturalitätsverständnis im Einklang mit Kulturreflexivität in denjenigen Ratgebern zu untersuchen, die anstreben, Arbeitnehmer, die für eine begrenzte Zeit in das Ausland entsendet werden sollen, für auftretende kulturelle Unterschiede kulturallgemein zu sensibilisieren. Nicht in die Betrachtung einfließen sollen kulturspezifische Werke, weder für geschäftliche, noch für private Zwecke. Dies wird damit begründet, dass die zu professionellen Zwecken und kulturallgemein gehaltenen Ratgeber zur Beantwortung der eingehenden Frage besser geeignet sind als Ratgeber für privat Reisende, in denen wichtige Theorien wie Kultur und Interkulturalität lediglich marginal thematisiert werden und die in vielen Fällen vereinfachend, stereotypisierend und anekdotenhaft berichten, wie beispielsweise der fast banalen Präsentation von oftmals einem Rezeptbuch ähnelnden sogenannten *Do's and Don'ts*.

Bei der Auswahl der zu analysierenden Ratgeber spielte vor allem die Verfügbarkeit in der Universitätsbibliothek die tragende Rolle. Zwar ist auf dem Markt eine große Anzahl an Ratgebern erhältlich, die sich für die Untersuchung der Frage nach subjektiver Einschätzung gut eignen würden. Dennoch musste gerade aufgrund der Fülle davon Abstand genommen werden, zu viele Werke zu Rate ziehen zu wollen, da die Anschaffung neuer Ratgeber eine große Kostenfrage aufgeworfen hätte. Diese wäre, vor allem im Angesicht dessen, dass die meisten Ratgeber ausschließlich online zu bestellen sind, wo im besten Falle lediglich eine begrenzte Voransicht des Werkes möglich ist, nicht gerechtfertigt. Aufgesuchte Buchhandlungen oder Stadtbibliotheken verzeichneten in ihrem Repertoire zumeist Ratgeber für privat Reisende, die kulturspezifisch Rat suchen, oder aber studienrelevante Literatur für die Betriebswirtschaftslehre, die insbesondere das Management ansprechen will. Weder der eine, noch der andere Fokus sind für die Bearbeitung der eingehenden Frage von Relevanz.

Dies eingegrenzt fiel die Wahl auf die in der Universitätsbibliothek vorhandenen Ratgeber, wobei jedoch nur eine limitierte Auswahl an in Frage kommenden Ratgebern zur Verfügung stand. Unter den dort verfügbaren Ratgebern wurde weiterhin nach Diversität selektiert.



Es wurde darauf geachtet, Werke aus unterschiedlichen Publikationsjahren zu wählen, um etwaige Weiterentwicklungen, die in dieser Zeit in der Forschung hinsichtlich interkultureller Kompetenz und Transkulturalität erarbeitet wurden, filtern und neu ausgelegte Schwerpunkte erkennen zu können. Des Weiteren soll die Verschiedenheit in der Aufmachung der Werke zum Tragen kommen. So fiel die Auswahl auf drei Werke, die sehr unterschiedlich konzeptioniert sind, und damit auch andere Ansprüche hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit, ihrer Methodik und ihrer Ziele verfolgen.

Ein weiteres Detail muss an dieser Stelle erwähnt werden: Nicht aus Absicht, jedoch vielmehr aufgrund von Zugänglichkeit, und im Folgenden auch aufgrund von Einheitlichkeit, beläuft sich die Auswahl auf Ratgeber in deutscher Sprache, denen die deutsche Perspektive zugrunde liegt. Häufig wird der Deutsche zu anderen Landsleuten kontrastiert; in diesem Fall wird der Deutsche oftmals gewissermaßen als Prototyp dargestellt, an dem Vergleiche mit anderen Kulturen, wie dem typischen Franzosen oder dem typischen US-Amerikaner, festgemacht werden. Dies erwähnt, ist bereits die in den Ratgebern verwendete Idee von Kultur im Sinne von Nationalkulturen und dem Paradigma der Interkulturalität zu erkennen; die eigene Kultur stellt somit den Standard dar, anhand dem Abweichendes als das *Fremde* charakterisiert wird. Genauso gibt es in anderen Ländern Ratgeber, die gleichermaßen konzipiert sind und folglich aus ihrer Perspektive berichten. In zukünftigen Untersuchungen wäre es mit Sicherheit von Relevanz, die deutsche Ratgeberperspektive mit der aus anderen Ländern zu differenzieren und innerhalb dieses Vergleichs die Bedienung des Transkulturalitätskonzepts zu betrachten.

Die endgültige Auswahl der Titel beläuft sich unter Einbeziehung genannter Kriterien auf folgende:

- 1) Doser, Susanne (2012): 30 Minuten Interkulturelle Kompetenz. 4., überarbeitete Auflage. Offenbach: Gabal.
- 2) Kumbruck Christel/Derboven, Wibke (2016): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- 3) Podsiadlowski, Astrid (2004): Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren. Mit Übungen und Fallbeispielen. München: Vahlen.

Die in der Bibliographie ebenso auftauchende ältere Auflage von Kumbruck/Derboven sei von dem ausgewählten Ratgeber aus dem Jahr 2016 dadurch abzugrenzen, als dass es sich

um eine völlig überarbeitete Auflage handelt. Die ältere Auflage aus 2009 wurde zu Verständniszwecken des Theorieteils genutzt, während die neuere Auflage ausschließlich auf ihre Realisierung des Trainings hin untersucht wird.

Während von Kumbruck/Derboven (2016) ein durch die Neuauflage mehrmalig präzisiertes und detailliertes Trainingsmanual vorliegt, so verzeichnet Doser (2012) einen ganz anderen Anspruch, nämlich den, plakativ formuliert, nach zehn- bis 30-minütiger Lektüre – je nach vorhandenem Zeitkontingent des Lesers – die wichtigsten Inhalte interkultureller Kompetenz verinnerlicht haben zu können (Vgl. Doser 2012, S. 3). Doch dies sei nur zur Erklärung der Auswahl beispielhaft erwähnt und im folgenden Hauptteil genauer zu betrachten.

## 5. Interkulturelles Lernen in interkulturellen Trainings

Als Oberbegriff des interkulturellen Lernens wird das große Ziel voran gesetzt: Mit interkulturellen Trainings soll interkulturelle Kompetenz ausgebildet werden und zu erfolgreicher interkultureller Zusammenarbeit führen, ob in einem in Deutschland ansässigen Unternehmen mit Mitarbeitern verschiedener Herkunft oder bei der Entsendung deutscher Mitarbeiter ins Ausland. Vor allem wird damit geworben, dass eine erfolgreiche internationale Zusammenarbeit, zu deren Erreichung gleichermaßen wirtschaftlicher Erfolg und persönliche Zufriedenheit zählen, nur mit erlerntem interkulturellem Verständnis erfolgen kann. Die Bewusstmachung eigener und fremder Werte steht für die Erlangung interkultureller Kompetenz oftmals im Vordergrund.

Bemerkenswert ist, und hierbei ist zur anfänglichen Fragestellung zurückzukehren, dass auf der Ausbildung *interkultureller* Kompetenz beharrt wird. So wird konsequent auf der Ausarbeitung derjenigen Kompetenz bestanden, die eine Betrachtung genau zweier Kulturen zulässt und nur die dichotome Sichtweise von *eigen* und *fremd* bearbeitet. Dabei ist festzuhalten, dass mit Boltens (2016) die herkömmlichen interkulturellen Trainings an Aktualität einbüßen und dass eine generelle Überarbeitung zu empfehlen ist: Der Bedarf an neuen Trainingsmaterialien, die Kulturen nicht mehr als Nationalkulturen auffassen, sondern diese neu denken, sei groß – das Problem ist dabei, dass solche Materialien bis dato nicht auf dem Markt erhältlich sind (Vgl. S. 76).

Boltens Bestandsaufnahme aus 2016 rezipierend, soll im Folgenden dargestellt werden, wie dies im Einzelnen aussieht und wie ein kulturreflexiver Ansatz, oder weiterführend gar ein transkultureller Ansatz, angegangen wird. Boltens (2016) Bestrebung, Interkulturalität eher als eine Chancen- als eine Missverständnisperspektive zu betrachten (Vgl. S. 80), soll übertragen werden auf Kulturreflexivität und Transkulturalität – denn transkulturelle Kompetenz ist mit Steixner (2011) als Weiterentwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz bereits als unumgängliche Alltagskompetenz innerhalb der globalisierten Welt aufzufassen (Vgl. S. 241).

### 5.1 Trainingsziele

Oftmals zu Eingang der Trainings vorangestellt, um dem Leser gleich zu Beginn den Anspruch des Werkes zu verdeutlichen, werden auch in dieser Arbeit die jeweiligen Trainingsziele zuerst dargestellt, um danach an der Analyse zu erkennen, mit welchen Inhalten und Methoden die Trainingsziele verwirklicht werden.

Das Werk Dosers (2012) grenzt sich durch seinen Anspruch, innerhalb kürzester Zeit kompetent zu informieren, deutlich von den zwei anderen analysierten Werken ab. Mit einer benötigten Lesezeit von zehn bis maximal 30 Minuten soll der Leser, je nach seinem persönlichen Zeitkontingent, das Wesentliche erfassen können (Vgl. Doser 2012, S. 3) – dies macht die besondere Konzipierung des Werkes aus. Die Zielgruppe des Ratgebers ist somit auf vielbeschäftigte Arbeitnehmer mit wenig Zeit zugeschnitten, die in Kürze erteilten Ratschläge sollen direkt auf etwaige Arbeitssituationen in der Wirtschaft anwendbar sein. Mithilfe eines Leitsystems wird der Leser durch die wesentlichen Inhalte begleitet, das Maximum des Zeitkontingents ermöglicht ein ganzes Lesen des Buches, mit einem geringeren Zeitkontingent soll es ausreichen, lediglich die prägnanten, blau gedruckten Informationen innerhalb der Kapitel und die Zusammenfassungen zu Ende eines jeden Kapitels zu lesen. Die blaue Schriftfarbe soll hierbei ein schnelleres Querlesen ermöglichen, das zusätzlich durch einfache, kurze Hauptsätze unterstützt werden soll. Wer noch weniger Zeit hat, dem soll ein vierseitiger Fast Reader zu Ende des Buches genügen. Der Fast Reader versucht, die sechs ohnehin kurzen Kapitel in wenigen Stichpunkten zusammenzufassen.

Unterdessen wird das Ziel eingangs folgendermaßen formuliert:

„Dieses Buch soll Ihnen eine Landkarte sein und helfen, Ihre eigenen interkulturellen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle zu erkennen und festzuhalten. Der Umgang mit Menschen anderer Kulturen, ihre Verhaltens- und Denkweisen lösen in uns nicht selten Verwirrung und Erstaunen aus, wenn sie uns nicht sogar schockieren. [...] Ziel des Buches ist es, Ihre interkulturelle Kompetenz zu erweitern und Sie stärker für Unterschiede zu sensibilisieren, Ihre Wahrnehmung für Werte und Normen anderer Kulturen zu schulen, sie zu respektieren, zu tolerieren und bei Bedarf auch leben zu können“ (Doser 2012, S. 6).

Damit trifft die Autorin die Hauptgesichtspunkte der Vertreter des Interkulturalitätskonzepts, die sich auf die Darstellung von Eigenem und Fremdem konzentrieren, und die mit Welsch (1999) charakterisiert werden als die, die in ihrer Problemlösestrategie kulturbedingte Schwierigkeiten nur auf nachträglicher Ebene, nicht aber an ihrer Entstehungswurzel bearbeiten. Die Beschreibung entspricht ganz und gar einem schwarz-weiß-Denken, welches in der veralteten Landeskunde zu verorten ist und das die Annahme vertritt, dass es zu jedweden Kulturen ein Wissen gibt und dass man, hat man sich dieses Wissen angeeignet, gerüstet ist. In den beschriebenen Zielen Dosers (2012) kommt keine transkulturelle Sichtweise auf, vielmehr wirkt der Ratgeber bereits zu Eingang, vor allem vor dem Hintergrund des umfangreichen Transkulturalitätsparadigmas, einschränkend.

Auf ausführlichere Weise werden die Ziele des interkulturellen Trainings bei Podsiadlowski (2004) dargelegt: Aus der Begründung heraus, dass im Zuge der Internationalisierung

weltweit verteilte Partner kooperieren und eine internationale Arbeitsteilung die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens erhöht, werden interkulturelle Trainings in den Mittelpunkt gerückt, welche dazu beitragen sollen, die Herausforderungen interkultureller Zusammenarbeit zu meistern. Darum wendet sich der Ratgeber an

„Fach- und Führungskräfte, die im In- und Ausland mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zusammen arbeiten. Es hat zum Ziel, interkulturell tätigen Personen die Dynamik der interkulturellen Kommunikation aufzuzeigen, um sie für den Einfluss, den die eigene und die fremde Kultur auf ihre Zusammenarbeit hat, zu sensibilisieren“ (Podsiadlowski 2004, Vorwort S. V).

Mit dieser Aussage ordnet Podsiadlowski (2004) ihren Ratgeber in eine Kategorie ein, die den Anspruch hat, kulturallgemein zu sensibilisieren; des Weiteren wird zu Eingang besonders deutlich, dass eine separierte Betrachtung von Eigenem und Fremdem verwendet wird und somit auch hier eine enge Verwendung des Interkulturalitätsprinzips erfolgt. Weiterhin gibt Podsiadlowski (2004) den Hinweis, dass neben den klassischen Formen der interkulturellen Zusammenarbeit wie der Auslandsentsendung zusätzlich Fragen zur Führung von ausländischen Mitarbeitern und zur Zusammenarbeit in multinationalen Teams zentral behandelt werden (Vgl. Vorwort S. V). Die Autorin hebt hervor, dass der Ratgeber sowohl für einen autonom Lernenden als auch in Gruppen verwendet werden kann, sodass eine Führungskraft, ein Teamleiter oder ein Trainer das Training mit Mitarbeitern durchführen kann (Vgl. Podsiadlowski 2004, Vorwort S. VI). Dabei ist es möglich, die einzelnen Kapitel unabhängig voneinander zu verwenden, wobei die Kapitel einer logischen Reihenfolge angehören, die das interkulturelle Lernen mitsamt seinen Facetten thematisch aufeinander aufbauend theoretisch erklären, um dann vermehrt mit praktischen Übungen zu untermalen. So kann mithilfe des Ratgebers ein umfangreicher Kenntnisstand erlangt werden, der jedoch, so wird bereits im Vorwort deutlich, ganz und gar dem Ausbau der *interkulturellen* Kompetenz verschrieben ist. Festzuhalten ist hierbei jedoch auch, dass dieser Ratgeber den Ältesten der drei analysierten darstellt; das Erscheinungsjahr 2004 ist in dem Zeitraum zu verorten, zu dem Welschs (1999) transkultureller Ansatz noch relativ neu war.

Das Hauptziel interkulturellen Lernens, zu welchem Podsiadlowski (2004) mit ihrem Ratgeber einen Beitrag leisten will, wird folgendermaßen definiert:

„Ziel interkulturellen Lernens ist die effektive Interaktion mit Kollegen, Vorgesetzten und Mitarbeitern aus anderen Kulturräumen, so dass für alle ein zufrieden stellendes Ergebnis und eine positive, erfolgreiche Zusammenarbeit erreicht werden kann“ (S. 53).

Interkulturelles Lernen als übergreifendes Ziel wird des Weiteren in drei voneinander zu differenzierende Teilziele unterteilt; in kognitive als auch affektive Lernziele und Verhaltensziele. Diese drei Inhalte werden wie folgt aufgefasst:

1. „Kognitive Lernziele: Wissen und Kenntnisse über die fremde Kultur inklusive Landeskunde und praktisches, organisatorisches Wissen, Wissen über die eigene Kultur sowie Wissen über Prozesse in der interkulturellen Kommunikation
2. Affektive Lernziele: Sensibilisierung für kulturelle Besonderheiten, Entwicklung von Interesse und Verständnis für andere Kulturen sowie einer positiven Einstellung gegenüber der fremden Kultur, Wertschätzung und Anpassungsvermögen
3. Verhaltensziele: Anpassung von Verhaltensmustern wie kulturspezifische Problemlöse- und Entscheidungstechniken, flexibles, kulturadäquates (also für den Kulturraum angemessenes) Verhalten, Entdecken von Handlungsoptionen.“ (Podsiadlowski 2004, S. 53).

Die drei Teilziele gilt es mit unterschiedlichen Lehrmethoden zu erreichen, sodass kognitive, affektive und verhaltensorientierte Rezeptoren der Lernenden adressiert werden. So fasst Podsiadlowski (2004) unter kognitionsorientierten Instrumenten hauptsächlich Vorträge, Diskussionen, schriftliche Texte, Übungen und Bildmaterial, wodurch Denkprozesse ausgelöst werden sollen und die Reflexion eigener Erfahrungen unterstützt werden soll (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 57). Davon abgrenzend werden Instrumente vorgestellt, die primär Emotionen ansprechen und „auf das Erlernen neuer Verhaltensweisen und Handlungsoptionen abzielen“ (Podsiadlowski 2004, S. 81), wobei der „Großteil emotionsorientierter Lehrmethoden [...] eng mit verhaltensorientierten Instrumenten verknüpft [ist], indem der Lernende in eine Situation gebracht wird, die er unter aktiver Beteiligung selber bewältigen muss“ (Podsiadlowski 2004, S. 84). Zu guter Letzt sind Ratschläge für die Personalauswahl zu entnehmen, woraus wiederum eine Personalabteilung eines Unternehmens Nutzen ziehen kann.

Der Anzahl der Auflagen geschuldet, sind die Zielvorstellungen Kumbrucks und Derbovens (2016) aus der Summe aller drei Auflagen zu entnehmen. Im Vorwort der ersten Auflage wird das Ziel, welches für alle weiteren Auflagen Gültigkeit behalten soll, formuliert. Verdeutlicht wird dabei auch, wovon sie sich ausdrücklich distanzieren:

„Im Zentrum des Trainings stehen Lernräume, die dafür sensibilisieren, kulturelle Prägungen empathisch wahrzunehmen und im Handeln zu berücksichtigen. Somit ist ein wichtiges Ziel die Erweckung von Bewusstheit („awareness“) des eigenen kulturellen Agierens sowie der kulturellen Prägung der Aktionen der Kooperationspartner. Trotz der bewussten Abkehr von rezeptartigen Handlungsanweisungen (Dos and Don'ts) arbeiten wir mit theoretischen Strukturierungen und Kategorisierungssystemen, die auf kollektive Differenzen verweisen“ (Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur 1. Auflage, S. V).

Kumbruck und Derboven (2016) konstatieren zugleich die Schwierigkeit, die ein interkulturelles Training in seiner Konzeption mit sich bringt: So kann ein handlungsleitendes Training nicht völlig ohne Typisierungen auskommen. Die Autoren versuchen dabei jedoch, diese so neutral wie möglich zu halten:

„Notwendige Typisierungen und zu vermeidende Stereotypisierungen liegen [...] oft so dicht beieinander, dass ein interkulturelles Training immer auch einen diesbezüglichen Balanceakt verlangt“ (Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur 1. Auflage, S. V).

Interessant ist dies vor dem Hintergrund dieser Arbeit vor allem deshalb, da sich die Autorinnen der Stereotypisierungen sehr bewusst sind, die bei einem interkulturellen Training verwendet werden. Zwar handelt es sich zweifelsfrei um ein interkulturelles Training, bei dem das Interkulturalitätsprinzip verwendet wird, jedoch werden bereits im Vorwort etwaige Schwachstellen dieses Paradigmas angesprochen; allgemein wird dadurch weniger stark auf dem zugrundeliegenden Interkulturalitätsprinzip insistiert. Das Abgrenzen von Eigenem und Fremdem ist im Vorwort marginal präsent: Im obigen Zitat wird das Ziel als die Bewusstmachung des eigenen kulturellen Agierens bezeichnet, zudem erwähnen Kumbruck und Derboven (2016) Artefakte, Sprech- und Handlungspraxen, die Kulturen voneinander abgrenzen „und damit Vertrautheit nach innen und Fremdheit nach außen erzeugen“ (Vorwort zur ersten Auflage, S. V).

Dem Vorwort der zweiten Auflage ist zu entnehmen, dass durch die erste Auflage erfolgreiche Trainings erzielt wurden, woraus die Autorinnen Punkte folgern, in denen sich ihre Konzeption bewährt hat, aber auch Punkte, deren Genauigkeit sie verschärfen müssen. Daraus werden für die überarbeitete Auflage weitere Ziele abgeleitet: Sehr positiv angenommen wurde der unterschiedliche Stil und die Mischung von Einheiten, worin theoretische Inputs und praktische Übungsaufgaben vermittelt wurden. Die zweite Auflage fokussiert sich zunehmend auf interkulturelle Handlungskompetenz und eine Schärfung des Empathiebegriffes. Aus der Arbeit mit Kategorisierungen, die bereits in der ersten Auflage erfolgten, erfuhren Kumbruck und Derboven (2016) mehr über die Möglichkeiten und Grenzen dieser und gehen reflektiert vor:

„Wir haben gesehen, wie wertvoll und unverzichtbar sie für ein interkulturelles Training, das Handlungskompetenz vermitteln will, sind. Wir haben aber auch erfahren, dass diese Kategorien selbst ethnozentrisch sind und Menschen aus anderen Kulturen andere Kategorien und damit andere Unterscheidungen wichtig finden“ (Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur 2. Auflage, S. VII).

Daran anknüpfend heben Kumbruck und Derboven (2016) hervor,

„[...] dass es viele Menschen gibt, die sich ganz generell nur schwer in Kategorien, die auf nationalen Zuschreibungen basieren, verorten können. Meist sind es Menschen aus Nationen, die sehr unterschiedliche Kulturräume vereinen oder auch Menschen mit Migrationshintergrund. Bei all diesen Menschen stoßen wir auf Grenzen in der Arbeit mit den von Lewis entwickelten Kategorien. Werden sie als die eine Wahrheit vermittelt, muss man in bestimmten Kontexten mit Widerstand rechnen“ (Vorwort zur 2. Auflage, S. VII-VIII).

An dieser Aussage ist eine starke reflexive Herangehensweise zu erkennen, die die Autorinnen im Ratgeber realisieren wollen: Die Autorinnen verweisen den Leser darauf, über kulturelle Sinnzuschreibungen nachzudenken, anstatt sie als gegeben zu verstehen, indem sie von Beginn

an selbst reflektiert vorgehen – darin ist das reflexive Moment auszumachen. Obwohl der Begriff *interkulturell* bzw. *interkulturelles Training* gewählt wird, deuten die Autorinnen die Grenzen des zugrundeliegenden Konzepts an, das ethnozentrische Sichtweisen produziert und eine Zuteilung in schwarz-weiße Einheiten befürwortet. Sie registrieren die Schwierigkeit, die damit einhergeht, und thematisieren diese offen, anstatt diese als unbedenklich einzustufen und die Kategorisierungen, wie seit jeher in diversen interkulturellen Trainings geschehen, unhinterfragt anzuwenden. Dies zeugt von einer reflektierten Herangehensweise; deutlich wird, dass sich Kumbruck und Derboven (2016) der Kritik in der aufkommenden Forschung bewusst sind und diese rezipieren. Die Autorinnen wollen dem Leser mit ihrem Ratgeber für seine bevorstehende Trainerrolle Freude bereiten, die dieser wiederum an Trainingsteilnehmer weitergeben soll (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur 2. Auflage, S. VIII).

Das Vorwort der dritten intensiv überarbeiteten Aufgabe schlägt merklich einen etwas nüchterneren Ton an:

„Während wir in den früheren Auflagen vor allem die Begeisterung für die interkulturellen Herausforderungen wecken wollten, werden wir in dieser Auflage auch auf die Belastungen und Anstrengungen eingehen, die mit interkulturellen Interaktionen verbunden sind. Die neue Auflage steht unter dem Motto ‚Interkulturalität zwischen Lust und Last‘ [...]“ (S. IX).

Inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Theorie- und Trainingsteil sowie das methodische Handwerkzeug haben sich geändert und es wird vermehrt auf Herausforderungen eingegangen, die nicht mehr nur an der Oberfläche kratzen (nach Kumbruck/Derboven 2016: *surface Level*), sondern in die Tiefe gehen, um eine langfristige Veränderung zu bewirken (nach Kumbruck/Derboven 2016: *Deep Level Kompetenzen*). Der Schwerpunkt wird auf die generelle Interaktionsfähigkeit im fremdkulturellen Umfeld gelegt (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur 3. Auflage, S. X), wobei erneut die Trennung in eigen und fremd erfolgt.

Eines der Trainingsziele wird weiterhin bezeichnet als die Fähigkeit, „interkulturelle Interaktionssituationen besser bewältigen zu lernen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 4), eine Kompetenz, deren Relevanz durch die Autorinnen damit legitimiert wird, als dass die Zahlen gescheiterter Entsendungen, misslungener Integration von Migranten und Misserfolgen von Firmenzusammenschlüssen hoch sind (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 4): Laut Thomas (2013), auf den sich Kumbruck und Derboven (2016) beziehen, werden nahezu 50 Prozent der Auslandseinsätze vorzeitig abgebrochen, bei 70% werden die in die Auslandsentsendung gesteckten Erwartungen nicht erfüllt, diverse Studien weisen nach Auskunft der Autorinnen zusätzlich darauf hin, dass vor einem Unternehmenszusammenschluss zwar der finanzielle Aspekt



einkalkuliert wird, oft aber nicht der kulturelle (Vgl. S. 4). An diesen Misserfolgen von Auslandseinsätzen will das Training anknüpfen und Besserung herbeiführen.

Bei den drei analysierten Trainings wird durch die Zielbeschreibungen verdeutlicht, wie stark oder weniger stark sie immer noch dem Interkulturalitätsprinzip folgen: Alle drei tun dies, jedoch auf unterschiedliche Weise, mit größeren oder weniger großen Einschränkungen oder kritischen Stimmen dazu: Sowohl Doser (2012) als auch Podsiadlowski (2004), die älteren der beiden Ratgeber, verharren in den Zielen ganz und gar auf die Zuschreibung von interkultureller Kompetenz und erwähnen keine bislang aufgekommenen Kritikpunkte. Während dies bei Podsiadlowski in 2004, noch nicht allzu lange nach Welschs (1999) Veröffentlichung seines Transkulturalitätskonzepts, nachvollziehbar ist, ist das Veröffentlichungsjahr von Doser (2012) weiter vorangeschritten, sodass die Ziele sich durchaus hätten ändern können und vermehrt eine kulturreflexive Herangehensweise verfolgt hätte werden können. Kumbruck und Derboven (2016), die den neuesten Ratgeber veröffentlichten, bedienen sich zwar auch des Interkulturalitätsbegriffes, jedoch ist hier, wie später detaillierter aufgezeigt wird, von einem breiten Interkulturalitätsverständnis auszugehen, bei dem Schwachstellen sowie die Relevanz einer kulturreflexiven Herangehensweise thematisiert werden.

## **5.2 Trainingsinhalte**

Einige ausgewählte Inhalte, die in allen drei zu untersuchenden Ratgebern zu finden sind, sollen an dieser Stelle herausgegriffen und genauer betrachtet werden, zeigt sich doch am Inhalt der Ratgeber, welches Wissen konkret vermittelt wird, wie ausgeprägt das Interkulturalitätskonzept verwendet und bei welchen Inhalten ein kulturreflexives Moment herbeigeführt wird. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit kann bei der Analyse der Trainingsinhalte nicht jeglicher Inhalt, obgleich er für die eingehende Fragestellung relevant sein könnte und eine umfassende Betrachtung durchaus spannend wäre, einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Aus dem Grund sei der Fokus zum einen auf die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff, zum anderen auf die Erlangung interkultureller Kompetenz gelegt.

### **5.2.1 Auseinandersetzung mit Kultur**

Einleitend zur Untersuchung, wie Kultur in den Ratgebern dargestellt wird, soll an

dieser Stelle Rathjes (2003) Fragestellung erwähnt werden, die sich damit befasst, ob wenig kulturelles Verständnis besser ist als gar keines: Fakt ist, dass in bestehender Ratgeberliteratur zur Vereinfachung der Lerninhalte zu Stereotypisierungen gegriffen wird, um Stoff kompakt wiedergeben zu können. In diesem Zug werden kulturelle Unterschiede auf Dimensionen reduziert und kategorisiert, was überschaubar wirken soll und den Lernenden das Verständnis vereinfachen soll (Vgl. Rathje 2003, S. 1). Auf dem Markt ist eine Vielzahl von Kulturmodellen zu finden, allem voran das Modell Hofstede (Vgl. Rathje 2003, S. 2; vgl. Kapitel 2.1). Das Problem, das damit einhergeht, liegt auf der Hand: Übergeneralisierungen erzeugen abstrakte Durchschnittswerte, die weit vom Verständnis der Kultur entfernt liegen, geschweige denn das Handeln von Individuen fassen können (Vgl. Rathje 2003, S. 3). Dennoch, so schlussfolgert Rathje, wird den Dimensionsmodellen häufig zugutegehalten, dass sie trotz Simplifizierungen einige brauchbare Anhaltspunkte liefern, sodass wenig kulturelles Verständnis also immer noch besser wäre als gar keines (Vgl. Rathje 2003, S. 3). Vor diesem Hintergrund und vor der Bezugnahme auf Kulturreflexivität und Transkulturalität werden im Folgenden die drei Ratgeber betrachtet.

Das Inhaltsverzeichnis Dosers (2012) sieht vor, in aller Kürze sowohl den Kulturbegriff als auch interkulturelle Kompetenz zu behandeln, um dann auf die verbale und nonverbale Kommunikation zu sprechen zu kommen. In einem weiteren Kapitel wird der Leser aufgefordert, mithilfe eines Tests eine Selbsteinschätzung hinsichtlich seiner eigenen Kultur vorzunehmen, die auf Hofstede's Kulturdimensionen beruht. Die Zielgruppe des Werks wird dahingehend angesprochen, als dass im darauffolgenden Kapitel kulturabhängige Aspekte der Wirtschaft im Fokus stehen, bevor einige ausgewählte Länderprofile den thematischen Bogen spannen sollen. Der Fast Reader folgt als eigenständiger Part.

Einleitend in das Kulturkapitel statuiert Doser (2012): „Es gibt viele Kulturdefinitionen“ (S. 11). Anschließend wird dem Leser aber, ohne eine Definition zu nennen, Kultur ausschließlich anhand des Eisbergmodells erklärt:

„Ein Eisberg hat eine sichtbare Spitze, die über der Wasseroberfläche liegt. Ein wesentlich größerer Teil des Eisbergs jedoch, der nicht sofort sichtbare Teil, liegt unterhalb der Wasseroberfläche [...]. Kultur ist wie ein Eisberg mit sofort sichtbaren Aspekten und den weit größeren unsichtbaren unterhalb der Wasseroberfläche“ (Doser 2012, S. 11).

Diese Erklärung vornean stellend, soll der Leser zugleich mit einer Übung Kulturmerkmale auf das Eisbergmodell übertragen.



- |                                      |                       |
|--------------------------------------|-----------------------|
| 1. Gemälde                           | 11. Literatur         |
| 2. Umgang mit natürlichen Ressourcen | 12. Essgewohnheiten   |
| 3. Bedarf an persönlichem Raum       | 13. Umgang mit Zeit   |
| 4. Vorstellung zur Kindererziehung   | 14. Werte             |
| 5. Führungsverständnis               | 15. Gesten            |
| 6. Ich-Bewusstsein                   | 16. Speisen           |
| 7. Urlaubsgewohnheiten               | 17. Arbeitsmoral      |
| 8. Fairness-Begriff                  | 18. Schönheitsbild    |
| 9. Verständnis von Freundschaft      | 19. Musik             |
| 10. Verständnis von Bescheidenheit   | 20. Kleidungsstil     |
|                                      | 21. Weltanschauung    |
|                                      | 22. Religiöser Glaube |
|                                      | 23. Religiöse Rituale |
|                                      | 24. Mimik             |
|                                      | 25. Umgangsformen     |

**Abb. 4 :** Eisbergmodell zur Erklärung des Kulturbegriffs (Doser 2012, S. 12).

So legitim die Verwendung des Eisbergmodells auch ist und so oft es zu vielen Gelegenheiten zur Erklärung von Kultur genutzt wird, so ist lediglich die Erwähnung des Modells zu dem umfassenden Begriff der Kultur nicht ausreichend – doch in dem Umfang natürlich dem Anspruch geschuldet, nicht mehr als 30 Minuten zum Lesen des Buches zu benötigen. Ansatzweise werden die Prozesse der Enkulturation und Akkulturation erwähnt, jedoch interessanterweise unter dem Begriff „kulturelle Konditionierung“ (Doser 2012, S. 13): Unter der Überschrift „Interkulturelle Fehlinterpretationen“ (Doser 2012, S. 13) wird diese Thematik damit erläutert, dass in der Kindheit die Grundmuster kultureller Verhaltensweisen, Werte und Glaubenssätze erlernt werden, dass diese Konditionierung in allen Kulturen ähnlich verläuft und dass diese erklären, warum Menschen unterschiedlicher Herkunft in verschiedenen Situationen anders reagieren und gleichzeitig davon überzeugt sind, dass ihre Art des Handelns die richtige ist (Vgl. Doser 2012, S. 13). Marginal wird an dieser Stelle erwähnt, dass dieselbe Situation von Kindern versus Erwachsenen oder von Frauen versus Männern unterschiedlich empfunden werden kann, also dass Subkulturen oder auch die Persönlichkeit neben der

Nationalkultur eine Rolle spielen kann (Vgl. Doser 2012, S. 14). Dies greift die Identität auf, die sich individuell auf unterschiedlichste Weise konstruiert, verschiedenen Einflüssen unterliegt und sich stetig weiterentwickelt – im kleinsten Ansatz klingt hiermit eine kulturreflexive Herangehensweise an, deutlich wird an dieser Stelle, dass eine Gesellschaft nicht vollständig als homogene Masse betrachtet wird. Jedoch wird dies nach dem kurzen Einschub von Doser (2012) nicht weiter verfolgt, stattdessen wird die kurzzeitige Anerkennung im Folgenden sogleich widerlegt: Den kurzen Anklang von Reflexivität kontrastierend lässt sich allein an der zu Eingang des Unterkapitels formulierten Fragestellung „[w]ie lernen Menschen, was gut und böse ist?“ (Doser 2012, S. 13) die im Buch allzeit dominante Dichotomisierung und die Metapher der aufeinanderprallenden Kulturen erahnen. Mit den Begriffen *gut* und *böse* wird auf eine sehr drastische Art eine schwarz-weiß-Zeichnung vorgenommen, die die Denkweise und -struktur des Lesers stark beeinflussen könnte, sodass jener in ebendiesen Kategorien denkt – was zum einen fatale Folgen für eine interkulturelle Zusammenarbeit hätte und zum anderen weder eine kulturreflexive noch eine transkulturelle Herangehensweise begünstigt, sondern eine solche klar verneint.

Im selben Kapitel finden Stereotype eine kurze Erwähnung; erklärt wird, dass Stereotype gefestigte Ideen oder Vorstellungen sind, die

„viele Menschen von einem speziellen Personentyp haben, welcher aber der Realität nicht entsprechen muss [...]. Verallgemeinerungen oder Stereotypisierungen sind sinnvoll und dienen der Orientierung. Werden diese jedoch zu rigide verfolgt, so stellen sie eine Barriere dar und ermöglichen keine erfolgreiche Interpretation der Situation“ (Doser 2012, S. 15).

Im interkulturellen Kontext sind die Aspekte Stereotype und Vorurteile allgegenwärtig. Thematisiert werden sollte an dieser Stelle, auch im interkulturellen Kontext, noch mehr jedoch, wenn eine kulturreflexive Vorgehensweise verfolgt werden will, wie man lernen kann, kulturelle Vorurteile und ethnozentrisches Denken zu überwinden. In Doser (2012) erfolgt dahingehend lediglich eine knappe Begriffserklärung, ohne Stereotype jedoch im übergeordneten Kontext interkulturellen Lernens zu verorten und auf die tiefere Bedeutung, dass Stereotype regulär vorkommen, dass sie aber auch potentielle Risiken bergen, einzugehen – den Zusammenhang muss sich der Leser selbst erschließen.

Die Aussage, die zu Ende des ersten Kapitels steht, ist eine, die bezeichnend für den gesamten Ratgeber werden soll: Doser (2012) weist darauf hin, dass im gesamten Werk lediglich wissenschaftlich erhobene Tendenzen aufgezeigt werden (Vgl. S. 15). Dahingehend erklärt Doser (2012):

„Treffen wir einen Menschen, wissen wir nicht, welche Punkte [...] seinem Charakter entsprechen. Auch in Deutschland gibt es Menschen, die immer vor dem vereinbarten Zeitpunkt anwesend sind, und es gibt Menschen, die stets unpünktlich sind. Die Tendenz der Deutschen allgemein ist jedoch Pünktlichkeit“ (S. 15).

Obwohl im Ansatz dargelegt, dass von der allgemeinen Tendenz nicht auf einzelne Individuen zu schließen ist, kommt der Hinweis an dieser Stelle zu kurz, insbesondere bezüglich der Tatsache, dass das gesamte Werk derart aufgebaut ist, als dass es sich stets den stark vereinfachenden Stereotypen bedient.

Das vierte Kapitel basiert auf einer erweiterten Version von Hofstedes Kulturdimensionen, mithilfe deren Nationalkulturen gegenübergestellt werden. Aufgeführt an Nationalkulturen soll der Leser schließlich zu jeder Dimension einen Selbsttest durchführen, um sich seiner eigenen Kultur bewusst zu werden und einzuordnen, ob er im Einklang mit seiner Nation steht oder differente persönliche Präferenzen hat (Vgl. Kapitel 5.3). Die Dimensionen sind Individualismus versus Kollektivismus, Aufgaben- und Beziehungsorientierung, Partikularismus und Universalismus, Gleichheits- und Statusorientierung, direkte versus indirekte Kommunikation, monochroner und polychroner Umgang mit Zeit und Flexibilitäts- und Sicherheitsorientierung. Am Beispiel des monochronen versus des polychronen Umgangs mit Zeit soll die Gegenüberstellung, die Doser (2012) mit jeder der Dimensionen derart durchführt, deutlich werden.

Monochron	Polychron
Zeit ist Geld. (Deutsches Sprichwort)	Von zwei Dingen wurde uns unendlich viel gegeben: Sand und Zeit. (Arabisches Sprichwort)
Sehr hohe Zeitorientierung. Aufgaben werden sequenziell und nacheinander bearbeitet. Werden Termine nicht eingehalten, so mangelt es an Organisation bzw. Respekt gegenüber dem Partner.	Berücksichtigung mehrerer Ereignisse zur gleichen Zeit. Auf die Gefühle der Mitmenschen wird mehr Wert gelegt als auf die Einhaltung von Terminen.
Detaillierte Pläne, Daten, Logistik sind wichtig.	Genannte Uhrzeiten sind Orientierungshilfen und können stetig geändert werden.
Inneres Bedürfnis nach aktiver Handlung, Arbeit.	Angenehmes Gefühl bei Entspannung; harte Arbeit nur wenn es sein muss.
Ziel ist das Einhalten von Terminen, Zeitplänen, Ergebnissen.	Ziel ist die Beziehungspflege und eine gute Arbeitsleistung.
Langfristige Zeitplanung.	Kurzfristige bis keine Zeitplanung.
Beispiele: Australien, Dänemark, Deutschland, Österreich, Niederlande, Singapur, USA, Russland	Beispiele: Indien, Indonesien, Polen, Thailand, Mexiko, Saudi-Arabien

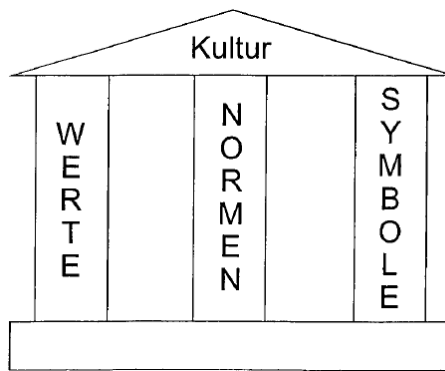
**Abb. 5:** Die Dimension monochroner und polychroner Umgang mit Zeit aus Dosers (2012) Selbsttest (S. 57).

Das Kapitel ist mit den tabellarisch aufgeführten Erklärungen der Dimensionen und dem daran anknüpfenden Selbsttest vollständig gefüllt – dabei kann der Leser auf einer Skala von eins bis vier (Darstellung der Skala vgl. Kapitel 5.3) entscheiden, wie stark seine Persönlichkeit zu dem einen oder anderen Pol tendiert. Im Hinblick auf eine kulturreflexive oder eine transkulturelle Herangehensweise, die sich von schwarz-weiß-Zeichnungen ausdrücklich distanziert und eine verflochtene Darstellung sowohl auf der Makro- als auch der Mikroebene berücksichtigt (Vgl. Welsch 1999; vgl. Kapitel 2.3), ist die tabellarische Darstellung Dosers (2012) als problematisch anzusehen, da sie auf zwei Gegenpole der Dimensionen referiert, was, ebenso analog zur Skala von eins bis vier, nicht viel Raum für Unterschiedlichkeit lässt. Die als solche erscheinenden Gegensatzpaare werden des Weiteren erneut auf Nationalkulturen geprägt, womit erneut eine stereotypisierende Kategorisierung erfolgt. Vor dem Gedanken der Kulturreflexivität, die sich dafür einsetzt, nicht nur das Eine oder das Andere zu sein, ist solch eine Darstellung klar abzulehnen.

Podsiadlowskis (2004) Ratgeber dagegen weist ein größeres Spektrum an Themen auf, die insgesamt ausführlicher behandelt werden. Die Auseinandersetzung mit Kultur erfolgt mit der Einführung zentraler Begriffe und wie sich Kultur auf unser Verhalten am Arbeitsplatz auswirkt (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 1):

„Inwieweit beeinflusst unser kultureller Hintergrund die Zusammenarbeit? Wo gibt es Unterschiede, wo gibt es Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Ländern, in denen ein Unternehmen tätig ist und aus denen Mitarbeiter eines Unternehmens stammen?“ (Podsiadlowski 2004, S. 1).

Podsiadlowski (2004) wählt Kroebers und Kluckhohns (1952) Kulturdefinition als diejenige Definition, die ihrer weiteren Arbeit zugrunde liegt und die aufzeigt, dass Kultur das Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst (Vgl. S. 2; Kapitel 2.1). Des Weiteren greift Podsiadlowski auf die ebenfalls in Kapitel 2.1 vorgestellten Kulturdefinitionen von Triandis, Geertz, Hofstede und Thomas zurück (Vgl. S. 3). Kultur basiert für Podsiadlowski (2004) schließlich auf drei Säulen, die sie in folgendem Schaubild zusammenführt:



**Abb. 6:** Die drei Säulen der Kultur (Podsiadlowski 2004, S. 3).

In den eingeschobenen Übungen eins und zwei soll der Leser überlegen, was ihm bei seiner Arbeit wichtig ist und inwiefern das mit seinem Herkunftsland zusammenhängen könnte; des Weiteren soll er Adjektive zur Beschreibung seiner eigenen Kultur finden und überlegen, welche übergeordneten Werte dahinterstehen (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 2-3). Diese Übungen könnten vorerst darauf schließen lassen, dass mit dieser Herangehensweise eine Kultur mit einer Nation assoziiert wird und auch der Leser sich somit eine feste Nation zuschreiben soll – diesbezüglich nimmt Podsiadlowski (2004) klar Stellung:

„Wenn von interkultureller Zusammenarbeit gesprochen wird, wird vorwiegend auf die Zusammenarbeit von Personen aus verschiedenen Ländern Bezug genommen. Es ergibt sich das Problem, dass nationale Grenzen nicht unbedingt mit ethnischen Grenzen übereinstimmen müssen und ethnische Konflikte innerhalb eines Landes zu großen interkulturellen Konflikten führen können. Kultur kann sich auf ethnische oder regionale Gruppen beziehen – oder auf Nationen. [...] Als Träger von Kultur gelten Angehörige von Gruppen, wie zum Beispiel Nation, Region, ethnische oder religiöse Gruppe, Geschlecht, Generation, soziale Klasse, Mitarbeiter eines Unternehmens, Ausübende einer Tätigkeit oder auch nur Teile der Gruppierungen in Form von Subkulturen“ (Podsiadlowski 2004, S. 4).

Obwohl sich auch Podsiadlowskis (2004) Ratgeber auf die interkulturelle Zusammenarbeit fokussiert, so ist mit dieser Darlegung geklärt, dass eine Kultur nicht gleich eine Nation ist, sondern dass sie aus vielen Teilkulturen besteht, unter denen sich Personen individuell verorten – eine Anerkennung der Transkulturalität ist hier im Ansatz gegeben, wenngleich sie nicht ausdrücklich angesprochen wird. Interessanterweise bezeichnet Podsiadlowski (2004) die Zugehörigkeit von Individuen zu verschiedenen Gruppen als *multiple Kulturen* (Vgl. S. 4). Der interkulturelle Ansatz, welche der Ratgeber verfolgt, wird dennoch legitimiert, hat doch die nationale Betrachtung von Kulturen für die Autorin eine herausragende Bedeutung:

„Auch wenn nationale Grenzen nicht notwendigerweise denen organisch entwickelter, relativ homogener Gesellschaften entsprechen müssen, so gibt es innerhalb von Staaten oder Ländern [...] starke Kräfte zur Integration“ (Podsiadlowski 2004, S. 4).

Um Rathjes (2003) Aussage erneut zu rekapitulieren, ist auch in diesem Ratgeber die Verwendung von Kategorisierungen, die das vielschichtige Feld für den Leser in verständlicher Weise wiedergeben wollen, zu finden.

Um Kultur weiter zu veranschaulichen, bedient sich Podsiadlowski (2004) ebenfalls des Eisbergmodells und verbindet eine praktische Übung damit, die dem Leser verdeutlichen soll, welche Aspekte oberhalb, welche unterhalb der Wasseroberfläche liegen (Vgl. S. 8-9). Bei der Behandlung der Frage, worin sich Kulturen unterscheiden (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 10), nimmt die Autorin ebenfalls auf Hofstedes Kulturdimensionen Bezug und erläutert anhand dieser die Eigen- und Fremdwahrnehmung: „Diese vier Werteorientierungen [...] helfen, eigene und fremde kulturelle Prägungen zu verstehen und einzuordnen“ (S. 12). Dem interkulturellen Ansatz folgend, findet sich bereits hier die strikte Trennung von Eigenem und Fremdem wieder. Zudem ist kritisch anzubringen, dass der Fokus auf Hofstedes Kulturmodell liegt, welches als präsentester Ansatz ausführlich behandelt wird. Die Kritik, die an der Hofstede-Untersuchung geübt wurde, bleibt dabei gänzlich unberührt. Daran anknüpfend wird weiterhin diejenige der drei vorgeschlagenen Übungen zu Hofstedes Kulturdimensionen als problematisch markiert, die eine Selbsteinschätzung zu Hofstedes Dimension Individualismus versus Kollektivismus erprobt. In dem Selbsttest werden mittels eines Fragenkatalogs zwei Pole ermittelt (Vgl. Podsiadlowski, S. 15; vgl. Kapitel 5.3), wobei eine binäre Auflösung angestrebt wird, die eine entweder/oder-Denkweise bekräftigt und eine kulturreflexive Ausrichtung nicht zulässt:

„Wenn Sie die ersten 5 Fragen vorwiegend mit ‚ja‘ beantwortet haben, sind Sie eher individualistisch geprägt, wenn Sie die letzten 5 Fragen vorwiegend mit ‚ja‘ beantwortet haben, sind Sie eher kollektivistisch geprägt“ (Podsiadlowski 2004, S. 15).

Neben der vorrangigen Verwendung von Hofstedes Kulturmodell bringt Podsiadlowski (2004) weitere wichtige Unterschiede zwischen Kulturen an, „in denen sich Kulturen wesentlich voneinander unterscheiden und die in Projekten aufeinander prallen könnten [...]“ (S. 17) – sofort ins Auge fällt hierbei die Formulierung des Aufeinanderprallens, womit sich die Autorin der gängigen Metapher des Interkulturalitätsprinzips bedient: Das Bild spiegelt eine Auffassung von Kulturen als Kugeln wieder, die nach Herders Konzept keine Möglichkeit zur Verschmelzung haben und folglich und zwangsläufig aneinander abprallen müssen. Entgegen des Transkulturalitätskonzepts wird hier keinerlei Möglichkeit zur Verschmelzung gegeben (Vgl. Kapitel 2.1; Kapitel 2.3). Weitere ausschlaggebende und polbildende Unterscheidungen Podsiadlowskis (2004) sind direkter versus indirekter Kommunikationsstil, eine hohe versus eine niedrige Informationsdichte, eine polychrone versus monochrome Zeitorientierung, die Vergangen-



heits-, Gegenwarts- oder Zukunftsorientierung, Raumorientierung, die Sach- versus Beziehungsorientierung, die Handlungs- versus Ergebnisorientierung sowie der Problemlöseprozess (Vgl. S. 17-18).

Zu Ende des Kapitels wird eine grundlegende Orientierung und Sensibilisierung angestrebt, indem sich der Leser Situationen vorstellen soll:

- „Denken Sie an eine interkulturelle Situation mit einem ausländischen Kollegen, in der Sie sich unwohl gefühlt oder geärgert haben: Inwieweit hatten Sie und Ihr Kollege unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen zum Vorgehen? Suchen Sie eine oder mehrere der oben genannten Kulturdimensionen aus, die diese Situation erklären könnten.
- Denken Sie an Situationen mit Menschen aus anderen Kulturen, die Ihnen als ungewöhnlich oder unklar in Erinnerung sind, und versuchen Sie diese mit den möglichen Unterschieden zwischen Kulturen zu erklären“ (Podsiadlowski 2004, S. 22)

Positiv hervorzuheben an Podsiadlowskis (2004) Erklärung von Kultur ist, dass die Autorin mehrere Definitionen zu Rate zieht, um dem Leser die unterschiedlichen Facetten des Begriffes zu verdeutlichen. Zudem wird eine klare Sensibilisierung angestrebt, welcher zwar ein enger Interkulturalitätsbegriff zugrunde liegt, welche aber vor allem im Vergleich mit Dörsers (2012) Ratgeber umsichtiger statt stark pauschalisierend vorgeht.

Dem Vorwort in Kumbruck und Derboven (2016) ist zu entnehmen, auf welche Trainingsinhalte sie besonderen Wert legen und worin neue Herausforderungen, möglicherweise psychische Belastungen, aber auch neue Handlungsfelder entstehen (Vgl. Vorwort S. IX). Demnach wird der Akkulturationsprozess eines Individuums, „sich an eine zweite oder dritte ‚fremde‘ Kultur anzupassen“ (Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort S. IX), als Herausforderung aufgegriffen. Anzumerken ist hier, dass das Adjektiv *fremd* zwar Verwendung findet, jedoch bereits in kritisch anmutende Anführungszeichen gesetzt wird. Ebenfalls bereits im Vorwort genannt wird die Herausforderung der Zusammenarbeit und des Führens von multikulturellen Teams, die im Zuge der Globalisierung nahezu alltäglich geworden ist und welche mit zunehmend kultureller Heterogenität verbunden ist. Darüber hinaus, so merken die Autorinnen an, geht sie oftmals mit fremdsprachlicher Kommunikation einher (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort S. IX). Die Autorinnen beziehen somit bereits zu Beginn klar Stellung, dass sie sich der Heterogenität von Kulturen bewusst sind, beziehen die Sprache von Anfang als Faktor mit ein (Vgl. Kapitel 6) und geben das Versprechen, in ihrem Ratgeber damit arbeiten zu wollen – ohne Versteifung auf homogene Nationalkulturen.

Zu Beginn des Kulturkapitels im Theorieteil statuieren die Autorinnen, dass ihrer Arbeit ein breites Interkulturalitätsverständnis zugrunde liegt, das sich vom weit verbreiteten engen

Interkulturalitätsverständnis in dem ausschlaggebenden Punkt unterscheidet, als dass es Kulturen nicht an nationalen, ethnischen oder geographischen Grenzen festmacht: Da in der Forschung bislang überwiegend mit Nationalkulturen gearbeitet wurde und nur dazu Erkenntnisse erbracht wurden, müssen die Autorinnen jedoch zwangsläufig zu einem gewissen Ausmaß daran anknüpfen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 4). Jedoch sprechen sie sich bereits zu Beginn dafür aus,

„ein breites Interkulturalitätsverständnis, das sich auch auf Subkulturen, Fachkulturen etc. bezieht, aus folgenden Gründen stets mitzudenken: Nationalkulturen sind nicht statisch, sondern verändern sich ständig, ohne sich deshalb in einer globalisierten Weltkultur aufzulösen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S.4).

Die besondere Vielschichtigkeit von Kultur sei in der Vergangenheit von westlichen Forschern stark ethnozentrisch betrachtet worden, was Fehlschlüsse zuließe, denn

„nicht nur die Nationalkultur, sondern auch viele andere Kulturinstitutionen wie z.B. Beruf, soziale Schicht oder Geschlecht prägen Menschen und schaffen kulturelle Diversität“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 4).

Somit ist es möglich, dass „Frauen ‚dieselbe‘ Kultur anders erleben als Männer, Alte anders als Junge“ (Kumbruck/Derboven 2016, S.4). Durch erneute kritisch anmutende Anführungszeichen um „‚dieselbe‘ Kultur“ (s.o.) machen Kumbruck/Derboven (2016) deutlich, dass Kultur nicht für Jedermann das Gleiche bedeutet, sondern dass jeder Kultur anders erlebt: Obwohl die Gemeinschaft, in der man lebt, eine Kultur hat, so nimmt sie jeder zu anderen Teilen wahr und identifiziert sich unterschiedlich damit, da mit dem Paradigma der Transkulturalität ein jeder diverse Verflechtungen eingeht. *Dieselbe* Kultur von Menschen gibt es demnach nicht – mit dieser Aussage ist ein klares reflexives Moment der Autorinnen zu erkennen. Auf die mangelnde Einbeziehung dieser Fakten in bestehender Ratgeberliteratur eingehend und ihre Auslegung als ein breites Interkulturalitätsverständnis bezeichnend, hat der Ratgeber bereits zu Anfang einen großen Schritt Richtung Transkulturalität geleistet, ohne die Basis Welschs (1999) zu nennen. An dieser Stelle wird eindrücklich anerkannt, dass sich Kumbruck und Derboven (2016) richtungsweisend dafür positionieren, wofür sich ebenfalls diese Arbeit ausspricht.

Die verwendete Kulturdefinition gleicht der von Kroeber und Kluckhohn (1952) und wird als ein „von mehreren Menschen geteiltes Programm für bestimmte Muster (im Denken, Fühlen, Handeln, in Konzepten, Praktiken, Problemlösungen etc.) und gleichzeitig ein Mittel, Unterschiede zu anderen Kulturen auszudrücken und festzustellen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 5) aufgefasst. Unweigerlich und anknüpfend an das zuvor angebrachte breite Interkulturalitätsverständnis wird der Hinweis erbracht, dass die Definition der klassischen Anthropologie, worunter die Autorinnen Hofstede einordnen, an statischen Attributen orientiert ist, die

den Vertretern einer Kultur anheim sind – heute sei jedoch vermehrt die relative Komponente der Kultur zu betonen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 5):

„Kulturelle Merkmale werden demnach erst in der Unterscheidung und Abgrenzung zu anderen Kulturen deutlich, ja werden dadurch erst existent, wobei auch die durchaus vorhandenen individuellen Devianzen und subkulturellen zentrifugalen Strebungen berücksichtigt werden. Das heißt, Menschen sind nicht nur von der Kultur im Sinne nationaler Kultur geprägt, sondern auch von der Kultur ihrer Profession, ihres Geschlechts, ihres Unternehmens, in dem sie arbeiten, ihrer Schule, ihrer Familie etc. Die Sozialisation und damit verbundene Enkulturation in diesen Kulturinstitutionen prägt ihre individuellen und mit ihrer sozialen Umwelt geteilten Sichtweisen auf die Welt“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 5).

Kumbruck und Derboven (2016) nähern sich der kulturreflexiven Herangehensweise an, indem sie davon ausgehen, dass Kultur weniger als Programmierung (Vgl. Hofstede 1993; Kapitel 2.1), sondern als ein interpretativer Prozess verstanden wird (Vgl. S. 5), welcher aufzufassen ist als der „andauernd betriebene Versuch des Kollektivs, sich und seine Situation zu definieren“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 5 zitiert nach Kleppetø 1993, S. 23). Die Autorinnen gehen von einem semiotischen Kulturbegriff aus, wobei sie sich an Geertz (1994) orientieren und Kultur als sozial konstruiert verstehen (Kumbruck/Derboven 2016, S. 5). Dem semiotischen Kulturbegriff liegen sowohl ideell-symbolische, wie zum Beispiel Sprache, als auch materiell-symbolische Zeichen zugrunde (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 6). Kultur ist ein historisch entwickeltes Gebilde, das von Generation zu Generation überliefert wird, jedoch nie fertiggestellt ist, sondern stets weitergewebt wird (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 6): Auch aus dieser Darstellung lässt sich erkennen, dass Kultur nicht als statisches Gebilde angesehen wird, sondern dynamisch ist und Weiterentwicklungen anstrebt – darin, und an dem an Welsch (1999) angelehnten Begriff des zu überliefernden verflochtenen Gewebes, kann eine transkulturelle Auslegung erkannt werden.

Das kulturelle Selbstverständnis von Individuen als auch Kollektiven ist darüber hinaus nur im Spiel der Differenzen artikulierbar, und zwar „in Abgrenzung des Eigenen vom mehr oder weniger einflussreichen Anderen und Fremden“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 6). Zusammenfassend entsteht Kultur,

„wenn Menschen auf der Basis einer gemeinsamen Sprache und anderer Medien sich auf gemeinsame Werte, Regeln und Sichtweisen auf die Welt verständigen. Wissen, Einstellungen, Normen, Handlungsmaxime, die Art und Weise, wie man etwas eben macht, etc. werden in der kulturellen Gemeinschaft mitgeteilt, tradiert und weiterentwickelt, d.h. sie sind grundlegend an kommunikative Prozesse gebunden“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 6).

Dadurch, dass sich das Individuum mit seiner personalen, aber auch mit der übergeordneten kollektiven Identität einzigartig zusammensetzt, kann beim Aufeinandertreffen zweier Kulturen im Sinne einer interkulturellen Überschneidungssituation nach den Autorinnen nicht von einer Konfrontation zweier stabiler Werte- und Normsysteme ausgegangen werden,

„sondern von einer Gegenüberstellung unterschiedlicher Selbstbilder und Interpretationsmuster, die sich in der Interaktion mit der anderen Kultur entfalten und weiterentwickeln“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 8).

Dass Kumbruck und Derboven (2016) damit eine kulturreflexive Herangehensweise an den Kulturbegriff vorschlagen, ist nunmehr deutlich. Trotz der Verwendung der interkulturellen Charakteristika, dass zwei Kulturen aufeinandertreffen, tritt eine reflektierte Handlungsweise hervor. In der weiteren Ausarbeitung wird zusätzlich ausführlich auf den Stressor Akkulturation eingegangen, bevor letztlich auch Welschs (1999) Konzept der Transkulturalität Ansprache findet: Der Begriff *Kultur* unter Berufung auf ethnische und nationale Identität dient weltweit als Legitimation für Separatismus und Krieg – aus diesem Grund raten Kumbruck und Derboven (2016), mit dem Begriff vorsichtig umzugehen: Auf diese Weise schafft der Begriff mehr Konflikte, da Differenzen als unüberbrückbar dargestellt werden (Vgl. S. 16). Die nationale Differenzierung hinter sich lassend, empfehlen auch Kumbruck und Derboven (2016) an dieser Stelle das offenere Konzept der Transkulturalität, das eine

„binnenkulturelle Differenzierung mit ihren hochgradig differenzierten Lebensformen erfassbar macht. So können Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigen- und Fremdkultur gedacht werden. [...] Somit entfernt sich der Kulturbegriff von nationalstaatlichen und/oder ethnischen Bezügen und driftet in Richtung alltäglicher Lebensführung und Gewohnheit“ (S. 16).

Dieses Prinzip der Völkerverständigung, so der Aufruf, kann nur funktionieren, wenn „jeder die Transkulturalität in sich selbst entdeck[t] und kein separatistisches kulturelles Identitätsbewusstsein pfleg[t]“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 16). Die Auffassung von homogenisierenden Kulturen wird in diesem Kapitel allumfassend infrage gestellt und legt damit den Grundstein für eine kritische Auseinandersetzung im Ratgeber. Zudem findet die Identitätsfrage im gleichen Zug ausführliche Bearbeitung, indem Kumbruck und Derboven (2016) mit Keupp et. al (1999) betrachten, dass eine Identität nicht in sich geschlossen ist, sondern viele Teilidentitäten beinhaltet. Mit Keupp et. al (1999) sprechen die Autorinnen von Patchwork-Identitäten, da „ein Mensch gleichzeitig Mutter, Kind, Geschäftsfrau, Ehefrau, Sportlerin etc.“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 17) sein kann.

Nach der kurzen Vorstellung einiger Kategorisierungsmodelle von Kultur, unter die zwangsläufig auch Hofstede fällt, positionieren sich Kumbruck und Derboven (2016) individuell: Die Autorinnen richten sich bewusst nicht nach den vielfach verbreiteten Modellen, sondern

definieren, wie sie in ihrem Ratgeber Kultur und deren Unterschiedlichkeiten verwenden. Um sich hierbei von dem Gegensatzmodell des Eigenen und Fremden zu lösen, sprechen Kumbruck und Derboven

„aufgrund der Fluidität von Kulturen und der patchworkartigen kulturellen Zusammensetzung jedes Individuums [...] vorzugsweise von Kulturtypen – der Typus ist das statistische Mittel, das in Reinform so nie auftritt. Kultur als Typus ist entgegen der Vorstellung, dass sich Nationalkulturen durch die vielen interkulturellen Begegnungen heutzutage nach und nach im Sinne von Vielfalt auflösen würden, resilient; sie bleibt als Mitglieder einer Kultur verbindender Hintergrund, der diesen Mitgliedern trotz aller Variationen als unbewusster Orientierungsrahmen gilt“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 30).

Transkulturalität wird in dieser individuellen Sichtweise des Kulturbegriffs und seiner Verwendung anerkannt. In interkulturellen Überschneidungssituationen ist darum der Fokus darauf zu legen, was mit Menschen in jener Situation passiert und wie sie agieren, statt darauf, inwiefern sie unterschiedlich sind: „Es gilt somit die Notwendigkeit zu unterscheiden (z.B. mittels Kulturdimensionen) und doch die Begrenztheit der Unterscheidung anzuerkennen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 31).

Anhand der in den Ratgebern aufgezeigten Annäherungen an Kultur lässt sich erkennen, wie unterschiedlich diese das Thema aufgreifen und bearbeiten. Ausgehend von Doser (2012), die ein eher striktes nationales Denken verfolgt, werden bei Podsiadlowski (2004) zwar Nationalkulturen verwendet, doch dies geschieht nicht ohne eine Stellungnahme, dass ohne diese ein Ratgeber wie ihrer nicht zu bewerkstelligen sei und dass hinter dem Bild von Nationalkulturen weitere Subkulturen stecken. Eine differenziertere Darstellung geben Kumbruck und Derboven (2016), die sich nunmehr von einem stereotypisierenden Kulturbegriff befreien und vor allem ein enges Interkulturalitätsverständnis ablehnen.

## **5.2.2 Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz**

Durch den häufigen Begriffsgebrauch der interkulturellen Kompetenz, der als Terminus „Hochkonjunktur als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts“ (Ang-Stein 2015, S. 35) hat, wird die Frage laut, was unter dem Begriff konkret zu verstehen ist. Interkulturelle Kompetenz oder interkulturelle Handlungskompetenz wird in dieser Arbeit mit Thomas (2011) folgendermaßen verstanden, als dass sie

„sich in der Fähigkeit [zeigt], kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in der Wahrnehmung, im Urteilen, im Denken, in den Emotionen und im Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen und zwar im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, einer Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten (kulturell bedingte Unvereinbarkeiten) und der Entwicklung möglicherweise synergetischer Formen des

Zusammenlebens, der Lebensgestaltung und der Bewältigung von Problemen“ (Thomas 2011, S. 15).

Dieses Kapitel stellt dar, was unter interkultureller Kompetenz nach Auffassung der Ratgeberautoren zu verstehen ist und welches zu erlernende Wissen für jene Kompetenz vonnöten ist. Dabei wird deutlich, dass den Ratgebern ein unterschiedlich ausgelegtes Verständnis von interkultureller Kompetenz zugrunde liegt.

Doser (2012) legt anfänglich die grundlegende Problematik fehlender interkultureller Kompetenz dar und folgt dabei in den Grundzügen der Argumentation Thomas (1993; 1995; vgl. auch Kapitel 2.1; 2.2):

„Wenn man keine oder nur geringe Kenntnisse über die andere Kultur hat, wird die interkulturelle Begegnung nach dem eigenen Orientierungsmuster eingesetzt. Eigene Erwartungen und Vorstellungen werden als normal bewertet. Man denkt nicht daran, dass es verschiedene Varianten der Lebens- und Arbeitsweisen gibt, sondern hält die eigene und vertraute für die einzig mögliche und vernünftige. Handelt der ausländische Partner ebenfalls nach seinen eigenen Lebens- und Arbeitsweisen, so kommt es [...] zu kritischen, konflikthaft verlaufenden und als belastend empfundenen Situationen [...]. Es kommt zu Fehlaktionen, Fehlreaktionen, mehrdeutigen Situationen, Missverständnissen [...]“ (Doser 2012, S. 19-20).

Die Problematik skizziert, sollte vonseiten der Autorin eine Handlungsempfehlung folgen, mit welchen Mitteln einer solchen – sehr interkulturell dargestellten – Situation entgegenzuwirken ist. Nach Dosers (2012) Beschreibung gibt es ein Wissen der Kultur x, das man sich aneignen kann – hat man dieses Wissen, so legt die Beschreibung nahe, ist man für eine interkulturelle Begegnung gewappnet. Jedoch folgen nach obiger Problemdarstellung keine etwaigen Ratschläge oder tiefergehende Erklärungen.

Im weiteren Verlauf werden deutsche Verhaltenswerte vorgestellt, die von „nicht-deutschen Kulturen im beruflichen Kontext als ‚typisch deutsch‘ bezeichnet“ wurden (Doser 2012, S. 20-21). Zwar wird in Dosers (2012) vorangegangenem Kapitel erwähnt, dass sämtliche in dem Werk verwendete Attribute nur Tendenzen aufzeigen können und sich die Ausprägungen von Individuum zu Individuum nach persönlichen Vorlieben unterscheiden. Das Bild, das von dem „typischen Deutschen“ gezeichnet wird, bleibt an dieser Stelle dennoch wissenschaftlich unbefriedigend, bleiben diese verallgemeinernden Aussagen der Antwort schuldig, aus welchen „Analysen und Erhebungen“ (Doser 2012, S. 27) die Aussagen von „nicht-deutschen Kulturen“ (Doser 2012, S. 20) stammen und in welchem Rahmen und basierend auf welchen Fragen sie getroffen wurden.

Zudem wird in dieser Aussage besonders deutlich, was Doser (2012) durch das ganze Buch hinweg annimmt: Die gänzliche Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem. In großem

Ausmaß und ausführlichen Erklärungen wird der typische Deutsche mit anderen Kulturen kontrastiert. Kulturen werden wiederum gleichgesetzt mit Nationalkulturen und Angehörigen dieser Kultur werden ihnen angeblich inhärente Eigenschaften zugeschrieben, auf welche sie immerzu reduziert werden. So werden dem typisch Deutschen die Attribute Sachlichkeit, Ordnung, Struktur, Planung, Regeln, Gründlichkeit und Pflichtbewusstsein und direkte Kommunikation zugeschrieben (Doser 2012, S. 22-27). Diese Zuschreibungen werden in einem Umfang von mehreren Seiten nicht nur erklärt, zusätzlich wird auf den Ursprung verwiesen, etwaige Vor- und Nachteile werden erläutert, ein Beispiel und ein passendes Sprichwort runden die Zuschreibung ab. Damit werden Stereotype und Vorurteile in den Vordergrund gerückt; es wird versucht, ein gänzlich Bild von den Deutschen zu zeichnen, das, wird eine kulturreflexive oder gar transkulturelle Herangehensweise verwendet, so nicht existieren kann. Ein Beispiel sei mit der Zuschreibung Gründlichkeit und Pflichtbewusstsein an die deutsche Kultur gegeben:

- a) Die Erklärung: „Deutsche planen, organisieren und strukturieren aus Überzeugung und können daraus auch ihre Motivation und Identifikation zur Tätigkeit ziehen. Sie nehmen ihre Arbeit, Rolle und Aufgabe sehr ernst. Aus einer guten Aufgabenerfüllung ziehen sie ihre Befriedigung“ (Doser 2012, S. 24).
- b) Der Ursprung: Der Ursprung wird erklärt mit gottgegebenen Gesetzen wie den zehn Geboten, die „ohne Anzweifeln, hinterfragen oder Entlohnung befolgt“ werden (Doser 2012, S. 24).
- c) Vorteile: „Pflichtbewusstsein ermöglicht ein genaues, fleißiges und ausdauerndes Arbeiten, Aufgaben werden von Anfang bis Ende zielstrebig verfolgt; [...]“ (Doser 2012, S. 25).
- d) Nachteile: „Ernsthaftes, strenges Arbeiten, bei dem Fehler nicht erlaubt sind; Planänderungen führen zu Ärger, da Kontrollverlust; [...]“ (Doser 2012, S. 25).
- e) Beispiel: „Die Erfüllung der Arbeit ist Pflicht und wird daher selten gelobt“ (Doser 2012, S. 25).
- f) Sprichwort: „Nicht geschimpft ist gelobt genug“ (Doser 2012, S. 25).

Nur auszugweise zitiert sollen die dem typischen Deutschen zugeschriebenen Attribute ein Nationenprofil erzeugen, das der Leser verinnerlichen kann, um sich etwa, ist er selbst Deutsch, ein Bild von sich selbst machen zu können. Die Möglichkeit, sich individuell zu verorten, was mit einer kulturreflexiven Herangehensweise deutlich wird, wird hier zugunsten einer Versteifung auf eine Nation nicht berücksichtigt.

Auf ähnliche Weise wird im folgenden Unterkapitel auf Werte aus unterschiedlichen Kulturkreisen eingegangen, anhand deren erklärt werden soll, dass sich Wertvorstellungen je nach Kultur unterscheiden können (Vgl. Doser 2012, S. 28), woraus sich im Umkehrschluss und aufgrund mangelnder Berücksichtigung interkulturelle und kritische Vorfälle ereignen können (Vgl. Doser 2012, S. 29). Ländern werden hierunter pauschal Wertvorstellungen zugeschrieben, wie das Schaubild zeigt:

US-Amerikaner	Japaner	Araber
1. Freiheit	1. Zugehörigkeit	1. Familiensicherheit
2. Unabhängigkeit	2. Gruppenharmonie	2. Familienharmonie
3. Selbststärke	3. Gruppenstärke	3. Seniorität
4. Gleichheit	4. Alter	4. Alter
5. Individualität	5. Gruppenkonsens	5. Autorität
6. Wettbewerb	6. Zusammenarbeit	6. Kompromiss
7. Effizienz	7. Qualität	7. Zuneigung
8. Zeitbewusstsein	8. Geduld	8. Viel Geduld

**Abb. 7:** Wertvorstellungen der US-Amerikaner, Japaner und Araber werden hierarchisch gegenübergestellt (Doser 2012, S. 29).

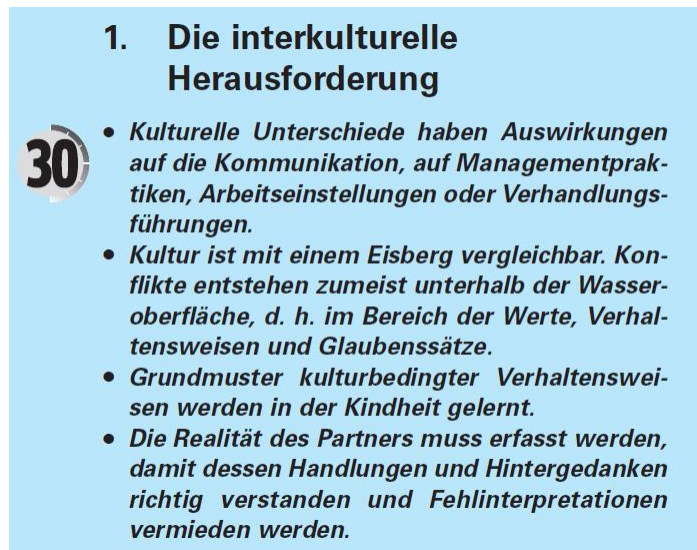
Diese Wertvorstellungen sollten in interkultureller Zusammenarbeit, wie nur kurz erwähnt wird, nicht außer Acht gelassen werden (Vgl. Doser 2012, S. 29) – im Weiteren wird auch dieses Thema nicht ausführlicher bearbeitet, wodurch dem Leser erneut komplexe Themenzusammenhänge versagt bleiben. Wenngleich Doser (2012) darauf hinweist, mit ihrer Vorgehensweise nationenkulturelle Annahmen auf verständniserleichternde Tendenzen zu schmälern, von denen nicht auf das Ganze zu schließen ist, ist durch solch eine Prägung von Zuschreibungen auf Nationen, wie in obiger Tabelle ersichtlich, von einer starken Stereotypisierung auszugehen. Nationales Denken, das von einer kulturreflexiven oder transkulturellen Denkweise weit entfernt ist, wird dadurch nicht gemindert, sondern verstärkt.

Dem Leser mit einem niedrigen Zeitkontingent soll sich die Thematik der interkulturellen Kompetenz und warum ein Handeln nach ihr notwendig ist, um in interkulturellen Begegnungen zu bestehen, mit folgender Kurzzusammenfassung zu Ende des Kapitels erschließen:

„Die meisten Probleme in der internationalen Zusammenarbeit entstehen nicht dadurch, dass die Partner zu wenig voneinander wissen, sondern dass sie zu wenig Kenntnisse und Einsichten über sich selbst und ihre eigenen Werte, Normen, Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- Verhaltensregeln und Alltagsgewohnheiten haben. Sie sind sich ihrer Wirkung auf Mitmenschen nicht bewusst. So reagieren ausländische Partner oft mit Unverständnis, wenn sie an Deutschen immer wieder befremdliche Verhaltensweise beobachten“ (Doser 2012, S. 31).



Die Zusammenfassung hinsichtlich der Wichtigkeit interkultureller Handlungskompetenz im angehängten Fast Reader beläuft sich hingegen auf folgende Stichpunkte:



**1. Die interkulturelle Herausforderung**

- *Kulturelle Unterschiede haben Auswirkungen auf die Kommunikation, auf Managementpraktiken, Arbeitseinstellungen oder Verhandlungsführungen.*
- *Kultur ist mit einem Eisberg vergleichbar. Konflikte entstehen zumeist unterhalb der Wasseroberfläche, d. h. im Bereich der Werte, Verhaltensweisen und Glaubenssätze.*
- *Grundmuster kulturbedingter Verhaltensweisen werden in der Kindheit gelernt.*
- *Die Realität des Partners muss erfasst werden, damit dessen Handlungen und Hintergedanken richtig verstanden und Fehlinterpretationen vermieden werden.*

**Abb. 8:** Auszug aus dem Fast Reader, der das Kapitel interkultureller Kompetenz zusammenfasst. (Doser 2012, S. 88).

So richtig diese Darstellung vor dem Hintergrund des interkulturellen Lernens ist, wie im Theoriekapitel vorgestellt wurde, so unvollständig ist sie auch. Lediglich die Problematik interkultureller Begegnungen wird dargestellt, jedoch nicht, wie ihnen stattdessen konkret zu begegnen ist und wie auftretende Differenzen dabei überwunden werden können. Durchweg wird auf der Dichotomie von Eigenem und Fremdem beharrt, lediglich die Existenz *interkultureller* Begegnungen wird in Betracht gezogen und mit festen Zuschreibungen assoziiert. Dass darüber hinaus interkulturelle Begegnungen nicht zwischen Nationen, sondern zwischen Individuen erfolgen, die mehr sind als die Rolle ihrer Nationalität, deren Identitäten sich aus verschiedensten Einflüssen individuell zusammensetzen, wird nicht thematisiert: Eine transkulturelle Sichtweise wird in keiner Weise angegangen, stattdessen wird von Nationen gesprochen, die im Sinne Herders als nach innen homogenisierende und nach außen hin abgrenzende Kugeln aufzufassen sind und somit keinerlei Möglichkeit zur Verschmelzung haben.

Interkulturelle Kompetenz geht mit Podsiadlowski (2004) damit einher, dass man sich für eine erfolgreiche interkulturelle Zusammenarbeit „mit der eigenen und fremden Kultur auseinander zu setzen [hat], Verständnis für andere Sichtweisen zu entwickeln und in das eigene Handeln zu integrieren [hat]“, sodass „für alle ein zufrieden stellendes Ergebnis und eine positive Zusammenarbeit erreicht werden kann“ (S. 45 u. 53). Es geht bei interkultureller Kompetenz um soziale Fähigkeiten, die eine kognitive Umorientierung und flexibles Verhalten ermöglichen (Podsiadlowski 2004, S. 45). Daraus folgert die Autorin: „Sie [interkulturelle Kompetenz] ist notwendig, um interkulturell erfolgreich tätig zu sein“ (Podsiadlowski 2004, S. 45).

Unter interkultureller Kompetenz werden von Podsiadlowski (2004) folgende Fertigkeiten gefordert, zu deren Erreichung der Lernende einen permanenten Lernprozess eingeht:

„Psychische Belastbarkeit, Ambiguitätstoleranz, Empathie, Sensibilität für kulturelle Unterschiede, geringer Ethnozentrismus, Toleranz, Respekt, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationskompetenz. Offenheit, Initiative, die Fähigkeit, stabile soziale Beziehungen aufzubauen, Langzeitorientierung und eine hohe Frustrationstoleranz gelten weiterhin als günstig“ (S. 46).

Interkulturelle Kompetenz ist mit Podsiadlowski (2004) in verschiedenen Stufen, die aufeinander aufbauen, zu erlangen. Vorerst definiert die Autorin, was internationaler Erfolg konkret bedeutet, woraufhin sie die Voraussetzung, diesen zu erreichen, festlegt. Sowohl Ambiguitätstoleranz als auch Empathie werden hierbei nur knapp näher erläutert:

„Unter Ambiguitätstoleranz wird die Fähigkeit verstanden, zweideutige und unsichere Situationen auszuhalten. Empathie zeigt jemand, der gut den Blickwinkel wechseln und sich leicht in andere Personen hineinversetzen kann“ (Podsiadlowski 2004, S. 46).

Der Lernende wird zudem darauf hingewiesen, dass in verschiedenen kulturellen Umgebungen sowie situativen und regionalen Bedingungen bestimmte Kriterien besonders wichtig sind: An dieser Stelle ist anzumerken, dass Podsiadlowski (2004) für einen kurzen Moment über Nationalkulturen hinausgeht und regionale Unterschiede einbezieht, was einen Hinweis auf die Anerkennung diverser Subkulturen liefert. Zu erwähnen ist die Drittkultur, die Podsiadlowski (2004) kurz bezüglich interkultureller persönlicher Beziehungen anspricht: Demnach wird eine persönliche Beziehung unter anderem durch interkulturelle Kompetenzen unterstützt, was ausgelegt wird als die Fähigkeit, „entsprechend den kulturellen Normen der anderen Kulturen [zu] interagieren oder eine Drittkultur [zu] entwickeln, die Elemente der eigenen und der fremden Kultur beinhaltet“ (Podsiadlowski 2004, S. 52). Die Verhaftung auf der Dichotomie des Eigenen und des Fremden ist an dieser Stelle deutlich zu erkennen, seitens der Autorin wird kein Hinweis darauf gegeben, dass diese Verwendung mit Welsch (1999) bereits infrage gestellt wird (Vgl. Bolten 2007; Vgl. Kapitel 2.2).

Podsiadlowski (2004) differenziert die Begriffe weiter aus und bringt interkulturelles Lernen als Strategie zur Erlangung interkultureller Kompetenz ins Spiel – interkulturelles Lernen kann wiederum mittels interkultureller Trainings erfolgen (Vgl. S. 50).

„Als ideales Ergebnis der Zusammenarbeit interkulturell arbeitender Personen wird die **kulturelle Synergie** angesehen, unter der das Zusammenfügen kulturell unterschiedlich ausgeprägter Elemente wie Orientierungsmuster, Werte, Normen und Verhaltensweisen verstanden wird, so dass das Gesamtergebnis dann qualitativ höherwertig ist als jedes Einzelelement oder die Summe der Elemente“ (Podsiadlowski 2004, S. 52; Hervorhebung wie im Original).

Podsiadlowski (2004) wird in dem Sinne dem Diversity-Ansatz gerecht, den Unternehmen vermehrt in ihre Strategie aufnehmen (Vgl. Kapitel 1). Unter der Verwendung des Präfixes *inter-*, dem die Bedeutung, zwischen zwei Polen zu stehen, inhärent ist, wird mit dieser Aussage die Vorstellung gegeben, dass bei „interkulturell arbeitende[n] Personen“ (s. Zitat oben) gewissermaßen stets in Zweierpaaren zu agieren ist, bei der eine Person einer Kultur den einen Pol, die andere Person einer anderen Kultur den anderen Pol übernimmt. Jedoch ist in Unternehmen im ersten Schritt nicht nur von einer multikulturellen Belegschaft auszugehen; im zweiten Schritt wird besonders deutlich, dass hierbei eine transkulturelle Herangehensweise benötigt wird.

Auf die Herausforderungen in interkulturellen Überschneidungssituationen, die in handelnden Personen einerseits starke Emotionen auslösen und andererseits Konflikte herbeiführen können, geht Podsiadlowski (2004) mit Thomas (1993) ein:

„Bei Begegnungen von Menschen aus verschiedenen Kulturen kommt es zu einer **interkulturellen Überschneidungssituation**, in der eine Person zur gleichen Zeit mit zwei Kulturen konfrontiert wird: der eigenen und der fremden [...]. Falls das eigene interne Modell der Umwelt nicht mit dem Modell des Interaktionspartners übereinstimmt, können Konflikte zunächst nicht erklärt werden. Dies führt zu Irritationen, Fehlinterpretationen, Missverständnissen und letztlich Frustrationen, die eine enorme Belastung für die Mitarbeiter darstellen und zum mangelnden Erfolg der Zusammenarbeit führen können“ (Podsiadlowski 2004, S. 30; Hervorhebung wie im Original).

Die Dichotomie des Eigenen und Fremden wird damit von Neuem in den Vordergrund gerückt, das Interkulturalitätsprinzip wird zentralisiert. Zusätzlich kulturreflexive als auch transkulturelle Ansätze vermeidend stimmt Podsiadlowski (2004) mit Hofstede und einem (namentlich nicht genannten) Kreis von Wissenschaftlern überein, die Persönlichkeitsunterschiede für nicht relevant ansehen:

„Fachleute, die im Bereich des interkulturellen Managements tätig sind, sind sich einig, dass Persönlichkeitsunterschiede in interkulturellen Begegnungen hinter kulturell bedingten Verhaltensunterschieden zurücktreten. Nach *Geert Hofstede* (1997) ist unsere kulturelle Prägung so bedeutsam, dass bis zu 50% unserer Verhaltens- und Einstellungsunterschiede durch unseren kulturellen Hintergrund geklärt werden können. Da Kultur ein stabiles System darstellt, das – erworben in der primären Sozialisation – zur Sicherung des Überlebens dient und zum Großteil als selbstverständlich angenommen wird, sind derartige Verhaltensunterschiede relativ konstant“ (Podsiadlowski 2004, S. 32; Hervorhebung wie im Original).

Diese Aussage ist vor dem transkulturellen Ansatz gänzlich unvertretbar, ist doch Kultur kein stabiles oder statisches System, sondern dynamisch; und wie Nazarkiewicz und Krämer (2009) mit Welsch (1999) statuieren, sind „wir [...] alle kulturelle Hybride“ (S. 253; vgl. Kapitel 2.3), sodass Persönlichkeitsunterschiede in den Verflechtungen, die einer Person zuzuschreiben sind, durchaus eine tragende Rolle spielen. Mit Welschs (1999) Formulierung wäre Podsiadlowskis

(2004) obige Aussage eine gefährliche Annahme (Vgl. Kapitel 2.3). Zu kleinem Anteil wird dies wieder relativiert, indem Podsiadlowski (2004) konstatiert, dass

„wohl erst durch häufigen Kontakt mit Vertretern der anderen Kultur [...] erkannt werden [kann], dass nicht nur das Individuum durch eine ihm besondere Eigenart auffällt, sondern dass diese häufig auf Wertorientierungen einer größeren Gruppe beruht. So kann eine Einsicht in kulturelle Prägungen entstehen und eine Distanz zur eigenen Kultur aufgebaut werden, so dass eine Reflexion der eigenen und fremdkulturellen Prägung möglich ist“ (Podsiadlowski 2004, S. 40).

Zwar bleibt die Autorin dem Gedanken der Dichotomie verhaftet, erkennt aber dennoch, dass eine Reflexion des Eigenen und des Fremden für eine erfolgreiche interkulturelle Zusammenarbeit vonnöten ist.

Im Ratgeber Kumbrucks und Derbovens (2016) wird interkulturelle Kompetenz wiederum durchweg in verschiedenen Einheiten angesprochen. Allem voran steht hierbei jedoch die Frage, als welche Art von Kompetenz interkulturelle Kompetenz überhaupt zu fassen ist – in der interkulturellen Psychologie besteht Uneinigkeit darin, ob von einer Fachkompetenz oder einer Sozialkompetenz gesprochen werden soll, oder ob interkulturelle Kompetenz eine Mischung aus beidem ist (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 22-23). Bolten (2007), auf den die Autorinnen referieren, unterteilt interkulturelle Handlungskompetenz gar in vier Kompetenzbereiche; den strategischen, den individuellen, den sozialen und den fachlichen (Vgl. S. 23). Bei interkultureller Handlungskompetenz geht es im Ratgeber darum,

„dass das Individuum nicht nur in der Lage ist, den sozialen Regeln und Normen des eigenen Kulturkreises zu entsprechen, sondern auch dazu, das eigene Sozialverhalten aus der Sicht einer fremden Kultur zu hinterfragen und ggf. zu korrigieren, ohne zugleich eine Überanpassung zu betreiben in dem Sinne, dass die eigenen Normen als unwichtig angesehen würden. Dies setzt ganz wesentlich voraus, dass Bewusstsein und Aufmerksamkeit für das Vorhandensein kultureigener Verhaltensmuster bestehen, dass man kulturbedingte Unterschiede potenziell erkennt und mit ihnen umzugehen weiß sowie Wandel und Dynamik der eigenen Maßstäbe und Sichtweisen zulassen kann“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 23; vgl. Thomas (2011) Definition; vgl. auch Berrys Akkulturationsstrategien Kapitel 2.1.1).

Kumbruck und Derboven (2016) betrachten in ihrem Ratgeber interkulturelle Handlungskompetenz als soziale Kompetenz, die grundsätzlich erlernt werden kann und die von Rezeptwissen wie *Do's and Don'ts* Abstand nimmt (Vgl. S. 23). Im Vordergrund steht hingegen die „Sensibilisierung für die eigene kulturelle Prägung und die Befähigung, die eigenen Einstellungen zu hinterfragen“ (Kumbruck/Derboven, S. 23). Zur umfassenden Erlangung der Kompetenz müssen in einem interkulturellen Training Strategien zur Auseinandersetzung mit der Eigen- und Fremdkultur sowie Methoden zur Selbstreflexion der Interaktionsmuster entwickelt werden; zentral ist zudem die Vermittlung des Wissens um Differenzen und die Offenheit, damit umzugehen: Hierzu zählen die Fähigkeiten Empathie sowie Ambiguitätstoleranz, mithilfe derer in

uneindeutigen und widersprüchlichen Situationen angemessen zu handeln ist (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 23). In der weiteren Bearbeitung interkultureller Kompetenz differenzieren Kumbruck und Derboven (2016) in Surface- und Deep-Level Kompetenzen (Vgl. S. 70). Das Surface-Level, welches vorrangig die kognitiven Prozesse anspricht, vermittelt vor allem „Orientierung und Verständnis für die Herausforderungen interkultureller Begegnungen sowie Bewältigungsstrategien auf der Verhaltensebene“, während die Kompetenzen auf dem Deep-Level an affektive Prozesse anknüpfen und der Selbststeuerung und dem vertieften Verständnis dienen. Diese beiden Kompetenzebenen sollen im Zusammenwirken die interkulturelle Kompetenz ergeben (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 70). Weiterhin wird interkulturelles Lernen in vier Stufen eingeteilt und beginnt mit

„individuellen personalen und sozialen Vorbedingungen und einer interkulturellen Erfahrung. Die nächste Stufe ist das interkulturelle Lernen im Sinne des Erwerbs von Wissen über andere Kulturen. Dieser folgt der Erwerb diverser Fähigkeiten, interkulturelle Situationen zu verstehen und sich in den neuen Situationen pragmatisch bewegen zu können. Die vierte und höchste Stufe ist das Erlangen interkultureller Handlungskompetenz, die über das pragmatische Handeln hinausgeht durch das Vermögen, tiefe, beziehungsorientierte Begegnungen einzugehen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 70).

So kann zu Kumbrucks und Derbovens (2016) Ratgeber das Fazit gezogen werden, dass interkulturelles Lernen gemäß Thomas‘ (2011) Definition in aller Ausführlichkeit und unter Einbezug verschiedener Facetten wie Emotionsregulation, Empathie, Ambiguitätstoleranz sowie kritischer Selbstreflexion behandelt wird, woraus ein umfangreiches Verständnis erlangt werden soll: Die in den Trainingseinheiten aufgeführten Übungen werden auf ebendiese Erkenntnis hinauslaufen. Im Trainingsteil wird die Dringlichkeit treffend für die Trainingsteilnehmer zusammengefasst: „Im interkulturellen Kontakt reicht Toleranz nicht aus. Will man wirklich gemeinsam handeln, braucht es eine gemeinsame Ausrichtung der Perspektive“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 206).

Die Analyse der Verwendung der Schlüsselkompetenz *interkulturelle Kompetenz* zeigt, dass in interkulturellen Trainings Bestandteile der zu Eingang genannten Definition von Thomas herausgegriffen und als einzeln zu bearbeitende Teilkompetenzen mit verschiedenen Methoden bearbeitet werden. Während Dosers (2012) Werk durch seine beabsichtigte Kürze der Tiefe der Thematik nicht nachkommen kann und somit etwas aus dem Rahmen fällt, wird bei einer Gegenüberstellung von Podsiadlowski (2004) und Kumbruck und Derboven (2016) vor allem die unterschiedliche Herangehensweise deutlich: Während sich Podsiadlowski (2004) zumeist auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung von Eigenem und Fremdem fokussiert, gehen Kumbruck und Derboven (2016) eine reflektiertere Perspektive an, die darauf bedacht ist, distinkte Ebenen des Lernenden anzusprechen, um ein langfristiges Lernen zu erzielen.

## 5.3 Trainingsmethoden

Die bekannteste Systematisierung, die darstellt, mit welchen Methoden in welchem Verhältnis ein erfolgreiches interkulturelles Training zu konzipieren ist, ist das *Intercultural Programming Grid* nach Gudykunst und Hammer (Vgl. Ang-Stein, S. 27). Nach diesem Modell ist ein interkulturelles Training mit vier Oberbegriffen zu fassen, den jeweiligen Gegensatzpaaren didaktisch versus erfahrungsbildend und kulturallgemein versus kulturspezifisch (Vgl. Ang-Stein, S. 197). Aus diesen gilt es, eine Mischung zu treffen, um diverse Rezeptoren des Lernens anzusprechen und darüber hinaus, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernpräferenzen der Trainingsteilnehmer gerecht zu werden (Vgl. O'Reilly/Arnold, S. 16). In analysierter Ratgeberliteratur sind ebendiese Lernmethoden auf unterschiedliche Weise realisiert, sodass diverse Lernstile angesprochen werden. Einige der Methoden sollen anhand der vorgeschlagenen Übungen in den Ratgebern aufgezeigt werden.

Dosers (2012) Ratgeber ist für die eigenständige Lektüre gedacht und mit einigen Beispielen sowie Übungen durchsetzt, die dem Leser helfen sollen, einerseits die Thematik zu verstehen und sich gleichzeitig selbst in eine Kultur mit eigenen Präferenzen einordnen zu können. Die Beispiele markieren oft eine Ausgangssituation, in der zwei Nationalkulturen gegenübergestellt werden, die in ihren Präferenzen grundlegend unterschiedlich sind, was einen interkulturellen Konflikt produzieren kann.

Den Mittelpunkt der angegangenen Methode stellt der Selbsttest dar, den der Leser mit Hofstedes zugrundeliegenden Kulturdimensionen durchführen soll. Hierin werden, wie in Kapitel 5.2.1 dargestellt, Kulturdimensionen mit zwei möglichen Ausschlägen in die ein oder die andere Richtung aufgeführt. Beispielhaft werden dazu Länder genannt, deren Kulturen diesen Ausschlag haben sollen – mit einer homogenisierenden Sichtweise. Der Leser soll nach vorangegangener beispielhafter Erklärung zu jeder der sieben Dimensionen und auf einer Skala von eins bis vier einschätzen, wo er seinen eigenen Charakter, die Kultur seines Unternehmens, die Kultur seines Landes und die (Unternehmens-)Kultur seines ausländischen Geschäftspartners sieht (Vgl. Doser 2012, S. 58):



**Abb. 9:** Skala zur Einschätzung im Selbsttest für den Leser am Beispiel des monochronen versus polychronen Umgangs mit Zeit (Doser 2012, S. 58).

Auch im Kommunikationskapitel finden sich einige Übungen, die an Fallbeispiele erinnern, die den Leser in eine Situation versetzen sollen und ihn zum Nachdenken anregen sollen, wie in der problematischen interkulturellen Situation am besten gehandelt werden sollte. Jeweilige Lösungsvorschläge finden sich zu Ende des Ratgebers. Die Übungen erinnern dabei in ihrer Grundform an den Kulturassimilator<sup>19</sup>, der kritische interkulturelle Situationen als Ausgangspunkt nimmt und dem Trainee vier Antwortmöglichkeiten gibt, aus denen er die für die in der Situation thematisierte Kultur passendste Antwort auszuwählen hat. In der Übung zu nonverbaler Kommunikation, Aspekt Augenkontakt, ist die Ausgangssituation: „Ein Japaner in Deutschland“ (Doser 2012, S. 39), gefragt wird hierunter nach der Einschätzung des Lesers zu folgender Situation:

„Ein japanischer Manager, der in einem deutschen Unternehmen arbeitet, beschwert sich, dass ihn seine Mitarbeiter und Kollegen immer so intensiv anstarren, wenn er mit ihnen spricht. Der Geschäftsführer [...] macht sich dagegen Gedanken darüber, ob der japanische Manager ihm etwas verschweigt, das er ihm nie direkt in die Augen sieht, wenn er mit ihm spricht“ (Doser 2012, S. 39).

Durchweg findet der Leser in den Übungen auch immerzu Aufforderungen im Imperativ, um sich im besten Fall der eigenen kulturellen Brille gewahr zu werden. So wird der Leser im Kapitel fünf, in dem für die Wirtschaft kulturell relevante Themen angesprochen werden, wie beispielsweise kulturabhängige Präsentationserwartungen oder kulturabhängige Abläufe von Meetings, aufgefordert:

- „Erinnern Sie sich an Ihr letztes Meeting im Ausland! Wer sprach als Erstes sachliche Themen an und zu welchem Zeitpunkt? Sehen Sie darin eine generelle Tendenz der Unternehmenskultur oder möglicherweise der Kultur des Landes?“
- Sensibilisieren Sie sich für die Abläufe von Meetings! Beobachten Sie, wann und in welcher Weise Besprechungen ablaufen.“ (Doser 2012, S. 71-72).

Durch die angewendeten Methoden in den Übungen Dosers (2012) wird schnell ersichtlich, dass die Autorin stets Nationalkulturen nutzt, um die interkulturelle Theorie zu verdeutlichen. Gerade durch die Verwendung dieser werden jedoch stark stereotypische Bilder von gesamten Nationen gezeichnet, die verschiedenen Persönlichkeiten innerhalb eines Landes werden mit

---

<sup>19</sup> Der Kulturassimilator („Culture assimilator“) ist eine inzwischen klassisch gewordene Trainingsmethode, die in den späten 60er Jahren in den USA von Fred Fiedler, Terence Mitchell und Harry Triandis und entwickelt worden ist. Das sich insbesondere zum Selbsttraining eignende Instrument ist derart konzipiert, dass eine interkulturelle Situation mit einem kritischen Ereignis voran gestellt wird („critical incident“). Um die für den Lernende kulturell ungewöhnliche Situation zu erklären gibt es vier Auswahlmöglichkeiten, woraus der Lernende diejenige auswählen soll, von der er glaubt, was in der Situation kulturell bedingt vorfällt. Mittlerweile wird der Kulturassimilator dahingehend kritisiert, als dass er nicht der Komplexität der interkulturellen Thematik gerecht wird (Vgl. Ang-Stein 2015, S. 100) und dass er keine Möglichkeit bietet, Handlungsstrategien einzuüben, und somit nur als einer von mehreren Bausteinen in interkulturellen Trainings verwendet werden sollte (Vgl. Herbrand 2002, S. 125).

der Lektüre allesamt zu einer homogenen Masse vereinheitlicht. Die Ansprache des Fakts, dass Kultur zudem nicht zwangsläufig an Landesgrenzen festzumachen ist, wird durchgängig vermieden, was eine transkulturelle Herangehensweise verhindert.

Der Ratgeber von Podsiadlowski (2004) kann auf verschiedene Weise angewendet werden (Vgl. Kapitel 5.1): Er eignet sich sowohl zur selbstständigen Lektüre für einen autonom Lernenden, er kann allerdings auch von einem Trainer verwendet werden, der das Training mit einer Gruppe durchführt: Die Übungen sind derart aufbereitet, dass die Aufgaben direkt an Trainingsteilnehmer ausgehändigt werden können, zusätzlich finden sich für den Trainer Erklärungen, wie er bei der Moderation der Übungen vorzugehen hat und wie er die Teilnehmer am besten in die Thematik und die Relevanz der Aufgabe einführt. In dem Ratgeber sind insgesamt 53 Übungen sowie 13 Fallbeispiele zu finden, die, verteilt über die Kapitel, zwischen erklärenden Themenblöcken einige praktische Aufgaben einschieben. Die Übungen variieren stark in ihren Konzeptionierungen. So gibt es beispielsweise mehrere Aufgaben, die dem Konzept des Kulturassimilators ähneln:

<b>Übung 33: Beispiele kritischer Situationen</b>
<p>In manchen Ländern können Sie mit sehr schwierigen Situationen konfrontiert werden. Überlegen Sie für sich bzw. diskutieren Sie mit Ihren Kollegen, wie Sie sich in folgenden Fällen verhalten könnten:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sie wissen, dass in dem betreffenden Land Beamte normalerweise Geld bekommen, um Vorgänge schnell oder überhaupt zu erledigen. Von Ihrer kulturellen Herkunft her ist dies klare Bestechung, die sowohl in Ihrem Herkunftsland als auch in Ihrer Firma verboten ist. Wie stellen Sie sich auf Fragen von Korruption ein?</li><li>• Sie sind Vorgesetzter einer Führungskraft, die einen neuen Mitarbeiter eingestellt hat. Sie wundern sich, dass dessen Ausbildung gar nicht auf das Profil der Stelle passt, und erfahren, dass er mit der Führungskraft verwandt ist. Wie gehen Sie mit dieser – aus Ihrer Sicht heraus – „Vetternwirtschaft“ um?</li><li>• Sie besuchen an einem ausländischen Produktionsstandort einen wichtigen Zulieferer für Ihr Unternehmen und stellen fest, dass ein großer Anteil an Arbeitern äußerst jung ist. Wie verhalten Sie sich bei der Konfrontation mit Kinderarbeit?</li></ul>

**Abb. 10:** Eine Übung zur Bewusstmachung kritischer Situationen (Podsiadlowski 2004, S. 76).



Wiederum gibt es Übungen, in denen ein Fragebogen zur persönlichen Einschätzung präsentiert wird. Die Form der Fragen, zu denen man entweder mit ja oder nein antworten kann, weisen einen Anklang von schwarz/weiß-Denken auf, in dem erneut kein Platz für eine individuelle Platzierung gelassen wird:

<b>Übung 6: Selbsteinschätzung zu Individualismus/Kollektivismus</b>	
Wie würden Sie sich selbst einschätzen? Welche der folgenden Aussagen würden Sie mit „ja“ beantworten? Kreuzen Sie das leere Feld bei der entsprechenden Aussage an.	
1.	<input type="checkbox"/> Ich möchte Erfolg durch persönliche Kompetenz erreichen.
2.	<input type="checkbox"/> Mir ist es sehr wichtig, ein interessantes und spannendes Leben zu führen.
3.	<input type="checkbox"/> Ich möchte im Denken und Handeln unabhängig sein.
4.	<input type="checkbox"/> Mir ist es sehr wichtig, Status und Prestige zu erreichen.
5.	<input type="checkbox"/> Ich möchte Spaß haben und aufregende Erfahrungen machen.
6.	<input type="checkbox"/> Ich halte mich selbst zurück, wenn ich anderen schaden könnte.
7.	<input type="checkbox"/> Mir ist Harmonie in meinen persönlichen Beziehungen sehr wichtig.
8.	<input type="checkbox"/> Ich kümmere mich sehr um das Wohlergehen anderer.
9.	<input type="checkbox"/> Das psychische Wohlbefinden und die materielle Sicherheit von Menschen, die mir wichtig sind, liegt mir sehr am Herzen.
10.	<input type="checkbox"/> Ich pflege kulturelle und religiöse Traditionen.

**Abb. 11:** Übung in Form eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung zu Hofstedes Kulturdimension Individualismus/Kollektivismus (Podsiadlowski 2004, S. 15).

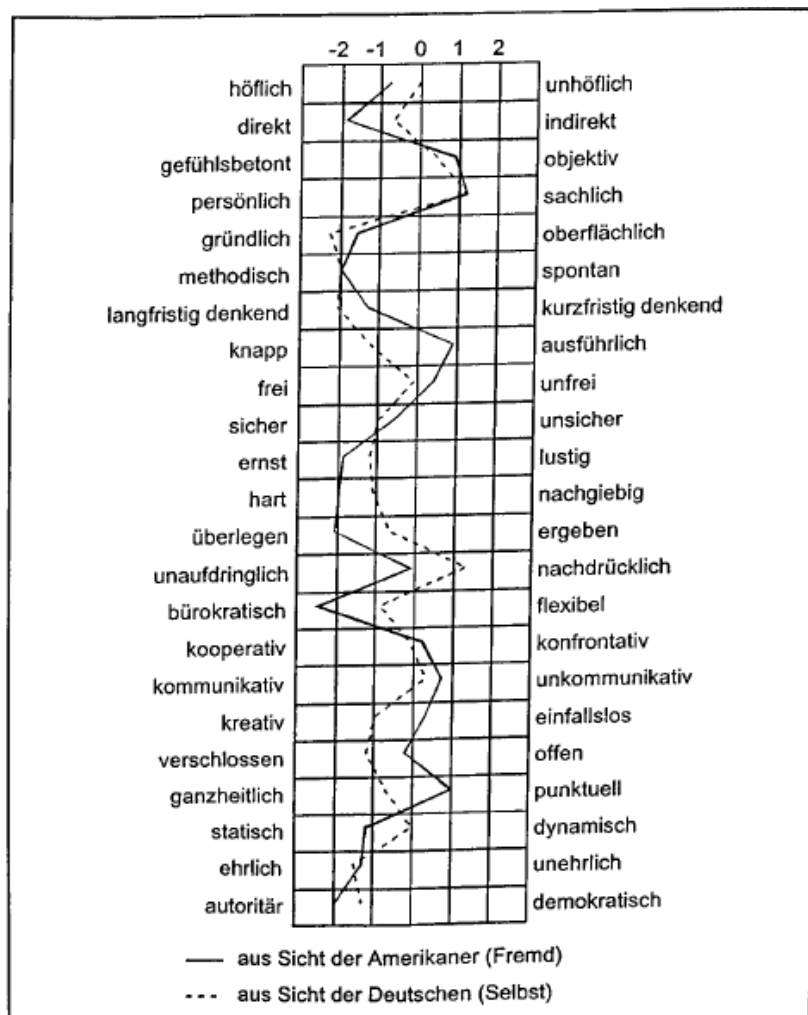
In anderen Übungen werden der Leser oder entsprechend die Teilnehmer eines Trainings mit Aufforderungen konfrontiert. Hierbei werden, dem interkulturellen Ansatz folgend, zwei Nationen miteinander verglichen, was wiederum ein stark polarisierendes Bild zeichnet. Unterschiede zwischen Kulturen werden auf Nationen versteift und unter einem Oberbegriff zusammengefasst:

<b>Übung 5: Unterschiede zwischen Kulturen</b>	
Wählen Sie zwei beliebige Länder, die Ihnen einigermaßen bekannt sind:	
•	Versuchen Sie, die beiden gewählten Länder miteinander zu vergleichen, indem Sie wesentliche Unterschiede aufzeigen.
•	Finden Sie für die aufgezeigten Unterschiede jeweils geeignete <b>Oberbegriffe</b> , die Ihrer Meinung nach diese gut beschreiben.

**Abb. 12:** Übung zum Gegenüberstellen zweier Kulturen. Hier wird die Verwendung des interkulturellen Ansatzes besonders deutlich (Podsiadlowski 2004, S. 10).

Eine ausführlichere Betrachtung wert ist Podsiadlowskis (2004) Vorschlag, ein sogenanntes Polaritätenprofil anzulegen. Hierbei werden, ganz nach dem Interkulturalitätsprinzip, zwei

Nationen gegenübergestellt, um eine bessere „Wahrnehmung der eigenen und fremden Kultur zu entwickeln“ (S. 65). Mit dem Polaritätenprofil lässt sich der emotionale Gehalt mithilfe von Begriffen in Form von Eigenschaftspaaren messen, „so dass sich Fremd- und Eigenbilder gut abfragen lassen“ (Podsiadlowski 2004, S. 65). Fragen innerhalb der besonders für bikulturelle Gruppenzusammenstellungen geeigneten Übung wären Gegenüberstellungen, zum Beispiel: „Wie schätze ich die deutsche Kultur ein?“ versus „Wie wird die deutsche Kultur von anderen eingeschätzt?“ (Podsiadlowski 2004, S. 65). Auf diese Weise soll Auskunft darüber gegeben werden, wie unterschiedlich „die eigene Kultur von einem selbst und von Außenstehenden wahrgenommen wird“ (Podsiadlowski 2004, S. 66), was laut der Autorin häufig der Fall ist. Das Polaritätenprofil der deutschen Kultur aus Eigen- und Fremdwahrnehmung (in dem Falle der amerikanischen) wird in folgendem Schaubild dargestellt:



**Abb. 13:** Polaritätenprofil der Eigen- und Fremdwahrnehmung der deutschen Kultur (Podsiadlowski 2004, S. 66).

Mit dieser Übung wird erneut deutlich, wie stark auf der Verwendung der Dichotomie von Eigenem und Fremdem beharrt wird, welche an Nationalkulturen veranschaulicht wird.

Nicht nur Übungen, sondern auch Fallbeispiele werden dem Leser vorgeschlagen. Eine Begebenheit, in der eine interkulturelle Überschneidungssituation stattfindet, wird geschildert, anhand der der Leser analysieren soll, was in dem Aufeinandertreffen zweier Kulturen schief läuft und wie man sich als Teilnehmer in dieser Situation stattdessen interkulturell kompetent verhalten könnte (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 54). Auffällig in Podsiadlowskis Ratgeber sind zudem die an vielen Stellen eingefügten Kästen, die die wichtigsten Aussagen des Kapitels nochmal kurz zusammenfassen und gleich eines Merksatzes formulieren. Mit diesen Merksätzen wird direkt an den Leser appelliert:

**Denken Sie daran:** Die interkulturelle Zusammenarbeit bietet Ihnen auf einem sehr breit gefächerten Gebiet die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung.

**In der interkulturellen Zusammenarbeit befinden wir uns in einem permanenten Prozess des Lernens!**

**Abb. 14:** Merksatz zur Wichtigkeit interkultureller Kompetenz im Arbeitsumfeld (Podsiadlowski 2004, S. 54).

Neben den 54 verfügbaren Übungen und 13 Fallbeispielen, die die erfahrungsbildende Ebene ansprechen, findet sich bei Podsiadlowski (2004) relevante Theorie als Text verfasst, die sich mit vorhandener Forschungsliteratur auseinandersetzt. Der theoretische Hintergrund ist umfangreich, wird dennoch verständlich erklärt und kann mit den zusätzlich eingebauten Merksätzen auf einfache Weise wiedergegeben werden. Immer wieder deutlich scheint jedoch die Verwendung des Interkulturalitätskonzepts hindurch, dadurch dass die Übungen stark auf die Gegenüberstellung zweier Nationen ausgerichtet sind.

Mit dem Trainingsmanual von Kumbruck/Derboven (2016) ist ein gänzlich anders konzipierter Ratgeber zu sehen: In vier Teile untergliedert legt der erste Teil die theoretische Basis dar, im zweiten Teil werden didaktische Grundlagen angesprochen, in Teil drei sind sämtliche Trainingseinheiten als Module samt Beschreibung zur Durchführung dieser zu finden, Teil vier schließlich stellt Erfahrungen mit dem Training vor (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 5). Die theoretischen Grundlagen sind gut aufgearbeitet und mit Forschungsliteratur verknüpft, sodass sie sich zur eigenständigen Lektüre anbieten könnten – insgesamt ist das Trainingsmanual aber allem voran für Trainer konzipiert, die, zusammen mit der Lektüre der didaktischen Grundlagen, aus den fertigen Modulen ein komplettes Training zusammenstellen können. Das Material ist dabei nicht nur in Form des Ratgebers selbst für den angehenden Trainer zu finden, sondern zusätzlich in als Präsentation aufbereiteter Form als Online-Material zum Download verfügbar, was dem Trainer einen großen Teil an Eigenarbeit abnimmt. Kumbruck und Derboven (2016)

führen in der neuen Auflage zusätzlich zum sogenannten Surface-Level, unter welches die allgemeingültigen interkulturellen Kompetenzen fallen und unter welchem die Autorinnen bislang veröffentlichten, die sogenannten Deep-Level Kompetenzen ein, unter welchem sie die Entwicklung tieferliegender Kompetenzen fördern wollen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur dritten Auflage, S. X; vgl. Kapitel 5.1). Hierfür wurden aus dem Bereich der systemischen Beratung Übungen entwickelt, die Methoden zur Emotionsregulation beinhalten und den Trainee befähigen, mit negativen Emotionen wie Angst, Ekel oder Aggression umzugehen, die in vielen Fällen den größten Stressfaktor in interkulturellen Überschneidungssituationen ausmachen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur dritten Auflage, S. X; vgl. Kapitel 5.1). Des Weiteren sind Übungen zur intensiven Beobachtung, wie zum Beispiel zum Wahrnehmen von impliziten kulturellen Regeln und zum Aufbrechen verallgemeinernder Stereotypisierungen in die neue Auflage geflossen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur dritten Auflage S. X). Kompetenzen auf dem Surface- und dem Deep-Level sollen in Einklang gebracht werden und im Endergebnis dazu führen, dass der Trainee in interkulturellen Überschneidungssituationen nicht nur funktioniert, sondern mit den Menschen gleichzeitig in Beziehung treten kann (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort S. X): In dieser Aussage tritt zum ersten Mal der Anspruch in den Vordergrund, mit individuellen Personen zu agieren, anstatt mit einer homogenen Masse einer Kultur, unter die, dem Interkulturalitätsprinzip folgend, alle Personen unterzuordnen sind – Kommunikation findet schließlich unter Individuen statt, und diese positionieren sich individuell, was Kumbruck/Derboven mit ihrer kulturreflexiven Herangehensweise anerkennen.

Der dritte Teil des Ratgebers enthält eine große Auswahl an Trainingseinheiten, die thematisch nach Modulen unterteilt sind, woraus der Trainer individuell und bedarfsgerecht auswählen und Trainings erstellen kann. Folgende Einheiten inklusive den darin zu vermittelnden Botschaften, die wie ein Motto oder ein Verständnisziel über der Einheit stehen, schlagen Kumbruck und Derboven (2016) vor:

- Einheit 1: Kultur und Identität; Botschaft: „Kultur ist größtenteils unsichtbar und unbewusst.“
- Einheit 2: Kommunikation und Kultur; Botschaft: „Kulturen haben unterschiedliche Kommunikationsmuster.“
- Einheit 3: Kulturelle Werte und Regeln; Botschaft: „Nehme das andere Verhalten in seinem Sinneszusammenhang wahr anstatt es abzuwerten!“
- Einheit 4: Kooperation, Organisation, Führung und Teams; Botschaften: „Die Organisationskultur reflektiert immer auch die nationale Kultur, aber es gibt bedeutsame Unterschiede.“; „Das interkulturelle Handeln in multikulturellen Teams stellt ganz besondere Herausforderungen sowohl an die Teammitglieder als auch an die Teamführung!“

- Einheit 5: Interkulturelle Handlungsfähigkeit; Botschaft: „Versuche mittels Deep-Level-Kompetenzen in Beziehung zu Menschen aus anderen Kulturen zu gehen.“

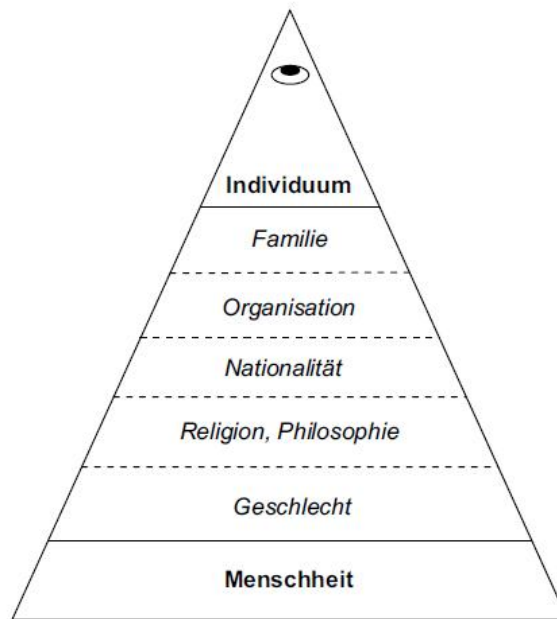
(Kumbruck/Derboven 2016, S. 98).

Die Einheiten sind derart strukturiert, als dass zu jeder thematischen Einheit Ratschläge zur Ausführung gegeben werden. Die Einheiten gliedern sich wiederum in Module und diese wiederum in Aktivitäten. Der Übersicht halber gibt es zu Beginn jeder Einheit einen Überblick als auch einen Zeitplan (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 98). Die Module im Ratgeber sind im Zusammenspiel mit den online abrufbaren Folien zu verwenden, sodass daraus ein rundum durchgeplantes Training erwächst, das in seinen Lehrmethoden abwechslungsreich ist und immer wieder Inputeinheiten durch den Trainer und verschiedene Gruppenarbeiten wie Simulationen, Rollenspiele oder Gruppendiskussionen einarbeitet, sodass verschiedenen Lernbedürfnissen Genüge getan wird. Dies sei beispielhaft an der Agenda der ersten Einheit Kultur und Identität aufgezeigt:

Thema, Ablauf, Aktivitäten	Methode	Material	Zeitbedarf [min]
Ankunft: Möglichkeit zum informellen Austausch	–	Kaffee, Erfrischungen	15
<b>Modul 1</b>			
Begrüßung und Einführung	Gruppenmoderation	–	30
<b>Modul 2</b>			
Was ist Kultur?	Input, Kleingruppenarbeit, moderierte Diskussion	Flipchart-Papier, Stifte, ggf. vorbereitete Plakate	80
<b>Modul 3</b>			
Wo komme ich her?	Input, Kleingruppenarbeit, moderierte Diskussion	Flipchart-Papier, Stifte	150–180
<b>Modul 4</b>			
Wo kommst Du her?	Input, Test, moderierte Diskussion	Test (Material 8.1)	120
<b>Modul 5</b>			
Diversität und interkulturelle Barrieren	Individuelle Reflexion, Input, moderierter Erfahrungsaustausch	Metaplankarten, Stifte, Metaplanwände	135
<b>Modul 6</b>			
Selbst- und Fremdsicht	Input, Kleingruppenarbeit mit Texten	Texte, Flipchart, Stifte	120
<b>Modul 7</b>			
Reflexion – Lerntagebuch	Individuelle Reflexion	Tagebücher	15
<b>Modul 8</b>			
Ich zeige Dir meine Kultur!	Informeller Kulturaustausch	Gesonderter gemütlicher Raum, evtl. Getränke und Snacks	120

**Abb. 15:** Einheit 1: Kultur und Identität nach Modulen (Kumbruck/Derboven 2016, S. 100-101).

Der Input von Kultur für die Trainingsteilnehmer ist inhaltlich derselbe, wie Kumbruck und Derboven (2016) ihn auch im Theoriekapitel für den Trainer erklären, nur weniger ausführlich und in präsentierbarer Form. Neben dem Input, in dem auf Hofstedes (1993) Kulturdimensionen und Lewis‘ (2000) Kulturtypen<sup>20</sup> eingegangen wird, wird den Teilnehmern Kultur unter anderem anhand des Eisbergmodells oder einer Pyramide, die den kulturellen Fokus ausdrückt, verdeutlicht:

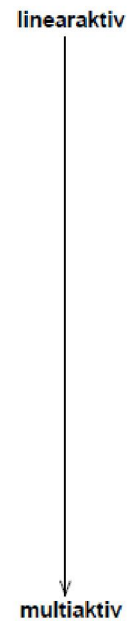


**Abb. 16:** Pyramide des kulturellen Fokus (Kumbruck/Derboven 2016a nach Lewis 1999, Trainingsmaterial zum Manual, S. 9).

Angemerkt wird an dieser Stelle, dass die Referenz auf Lewis‘ (1999) Kulturtypen mit einer Zuschreibung für Nationen einhergeht: Das Kulturtypenmodell unterteilt Nationalkulturen mit den Ausprägungen linear-aktiv, multiaktiv und reaktiv. Kumbruck und Derboven (2016) knüpfen an dieses Modell an und präsentieren eine Liste mit Ländern, was derart ausgelegt werden kann, als dass die Autorinnen sich hier auf ein stereotypisierendes Modell mit simplen Nationalenzuschreibungen einlassen, um, wie Rathje (2003) es formuliert, der Darstellbarkeit und der Verständlichkeit halber, sich einer Kategorisierung behelfen (Vgl. Kapitel 5.2.1):

<sup>20</sup> Lewis (2000) findet in dem Theoriekapitel dieser Arbeit keine Bearbeitung, da sein Name in rezipierter Literatur selten fiel und darum der Fokus auf das in der Breite verwendete Modell Hofstedes Kulturdimensionen gesetzt wurde.

1. Deutsche, Schweizer
2. (Weiße) US-Amerikaner
3. Skandinavier, Österreicher
4. Briten, Kanadier, Neuseeländer
5. Australier, Südafrikaner (weiß)
6. Holländer, Belgier
7. US-amerikanische Subkulturen (u.a. Juden, Italiener, Polen)
8. Franzosen, Belgier (Wallonen)
9. Tschechen, Slowenen, Kroaten, Ungarn
10. Norditaliener
11. Chilenen
12. Russen, andere Slawen
13. Portugiesen
14. Polynesier
15. Spanier, Süditaliener, andere Mittelmeerrainer
16. Inder, Pakistanis etc.
17. Lateinamerikaner, Araber, Afrikaner



**Abb. 17:** Skala linear-aktiver bis multiaktiver Nationalitäten (Kumbruck/Derboven 2016a nach Lewis 2000, Trainingsmaterial zum Manual, S. 18).

Die dritte Einheit, die Kultur und kulturelle Werte vermittelt, ist durch ein mehrstündiges Simulationsspiel gekennzeichnet, welches Kultur sichtbar machen soll: Das Hauptanliegen des Spiels und auf übergreifender Ebene der Einheit ist, zu zeigen, dass kulturelle Verhaltensregeln auf Basis von Wertorientierungen erfolgen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 145). Daraus wiederum folgt: Verhaltensregeln sind zu einem gewissen Maße interpretierbar, die zugrundeliegenden Werte sind zumeist verdeckt, jedoch auf die Entstehungsgeschichte der Kultur zurückzuführen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 145). Im Spiel werden die Karten von Kultur neu gemischt, wobei Nationalkulturen gänzlich ausgeklammert werden:

**?** Sie werden gleich neue Kulturen konstruieren und innerhalb dieser Kulturen Aufgaben bearbeiten. Sie haben die einmalige Gelegenheit eine Kultur in kürzester Zeit zu erschaffen. Von nun an gibt es keine Deutschen, Franzosen, Brasilianer etc. mehr hier im Raum, sondern nur noch Präriewölfe, Zitronenhaie und Paradiesvögel. Lassen Sie sich von nun an von Ihren Identitätskarten und Ihrer eigenen Kreativität leiten. Gehen Sie jetzt in die Spielräume. Dort lesen Sie bitte die Aufgaben und bearbeiten diese der Reihe nach. Achten Sie auf die Zeitangaben.

**Abb. 18:** Ausschnitt der Spielanleitung des Simulationsspiels zu Kultur und kulturellen Werten (Kumbruck/Derboven 2016, S. 146).

Dass die fiktiven Kulturen bei einem Aufeinandertreffen zwangsläufig aneinandergeraten müssen, wird beim Betrachten der einzuhaltenden Verhaltensregeln und zugrundeliegenden Werteorientierungen deutlich: So pflegt die Kultur der *Präriewölfe* beispielsweise, bei Unterhaltungen einen engen Körperkontakt einzugehen und sich bei Zustimmung zu berühren, während die *Paradiesvögel* großen Abstand bevorzugen und sich nie berühren. Die *Zitronenhaie* wiederum legen großen Wert auf Pünktlichkeit, während Zeit für die *Präriewölfe* keine Bedeutung hat (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 147). In einer Reflexionsrunde, die an das Spiel anknüpft, sollen Teilnehmer das Erlebte auf drei Kategorien projizieren und einordnen, was auf der Handlungsebene, der Gefühlsebene und der kognitiven Ebene abläuft (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 150). Das Simulationsspiel verdeutlicht, wie geprägt Menschen von ihrer eigenen Kultur sind und wie befremdlich das Verhalten anderer Kulturen plötzlich wirken kann, was an die Dichotomie des Eigenen und des Fremden zurückdenken lässt. Daran anknüpfend geben Kumbruck und Derboven (2016) jedoch den entscheidenden Hinweis und den tieferliegenden Sinn des Spiels:

„Da die multikulturellen Dörfer/Städte häufig deutliche Züge von Separation aufweisen, werden die Teilnehmenden mit der Selbsterkenntnis konfrontiert, in diesem Spiel andere kulturelle Gruppen ausgegrenzt und isoliert zu haben. Diese Erkenntnis kann sehr betroffen machen. Es sollte nicht so schnell darüber hinweggegangen, sondern darüber gesprochen werden“ (S. 151).

Durch das breite Interkulturalitätsverständnis, welches die Autorinnen durchweg vermitteln wollen, kann geschlussfolgert werden, dass insbesondere die Anweisung zur Gruppendiskussion und Reflexion ebendiese Aufforderung zur Sensibilisierung gegenüber Kulturen anspricht – und zwar nicht lediglich Nationalkulturen, sondern die vielen Subkulturen, die sich mittels einer transkulturellen Welt innerhalb einer Gesellschaft wiederfinden. Schließlich spielen Kumbruck und Derboven (2016) nicht nur mit fiktiven Kulturen, sondern präsentieren eine Übung, die das eigene Wertesystem berührt und somit tiefe Emotionen auslösen kann: „Für einen tiefen interkulturellen Kontakt ist es aber wichtig, auch die eigene Werteorientierung zu reflektieren und ggf. sogar zu verändern“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 153). Dies betonend kann gefolgert werden, dass die Autorinnen eine reflexive Herangehensweise vorschlagen, die, abrückend von der Dichotomie, nicht mehr nur eigen versus fremd ist, sondern im Einklang mit vielen diversen Sichtweisen funktioniert. In der fünften und letzten Einheit, der Einheit der interkulturellen Handlungskompetenz, sollen die Trainingsteilnehmer abschließend einen Brief an sich selbst schreiben, in dem sie ihre während des Trainings erworbenen interkulturellen Handlungskompetenzen festhalten. Diese Methode dient dazu, sich der eigenen Handlungskompetenz aktiv bewusst zu werden und sie festzuhalten (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 214).



Insgesamt ist das ausgewogene Verhältnis von Input-Einheiten und Aktivitäten zu erwähnen: Die ausschnittsweise dargestellten Trainingsmethoden und Vorgehensweisen sind als repräsentativ für die gesamte Trainingseinheit anzusehen. Die intensive Ausarbeitung von Input-Einheiten in Verknüpfung mit Gruppendiskussionen, Reflexionseinheiten und kreativen Spielen ergibt einen aufschlussreichen und detaillierten Ratgeber, mit dem die Autorinnen in jeder Weise zu einem erfolgreichen Training beitragen wollen. In ihren Methoden gehen Kumbruck und Derboven (2016) behutsam mit potentiell problematischen Themen wie Stereotypenbildung gegenüber Nationen und dem Hervorrufen starker Emotionen um und geben dem Leser entsprechende Hinweise zur Durchführung. Ganz ohne Stereotype kommen auch Kumbruck und Derboven (2016) nicht aus – dies wird jedoch dadurch relativiert, dass der Ratgeber nicht ohne das dazugehörige Hintergrundwissen auf der Verwendung beharrt, sondern Risiken offen thematisiert und von Anfang an eine klare Position einnimmt, was Nationalkulturen und deren Stereotype betrifft. Ein breites Interkulturalitätsverständnis bildet durchweg die Basis, wie an vielen Stellen deutlich wird.

Die gewählten Übungen der drei Ratgeber, die als Beispiele zur Verdeutlichung der Methodik dienen sollten, zeigen nicht nur, in welchem Ausmaß diverse Typen von Lernenden durch didaktische oder erfahrungsbildende Maßnahmen adressiert werden. In den Methoden spiegelt sich auch wider, wie stark die Autoren auf nationalem Denken und Stereotypendenken verharren, welches sie mithilfe der Übungen an die Lernenden vermitteln. Davon ausgehend ist festzuhalten, dass insbesondere Kumbruck und Derboven (2016) eine vermehrt in die Tiefe gehende kulturreflexive Perspektive einnehmen, was dadurch deutlich wird, als dass sie sich so wenig wie möglich Zuschreibungen von Eigenschaften für Nationen bedienen, sondern den gesamten Ratgeber in der Hinsicht möglichst neutral gestalten. Zusätzlich wird vor der Bildung von Stereotypen und Vorurteilen ausdrücklich gewarnt und es wird gleichzeitig dargelegt, wie der Trainer diese erklären kann. Der Ratgeber von Podsiadlowski (2004) bedient sich vermehrt der Verwendung von Nationalkulturen, wobei die Masse an möglichen Übungen ein ausgewogenes Bild präsentiert, sodass nicht von einer ausschließlichen Versteifung auf Nationalkulturen gesprochen werden kann. Doser (2012) schließlich assoziiert in jeglicher Hinsicht Nationalkulturen mit bestimmten Eigenschaften und verstärkt dieses Denken durch ihre Übungen, woraus sich beim Leser ein Bild festzusetzen droht, mit dem keine kulturreflexive oder transkulturelle Perspektive erreicht werden kann.

## 6. Berücksichtigung der Sprache in interkulturellen Trainings

Der Faktor Sprache – sowohl im Sinne einer generellen Berücksichtigung, als dass Sprache und Kultur zusammenhängen, jedoch vermehrt im Sinne eines poststrukturalistischen Ansatzes, der die feste Prägung einer Sprache auf eine Kultur und eine Identität löst – sollte in Ratgeberliteratur zu finden sein, durchzieht und beeinflusst Sprache doch jegliche Bereiche, jegliche Unternehmen, und somit auch inter- und transkulturelle Beziehungen. In diesem Kapitel untersucht die Arbeit, inwiefern Sprache in den drei Ratgebern berücksichtigt wird.

In Dosers (2012) Werk ist festzustellen, dass der Faktor Sprache nahezu gänzlich ausgeklammert wird: Weder Sprache per se, noch ihre wichtige Rolle, die sie in interkulturellen Trainings einnimmt, wird angesprochen. In keiner Weise wird erwähnt, dass der Faktor Sprache in interkulturellen Überschneidungssituationen zu missverständlicher Kommunikation führen kann, da eine internationale Zusammenarbeit oftmals bedeuten kann, sich einer lingua franca bedienen zu müssen. Dass eine lingua franca, wobei in den meisten Fällen von Englisch auszugehen ist, jedoch auch die Kommunikation in einer Sprache bedeutet, die für mindestens einen, wenn nicht mehrere Gesprächsteilnehmer eine Fremdsprache darstellt, was äußerst problematisch werden kann (Vgl. Kapitel 2.5), wird nicht thematisiert. Lediglich im Kommunikationskapitel wird Sprache zu einem kleinen Teil angedeutet, wobei der Fokus der verbalen und der nonverbalen Kommunikation zukommt, zu deren Verständnis einige Übungen, die Fallbeispielen ähneln (Vgl. Kapitel 5.4), eingeschoben werden. Die von Doser (2012) als solche „[k]ulturbedingte verbale Sprache“ (S. 34) wird dabei eingeteilt in drei Kommunikationsmuster; der sequenziellen, der simultanen und der unterbrechenden Kommunikation (Vgl. Doser 2012, S. 34). Doser (2012) statuiert, dass es stark kulturabhängig sei, wann jemand im Gespräch das Wort ergreift (Vgl. S. 33). Die drei Kommunikationsmuster werden sogleich erneut mit Nationalkulturen in Verbindung gebracht: Die sequenzielle Kommunikation ist demnach typisch für Deutschland, die USA und Schweden, simultan kommuniziert wird in Spanien, Italien, Frankreich und Brasilien; in Finnland und Japan hingegen wird die unterbrochene Kommunikation praktiziert (Vgl. Doser 2012, S. 34-35). An einem anekdotenhaften Beispiel werden die verschiedenen Kommunikationsmuster verdeutlicht, indem zwei Nationalkulturen gegenübergestellt werden: der Spanier, dessen Kultur ein simultanes Kommunikationsmuster anheim ist, und der Finne, dessen Kultur ein unterbrechendes Kommunikationsmuster präferiert – die Gesprächspartner fällen über den jeweils anderen ein kulturbedingtes Urteil:

„Am nächsten Tag fragt der Geschäftsführer den Finnen, welchen Eindruck er von seinem spanischen Kollegen hat. Der Finne antwortet, dass er sehr freundlich war, ihm aber keine

Chance zum Reden gab. Auch den Spanier fragt der Geschäftsführer und erhält die Antwort, dass der Finne ein angenehmer Mensch sei, jedoch nicht wirklich gesprächig!“ (Doser 2012, S. 33).

Obwohl manche Zuschreibung den Gros einer Kultur treffen mag, so scheint diese kurze Darstellung doch sehr vereinfachend, wodurch erneut eine zumindest ansatzweise kulturreflexive Herangehensweise verhindert bleibt. Die pauschale Zuordnung von Kommunikationsmustern auf Nationen mag zwar zu einer groben Orientierung verhelfen, doch die gänzliche Wahrheit und praktische Anwendbarkeit stellt diese Einteilung nicht dar, was im Umkehrschluss zu Verärgerung führen kann. Eine kulturreflexive oder transkulturelle Herangehensweise würde solchen Zuschreibungen kritisch gegenüberstehen, da einfache Pauschalisierungen derart nicht erfolgen sollten: Nicht nur wird eine Nation mit einer Kultur assoziiert, zudem wird nun der nach innen homogenisierten Kultur ein einziges Sprachmuster zugeschrieben.

Unter der paraverbalen Kommunikation appelliert Doser (2012),

„[n]eben den verbalen Kommunikationsmustern in der internationalen Kommunikation auch die idiomatische Interpretation einer Sprache einschätzen [zu] können, d.h. kulturbedingte Nuancen, Tonmodulationen und Doppeldeutungen [zu] kennen“ (S. 37).

Beispielhaft wird illustriert, dass die fallende Intonation in europäischen Sprachen, die einen Aussagesatz markieren, in einigen südindischen Sprachen der Intonation von Fragen entsprechen (Vgl. Doser 2012, S. 37).

Währenddessen orientiert sich die nonverbale Kommunikation noch stärker als die verbale Kommunikation am kulturellen Kontext und an Konventionen, und es gilt, verschlüsselte Signale richtig zu interpretieren (Vgl. Doser 2012, S. 38). Mit Doser (2012) werden problematische Situationen richtig zu interpretierender nonverbaler Akte mit Kontrasten üblicher Begrüßungsformen oder Körperhaltungen genannt:

„Welche Körperhaltung und -bewegung oder welchen räumlichen Abstand sollte man bei einer Begrüßung einnehmen? [...] Ist eine Verbeugung, ein Händeschütteln oder sogar eine Uarmung üblich? [...] Wie viel Augenkontakt sollte man halten? [...]“ (Doser 2012, S. 38).

So notwendig diese Fragestellungen sind, so wird nicht in Tiefe darauf eingegangen. Dem Leser werden wichtige Fragen präsentiert, Gedanken werden angeregt, jedoch wird er mit der Beantwortung der Fragen alleine gelassen – was wiederum mehr Fragen seitens des Lesers aufwerfen könnte, als der Ratgeber letztendlich beantworten kann.

Die kurze Zusammenfassung zu Ende des Kommunikationskapitels ähnelt einer Liste von *do's and don'ts*:

„[...] In den USA und Deutschland kann man für gewöhnlich von dem Abstand einer Armlänge zwischen zwei Gesprächspartnern ausgehen. In lateinamerikanischen Ländern ist der Körperabstand wesentlich näher [...]. In manchen Ländern berühren sich nur Frauen gegenseitig in der Öffentlichkeit, in anderen Kulturen nur Männer.

- Achten Sie auf nonverbale Signale führender Persönlichkeiten.
- Versuchen Sie, über Beobachtungen und Vergleiche eine Orientierung zu erhalten.
- Achten Sie auf das Sprechmuster Ihres Partners, den Kontext und die Betonung“ (Doser 2012, S. 41).

Durch die rezeptartige Darstellung werden zwar Ratschläge erteilt – tieferliegende Hintergründe bleiben jedoch ungeklärt: Auf offensichtlicher Ebene wird der entsandte vielleicht den räumlichen Abstand zu einer anderen Person wahren. An seiner interkulturellen Handlungskompetenz, die ein tieferes Verständnis für andere Kulturen fördern soll, sodass Verhaltensweisen nicht nur für eine kurze Dauer und bei Bedarf angepasst werden können, sondern nachhaltig das Bewusstsein für mannigfaltige, zudem in viele weitere Subkulturen unterteilte Unterschiede erschaffen werden soll, wird durch diese *do's and don'ts* kein Ergebnis erzielt. Das mögliche Erlernen einer Fremdsprache und was dies für Chancen, aber auch Risiken für die eigene Identität, mit sich bringt, wird gänzlich ausgeklammert.

Neben der marginalen Erwähnung im Kommunikationskapitel, wobei lediglich auf kulturbedingte Sprachmuster eingegangen wird, nicht jedoch auf Sprache per se, ist weiterhin in der Einleitung in einem kaum erwähnenswerten Nebensatz der Faktor Sprache markiert, wonach

„Fach- und Führungskräfte international operierender Unternehmen [...] erkannt [haben], dass sie nicht nur über juristischen, fachlichen und wirtschaftlichen Sachverstand und Fremdsprachenkenntnisse verfügen müssen, sondern dass es ebenso wichtig ist, das eigene Verhalten an interkulturellen Standards ausrichten zu können“ (Doser 2012, S. 10)

Zumindest zu Beginn wird somit die Sprache für einen Moment erwähnt, jedoch als ohnehin notwendige Fähigkeit einer ins Ausland entsendeten Fach- oder Führungskraft genannt. Damit wird der Größe des Einflussfaktors natürlich nicht Rechnung getragen; die Bewusstmachung, dass Sprache und Kultur generell gesehen untrennbar verknüpft sind, erfolgt in Doser (2012) nicht, analog dazu wird auch der generelle Zusammenhang als auch der zu einer vermehrt post-strukturalistisch und transkulturellen Sichtweise nicht thematisiert.

Vorerst ebenfalls nicht der Sprache per se gewidmet, sondern sich auch dem Aspekt Kommunikation zuwendend, arbeitet Podsiadlowski (2004) heraus, dass Kommunikation in der interkulturellen Zusammenarbeit eine tragende Rolle spielt (Vgl. S. 25). Diese bearbeitet die Autorin unter der Fragestellung: „Was bedeutet die kulturelle Prägung zweier Personen für de-

ren Kommunikation?“ (Podsiadlowski 2004, S. 25). Dabei sollen Erklärungen zu „Kommunikation, Wahrnehmung, Kognition und Emotion helfen zu verstehen, warum die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen in der interkulturellen Kommunikation besonders groß ist“ (Podsiadlowski 2004, S. 25), was ansatzweise auch auf die Sprache schließen lässt. Podsiadlowski ruft Edward Halls Aussage in Erinnerung, der Kultur mit Kommunikation gleichsetzt:

„Kommunikation erfolgt in schriftlicher und mündlicher Form, die bei Sichtkontakt durch Gesten und Mimik ergänzt wird, so dass sowohl verbale als auch non-verbale Elemente als Kommunikationsmittel eingesetzt werden“ (Podsiadlowski 2004, S. 25).

Nach dieser Feststellung einen Schritt weiterzudenken und den Aspekt Sprache einzubeziehen, scheint an dieser Stelle fast schon obligatorisch, und dennoch erfolgt dieser Schritt nicht: Im Vordergrund steht vorerst die reine Kommunikation, die unter anderem mit Schulz von Thuns Kommunikationsmodell der vier Seiten einer Nachricht visualisiert wird (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 26). In dieses Modell werden zusätzlich Hofstede's Kulturdimensionen eingearbeitet:

„Nehmen wir zum Beispiel den Beziehungsaspekt: Dieser spielt eine besonders herausragende Rolle in kollektivistischen und polychronen Kulturen. [...] In Kulturen mit hoher Machtdistanz müssen besonders die Hierarchieverhältnisse zwischen Sender und Empfänger gewahrt bleiben [...]“ (Podsiadlowski 2004, S. 26).

Sprache als ein relevanter Faktor wird erstmals im Rahmen einiger Ratschläge formuliert, die zusammenfassen, wie man sich auf interkulturelle Zusammenarbeit oder eine Auslandsreise vorbereiten kann. In einem Kasten, der die stichpunktartigen Ratschläge einrahmt, sind mit Podsiadlowski (2004) hinsichtlich der Sprache konkret „Missverständnisse, die sich allein aus mangelnden Sprachkenntnissen ergeben können“ (S. 41) zu beachten. Doch dies kennzeichnet nur einen Punkt von sieben, die nahezu selbstverständliche Faktoren ansprechen, wie beispielsweise: „Klimatisch unterschiedliche Bedingungen können eine hohe körperliche Belastung darstellen“ (Podsiadlowski 2004, S. 41), oder „Jetlag schränkt die Leistungsfähigkeit ein. Berücksichtigen Sie die negativen Auswirkungen des Jetlags bei der Reiseplanung!“ (Podsiadlowski 2004, S. 41). Sprache ausgerechnet in diesem Kurzüberblick in einem kurzen Stichpunkt als relevanten Faktor zu präsentieren und diesen nicht weiter zu thematisieren, wird dem Thema nicht gerecht.

In Kapitel vier, das den Titel „interkulturelle Kommunikation verstehen“ (Podsiadlowski 2004, S. 57) trägt, findet eine weitere Thematisierung von Sprache statt. Unter dem Abschnitt, welcher der Frage nachgeht, wie man sich den Einfluss von Kultur bewusstmachen kann, fasst die Autorin den Erwerb von Sprachkenntnissen unter kulturspezifisches Wissen, welches gemeinsam mit Orientierungswissen in fremden Kulturen, dem Erlernen der Landes-

kunde sowie mit dem Kennenlernen der Kulturdimensionen und deren Anwendung auf spezifische kulturelle Prägungen erworben wird (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 57-58). Im weiteren Verlauf wird der Faktor Sprache jedoch wieder zugunsten von anderen oben erwähnten Themengebieten wie dem Kennenlernen der Kulturdimensionen fallen gelassen; behandelt wird im Folgenden, mit welchen Übungen die anderen Bestandteile des kulturspezifischen Wissens bearbeitet werden können, worunter beispielsweise die Verwendung von Kulturassimilatoren als Trainingsmethode genannt wird.

Die nächste Erwähnung von Sprache ist im sechsten Kapitel zu finden, in dem die Autorin interkulturelle Kommunikation in Teams und internationale Zusammenarbeit, insbesondere in multinationalen Teams, thematisiert. Die Komplexität steigt an, handelt es sich nicht mehr nur um das *inter-* zwischen zwei Kulturen, sondern um das Miteinander von mehreren Kulturen. Als eine Herausforderung unter einem höheren Ausmaß an Komplexität nennt Podsiadlowski (2004) die Sprache: „Die Gruppenmitglieder sprechen verschiedene Sprachen und unterscheiden sich in ihren Sprachkenntnissen, insbesondere der Geschäftssprache“ (S. 91). Anforderungen an den Einzelnen und an die Zusammenarbeit werden erhöht, da

„mehr unklare Situationen und Unsicherheiten über das passende Vorgehen [bestehen]. Die bereits bestehende Komplexität von Teamarbeit wird aufgrund einer höheren psychischen und physischen Belastung durch Sprachbarrieren, Fremdheit, Zeitverschiebung, klimatische Unterschiede, Überwindung großer Entfernungen und Verwendung unterschiedlicher Arbeitsmittel verstärkt“ (Podsiadlowski 2004, S. 94).

Ähnlich oben erwähntem Kasten mit Ratschlägen wird hier die Sprache im selben Kontext mit externen und nicht beeinflussbaren Faktoren wie Zeitverschiebung und klimatischen Unterschieden genannt, was die Relevanz des Themas untergräbt. Besondere Herausforderungen in der Kommunikation in multinationalen Teams werden im Folgenden damit definiert, als dass darauf zu achten ist, dass man sich gleichberechtigt austauscht, sich gegenseitig zuhört, frei seine Meinung äußern kann und verschiedene Kommunikationsmittel flexibel einsetzt (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 96). Dem Leser werden schließlich Tipps für multikulturelle Teambesprechungen vorgestellt, die beispielsweise für die Einhaltung von Redezeiten und Redeanteile der einzelnen Gruppenmitglieder und die Ernennung eines Moderators plädieren (Vgl. Podsiadlowski 2004, S. 98) – doch die Basis etwaiger multikultureller Teambesprechungen, nämlich, in welcher Sprache eine Besprechung überhaupt stattfinden kann und dass Missverständnisse allein daraus erwachsen können, dass sich Personen mit unterschiedlichen Muttersprachen in einer von allen Teilnehmern gesprochenen Fremdsprache anders ausdrücken, da es natürlich ist, sich Elementen der Muttersprache mit Spiegelung der Heimatkultur zu bedienen – all diese Schwierigkeiten, die unter den Faktor Sprache zu fassen sind, werden bei Podsiadlowski (2004)

ausgeklammert. Das erneute Ausklammern der Sprache in beiden Auslegungsvarianten, der Allgemeingehaltenen, dass Sprache selbst, oder dass das Sprechen einer Fremdsprache auf weiteren Ebenen problematisch sein kann als nur auf der vordergründigen Erkenntnis, dass man sich schlicht nicht versteht, als auch der Poststrukturalistischen, dass darüber hinaus mehrere Faktoren relevant sind als die Zuschreibung einer Sprache auf eine Kultur, führt hier zu einer unvollständigen Darstellung – denn letztlich ist erst mit dieser Auflösung des Gedankens auch an eine Weiterentwicklung zur Transkulturalität zu bewerkstelligen.

Mit Podsiadlowski (2004) ist bereits bei der Personalauswahl darauf zu achten, Mitarbeiter für einen Auslandseinsatz auszuwählen, die „möglichst günstige Voraussetzungen mitbringen“ (S. 105), worunter „[s]ehr gute Sprachkenntnisse insbesondere der Geschäftssprache (in den meisten Fällen Englisch) [...] sicherlich hilfreich“ (S. 105) wären. Wenn im weiteren Verlauf eine Arbeitsgruppe zusammengestellt ist,

„müssen als Erstes Wege gefunden werden, sich aufeinander einzustellen und bestimmte Schwierigkeiten wie Sprachprobleme oder voneinander abweichende Vorstellungen zu überwinden“ (Podsiadlowski 2004, S. 106).

Des Weiteren gilt mit Podsiadlowski (2004) die generelle Aussage, dass „Mitarbeiter eines Unternehmens [...] sich zunehmend hinsichtlich ihrer nationalen und ethnischen Herkunft, ihrer Kultur und ihrer Sprache unterscheiden [werden]“ (S. 115) müssen, womit sie auf die zunehmende Internationalität im Zuge der Globalisierung verweist. Mit dieser Aussage kann anerkannt werden, dass sich die Autorin verschiedener Sprachen in einer multikulturellen Zusammensetzung und möglicher daraus resultierender Probleme gewahr ist. Dies weiterführend geht Podsiadlowski mit dem Problemlöseverhalten des Interkulturalitätsgedankens vor, das mit Welsch (1999) Probleme erst auf der nachträglichen Ebene löst – wie auch hier Podsiadlowski auf die Lösung von Sprachbarrieren eingeht, wenn sie schon längst zu Problemen geworden sind und Kulturen wie auch Sprachen bereits – mit der Interkulturalitätsmetapher gesprochen – aufeinandergeprallt sind.

Abschließend ist zur Bearbeitung des Faktors Sprache durch Podsiadlowski (2004) festzuhalten, dass Sprache durchweg nur am Rande erwähnt wird. Es erfolgt lediglich an verschiedenen Stellen in aller Kürze der Hinweis, dass verschiedene Kulturen eine andere Sprache sprechen. Darüber hinaus jedoch, dass Kultur und Sprache verknüpft sind und sich Kultur in Sprache widerspiegelt, dass Sprache in Diskursgemeinschaften unterschiedlich verläuft und sich durch Diskursgemeinschaften, die durch transkulturelle Verflechtungen präsent sind, ändert, darauf geht Podsiadlowski (2004) nicht ein.

Unterdessen beziehen Kumbruck und Derboven (2016) den Faktor Sprache von Beginn an als relevantes Thema in ihren Ratgeber mit ein. Bereits im Vorwort unter der Darstellung der Ziele wird Sprache unter dem Aspekt der Kommunikation in einer Fremdsprache als Herausforderung erwähnt, deren Relevanz nicht unterschätzt werden sollte (Vgl. Vorwort zur dritten Auflage, S. IX): „Der Umgang mit eigenen und fremden Sprachschwierigkeiten stellt einen großen Belastungsfaktor in interkulturellen Überschneidungssituationen dar“ (Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur dritten Auflage, S. IX). Dahingehend beschreiben die Autorinnen die „Besonderheiten der Kommunikation in einer fremden Sprache und zeigen Übungen zur Sensibilisierung für dieses Thema“ (Kumbruck/Derboven 2016, Vorwort zur dritten Auflage, S. IX). Im anknüpfenden Theorieteil, in welchem Kultur und ihre Entstehung geschildert wird, wird schließlich auf die untrennbare Interdependenz von Sprache und Kultur verwiesen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 6; vgl. Kapitel 2.5): So wird die Kultur, die von Generation zu Generation weitergegeben wird, als Überlebenskonzept aufgefasst; ihre Geschichte beschreibt, welche religiösen Einflüsse sie haben, was ihre Einstellung über den Sinn des Lebens geprägt hat und letztlich auch, „welche Sprache (selbst auch zugleich Ergebnis der Kultur) sich ausgebildet hat, mittels derer sie die Welt konzeptionell erfassen (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 6). Dies ist insbesondere vor der in Kapitel 2.1. und 2.5 vorgestellten Verknüpfung mit der Identität relevant, da, wie dargelegt, Sprache als gruppenspezifisches Phänomen bei der Identitätsbildung und -wahrung fungiert und mit einem poststrukturalistischen Ansatz vor allem die Identität, aber auch die Ausbildung verschiedener Identitäten beim Sprechen verschiedener Sprachen, zu berücksichtigen sind. Des Weiteren muss der dynamische Status, in dem sich eine Sprache als auch eine Diskursgemeinschaft stetig befinden, miteinbezogen werden. Die historisch erwachsene Sprache ist kennzeichnend für ein gemeinsames Verständnis von kultureller Identität (Vgl. Kumbruck/Derboven 2009, S. 10) und derart ausschlaggebend, dass aus dem Erlernen einer Fremdsprache plötzlich Unsicherheit in der eigenen Identität entstehen kann (Vgl. Kapitel 2.1.2, 2.5).

Innerhalb der kognitiven Landkarte des semiotischen Kulturbegriffs von Geertz (1994) ist Sprache als System symbolisch-ideeller Zeichen enthalten (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 6). Kultur entsteht, und hier ist das oben bereits angebrachte Zitat zu wiederholen (Vgl. Kapitel 5.2.1), „wenn Menschen auf der Basis einer gemeinsamen Sprache und anderer Medien sich auf gemeinsame Werte, Regeln und Sichtweisen auf die Welt verständigen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 6). Allein durch die feste Verankerung von Sprache und Kultur, die Kumbruck und Derboven (2016) darlegen, ist davon auszugehen, dass Sprache in diesem Ratgeber als relevanter Faktor gehandelt wird.



Im Gegensatz zu den beiden anderen analysierten Ratgebern, vor allem zu Doser (2012), worin Sprache keinerlei Bearbeitung findet, und Podsiadlowski (2004), die Sprache einige Male marginal erwähnt, wird bei Kumbruck und Derboven (2016) das angegangen, was oft ausgeklammert wird:

„Kommunikation im interkulturellen Kontext ist meist sprachlich erschwert, einerseits wegen fehlender gemeinsamer Sprachbasis, andererseits wenn der eine in der Muttersprache, der andere in der Fremdsprache spricht. Sprache und Kommunikation sind kulturkonstituierend [...]“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 37).

Dem semiotischen Kulturbegriffs Geertz (1994) folgend bilden Kulturen mit Sprache ihre Zeichen aus, die nur von den Angehörigen dieser Kultur gedeutet werden kann. Dabei arbeiten Sprachen

„explizit und implizit mit unterschiedlichen Begriffen über die Welt (Außenwelt, psychische Innenwelt etc.), sodass Menschen mit unterschiedlichen Muttersprachen sich unterschiedliche Vorstellungen von der Welt machen. Auch wenn die Begriffe in eine andere Sprache übersetzt sind, folgt daraus nicht, dass die Rezipienten dasselbe verstehen. [...] Menschen konstruieren sich mit Sprache und Gedankenbildern ihre Welt, ihre Kultur, und diese kann von Individuum zu Individuum unterschiedlich sein – wenn Menschen aber in unterschiedlichen Sprachen denken, sind die gedachten Welten besonders verschieden“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 37).

In dieser Erklärung wird nunmehr deutlich, dass Kumbruck/Derboven (2016) nicht nur den übergeordneten Zusammenhang von Sprache und Kultur anerkennen, sondern dass die Autorinnen zusätzlich an einen poststrukturalistischen Ansatz anknüpfen, indem sie statuieren, dass nicht nur eine Sprache auf eine Kultur geprägt ist, sondern dass sich Individuen innerhalb einer Gesellschaft individuell verorten, dass Sprache, basierend auf individuellen Gedankenbildern, unterschiedlich realisiert werden kann, da auch die psychische Innenwelt eine tragende Rolle spielt. Letztlich bezogen auf Konflikte legen die Autorinnen dar, dass Sprache nicht nur ein relevantes Thema von vielen im interkulturellen Kontext darstellt, sondern darüber hinaus ganz basal zur Bildung von Missverständnissen wirken kann:

„Da Sprache alle unsere Vorstellungen von der Welt und uns selbst prägt, hat sie auch einen gewichtigen Anteil an Missverständnissen und Irritationen in Bezug auf alle anderen Konfliktursachen“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 37).

Sprache und Kommunikation werden im Einklang betrachtet, wobei beiden Aspekten eine wichtige vermittelnde Rolle zukommt, wenn es um Konfliktursachen geht, die man mittels Sprachbarrieren einerseits zwar erzeugen, aber auch beheben kann (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 37).

Dass auch Übersetzungen, obwohl möglich, nicht immer dasselbe bedeuten wie in der Ausgangssprache, da Begriffe Träger von kulturspezifischen Konzepten und ihren impliziten Werten sind, machen Kumbruck und Derboven (2016) an dem Verb *führen* auf Deutsch und

Russisch deutlich: Während man bei *führen* auf Deutsch an anführen oder fahren denkt, also „jemandem den Weg zeigen, indem man mit ihm geht“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 37), so hat die russische Entsprechung von *Führung*, das mit *Handbuch* oder *Anweisung* oder *das Amt der Geschäftsleitung* übersetzt wird, eine funktionalere Deutung (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 37).

Unter dem Kapitel *Kommunikation* findet die Sprache erneut Bearbeitung, was im Gegensatz zu den anderen Ratgebern besonders hervorzuheben ist, welche die Kommunikation vorwiegend unter Ansprache von verbaler und nonverbaler Kommunikation, jedoch nicht unter Einbezug von Sprache selbst behandeln, obwohl Sprache doch die Grundlage jeglicher Kommunikation darstellt: Im Trainingsmanual Kumbrucks und Derbovens (2016) erfolgt die Thematisierung der Sprache und potentiellen Problemen aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen sehr ausführlich, worin die Verbindung zu der in Kapitel 2.5 vorgestellten Theorie klar erkennbar wird. Die Problemdarstellung mag banal klingen, jedoch geht die Arbeit von der Annahme aus, dass genau in dieser von Kumbruck und Derboven (2016) dargestellten Problematik die Krux liegt:

„Wenn nur eine Person in einer ihr fremden Sprache sprechen muss, muss die andere die Geduld aufbringen, dieser trotz aller Holprigkeit zuzuhören und sie ggf. unterstützen, wenn ihr z.B. die richtige Vokabel nicht einfällt. Sie muss dafür Sorge tragen, dass sie den Gesprächspartner nicht mittels eines sprachlichen Vorsprungs überrumpelt. Sprechen alle in einer ihnen fremden Sprache, können die Interpretationen und die Bedeutungsvielfalt enorm zunehmen. [...] Sowohl das Sprechen und Verstehen einer Fremdsprache als auch das Zuhören der eigenen, vom Kommunikationspartner gebrochen gesprochenen Sprache erfordert eine hohe Anstrengungsbereitschaft. Für eine konstruktive und faire Interaktion kommt erschwerend hinzu, dass Stereotypisierungsprozesse beim Gegenüber ausgelöst werden können, wenn man eine Sprache nicht vollständig korrekt und akzentfrei spricht [...]. So besteht die Gefahr, dass die fachliche Kompetenz abgewertet wird, was in der beruflichen Kooperation weitreichende Folgen haben kann“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 47).

Auch Kumbruck und Derboven (2016) kritisieren dahingehend: „Diese Fremdsprachproblematik in der interkulturellen Interaktion hat eine hohe alltagspraktische Relevanz, wird aber im wissenschaftlichen Diskurs wenig thematisiert“ (S. 47). Daran anknüpfend kann Kommunikation in einer Sprache, die für mindestens für einen oder mehrere der Gesprächsteilnehmer eine Fremdsprache darstellt, nicht nur aufgrund mehr oder weniger flüssigen Sprachgebrauchs, sondern auch aufgrund mehr oder weniger plausibler Übersetzbarkeit problematisch werden: Kumbruck und Derboven (2016) heben hervor, dass Sprache der Spiegel unserer Weltsicht ist. Dabei werden Konzepte hervorgebracht, die nicht immer übersetzbar sind, sondern teils nur umschreibbar, sodass selbst eine exakte Übersetzung nicht den Kern des Gedankens treffen kann (Vgl. S. 47). Selbst feine sprachliche Nuancierungen verweisen auf die Weltsicht einer Kultur und auf das, was in ihr wichtig ist (Vgl. Kumbruck/Derboven 2016, S. 48): In diesem Zug

kommen die Autorinnen auch auf die Sapir-Whorf-Hypothese zu sprechen und legen diese kurz dar (Vgl. S. 48; vgl. Kapitel 2.5). Kumbruck und Derboven (2016) folgen der Hypothese, indem sie konstatieren, dass „Sprache ein wesentliches Ausdrucksmedium unseres Denkens ist“ (S. 48) und dass es als „unumstritten angesehen werden [kann], dass sie einen Rahmen vorgibt, in dem wir uns normalerweise mit unseren Gedanken bewegen“ (S. 48). Sprachliche und kommunikative Praktiken, so schließen Kumbruck und Derboven (2016), inszenieren die soziokulturelle Welt – dieser Gedanke der Wechselwirkung und des stets dynamischen Status der Dimensionen ist mit den Autorinnen von großer Bedeutung. Dem Thema annähernd gerecht wird schließlich auch der Übungsteil, der Sprache und Kultur unter Verwendung der Sapir-Whorf-Hypothese und mithilfe von spielerischen Aktivitäten als interdependente Einheiten erklärt. Zu kritisieren ist, dass die Sapir-Whorf-Hypothese als Basis der Erklärung dient, mit deren Hilfe jedoch eher noch die These Humboldts (Vgl. Kapitel 2.5) erklärt werden kann, nicht jedoch neuere Ansätze des Poststrukturalismus, dessen Verwendung an dieser Stelle wünschenswert gewesen wäre.

Veranschaulicht wird der Zusammenhang durch nicht treffend übersetzbare Sprachbegriffe und dahinterstehende Werte einer Kultur:

Begriff	Direktübersetzung	Lebenskonzept
Ordnung (Deutsch)	–	Ausgeprägter Ordnungssinn
Mañana (Spanisch)	Morgen	Irgendwann einmal in näherer oder weiter Zukunft
Harakiri (Japanisch)	Ritueller Selbstmord durch Schwerthieb	Wenn die Ehre verletzt ist, ist es besser zu sterben als ehrlos weiterzuleben
Savoir vivre (Französisch)	Zu leben wissen	Stilvoll leben
Fairplay (Englisch)	Gerechtes Spiel	An die Spielregeln halten und die Schwächen des Kooperationspartners nicht ausnutzen
Hygge (Schwedisch)	Gemütlichkeit	Ausgeprägte Häuslichkeit und Behaglichkeit

**Abb. 19:** Nicht direkt übersetzbare Sprachbegriffe und ihre dahinter liegenden Lebenskonzepte (Kumbruck/Derboven 2016, S. 129).

So wahr und berechtigt die Darstellung dieser nicht treffend übersetzbaren Begriffe ist, so unvollständig ist sie auch, bleibt doch die Tatsache unerwähnt, dass eine Sprache nicht auf eine Kultur und auf eine Identität zu übertragen ist. Leicht stereotypisierend im Sinne von Nationalkulturen und sich des Ansatzes, eine Kultur auf eine Sprache zu versteifen, bedienend, wirkt des Weiteren folgende Erklärung:

„Sprache ist z.B. für die Franzosen eine rhetorische ‚Waffe, mit der zum Angriff gestoßen‘ wird; die Engländer nutzen sie defensiv und diplomatisch, indem sie eine vage Antwort geben; für

Italiener und Spanier ist sie ein Instrument zur Demonstration ihrer Eloquenz; Finnen und Ostasiaten ‚konfrontieren‘ mit konstruktiver Stille“ (Kumbruck/Derboven 2016, S. 129).

Dennoch ist bei dem Ratgeber von Kumbruck und Derboven (2016) positiv zu vermerken, dass Sprache als ernstzunehmender Faktor einbezogen wird und die Problematik, die in den Ratgebern von Doser (2012) und Podsiadlowski (2004) ausgeklammert wird, angesprochen wird: Aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen von Gesprächsteilnehmern können sich Missverständnisse bilden, unterschiedliche Sprachen bringen Konfliktpotential mit sich, und eine Sensibilisierung hinsichtlich des Elements Sprache ist dahingehend notwendig, als dass jeder Sprache kulturelle Eigenschaften inhärent sind, welche jedoch in flux sind. Nicht nur müssen Teilnehmer ihr Bewusstsein dafür schärfen, dass sie von der gewohnten Perspektive Abstand nehmen und andere Sichtweisen als genauso richtig gelten können – auch muss Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Weltsicht nicht nur in verschiedenen Arten des Handelns deutlich wird, sondern bereits in der Sprache selbst liegen kann. Eine solche Ansicht anzunehmen kann den Fokus verändern.

## 7. Zusammenfassung und Ausblick: Transkulturalität und Kulturreflexivität in Ratgeberliteratur

In vorliegender Arbeit wurden anhand eines Theoriekapitels, das sich mit dem Kulturbegriff, dem Inter- und dem Transkulturalitätsbegriff sowie der Kulturreflexivität befasst und die Interdependenz von Sprache und Kultur mittels eines poststrukturalistischen Ansatzes herausarbeitet, drei Ratgeber für interkulturelle Trainings analysiert und dahingehend einer Betrachtung unterzogen, ob und zu welchem Ausmaß das dominante Interkulturalitätsprinzip vom Transkulturalitätsprinzip abgelöst wird. Die Arbeit setzt sich dabei kritisch mit dem Interkulturalitätsprinzip auseinander und argumentiert dafür, dass in der heutigen Welt eine Loslösung davon unumgänglich ist, um nicht weiter in Nationenkulturen und dem daran anhaftenden Modell einer schwarz/weiß-Wahrnehmung von Eigenem und Fremdem, in Handlungs- und Deutungsweisen als auch in der Sprache, zu denken, sondern die Vielfalt und die Verflechtungen, die einer Gesellschaft inhärent sind, anzuerkennen.

Mithilfe der analysierten Instanzen der Trainingsziele, der Trainingsmethoden und der Trainingsinhalte, worunter insbesondere die Darstellung von Kultur und interkultureller Handlungskompetenz zur Beantwortung der anfänglichen Fragestellung hilfreich werden sollten, können mit vorliegender Arbeit erste Ergebnisse sowie Handlungsempfehlungen präsentiert werden. Genannt sei dennoch die Tatsache, dass eine vollständige Analyse aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit nicht möglich war – somit sind die Ergebnisse als Tendenzen zu betrachten. Weitere Untersuchungen sind in jedem Fall anzuschließen, zudem wäre es, wie in Kapitel 4 angedeutet, von großer Relevanz, für ein umfassendes Ergebnis ebenso Ratgeber anderer Länder in die Betrachtung einzubeziehen.

In untersuchter Ratgeberliteratur zeigte sich, dass die Verwendung des Transkulturalitätskonzepts und des Begriffes *transkulturell* bisher nur wenig bis gar keinen Eingang findet.<sup>21</sup> Der interkulturelle Ansatz vor dem Begriff der interkulturellen Handlungskompetenz wird nach wie vor, auch in sehr aktueller Lektüre, dominant verwendet. Die Analyse macht deutlich, dass die Autoren der drei Ratgeber zu unterschiedlich starkem Ausmaß auf der Verwendung des

---

<sup>21</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch Hoch (2016a) in ihrer Untersuchung zur Kulturreflexivität in DaF-Lehrwerken. Die Autorin kam zu dem Ergebnis, dass diese bislang nur wenig realisiert wird. Stattdessen wird in den Lehrwerken, ebenso wie in den in dieser Arbeit analysierten Ratgebern für Wirtschaftsunternehmen, oftmals mit Stereotypen und Nationalkulturen gearbeitet, um ein Bild der Deutschen zu zeichnen. Dies wirft m.E. eine interessante Spiegelung seitens der schulischen Bildung als auch der Arbeitswelt auf.

Interkulturalitätsprinzips sowie der Dichotomie des Eigenen und Fremden verharren. Die ausgeprägteste Ausrichtung auf diese Prinzipien geht mit Doser (2012) einher, die, der Kürze des Werkes geschuldet, wichtige Themen bedeutend vereinfacht, mithilfe von Zuschreibungen auf Nationalkulturen stark stereotypisierend vorgeht und sich ganz und gar auf polarisierende Attribute von Eigen und Fremd verlässt. In seinem Umfang kann der Ratgeber lediglich an der Oberfläche kratzen, jegliche inhaltliche Tiefe bleibt dem gut gemeinten Anspruch gegenüber, in zehn bis maximal 30 Minuten über die Wichtigkeit interkultureller Handlungskompetenz zu informieren, unerschlossen. Podsiadlowski (2004) geht in einer kurzen Erwähnung zu Anfang zwar auf die Heterogenität von Kulturen und bestehende Subkulturen sowie die Wichtigkeit des Individuums ein, verschreibt sich für ihre weitere Darstellung jedoch ebenfalls einer homogenisierenden Sichtweise. Eine deutliche Tendenz ist dahingehend auszumachen, als dass die Heterogenität der deutschen Kultur als Vergleichsobjekt zu anderen heterogenen Kulturen zugunsten einer Homogenisierung als vereinfachende Darstellung weicht. Stereotype werden oftmals aufgegriffen, dabei jedoch nicht oft genug hinterfragt. Eine deutlich kritischere Auseinandersetzung mit dem Interkulturalitätsprinzip kann im Ratgeber von Kumbruck und Derboven (2016) ausgemacht werden, die für ihre Arbeit ein breites Interkulturalitätsverständnis verwenden, welches Subkulturen anerkennt. Merklich vorsichtig und die Brisanz des Themas anerkennend gehen die Autorinnen mit Zuschreibungen von Eigen und Fremd um, wobei auch sie sich nicht völlig von dem Konzept loslösen können. Mit dieser zusammenfassenden Feststellung ist jedoch auf Rathje (2003) zurückzuverweisen, die festhält, dass Trainer nicht völlig ohne homogenisierende Darstellung auskommen können – dies ist in allen drei untersuchten Ratgebern zu finden und ist vor Rathjes Untersuchung zumindest zu gewissem Ausmaß zu akzeptieren. Jedoch, wenn auch eine vollständige Loslösung vorerst nicht möglich ist, so wäre als erster Schritt wünschenswert, den Fokus auf Nationalkulturen inklusive der Verwendung von Stereotypen zu vermindern. Im nächsten Schritt sollte, werden Stereotype verwendet, die Bewusstmachung derer in den Vordergrund gerückt werden. Im Fokus der Bewusstmachung sollte stehen, dass Normalitätsvorstellungen nicht zwangsläufig an Ländergrenzen gebunden sind und mit dem Transkulturalitätsprinzip innerhalb nationaler Grenzen die unterschiedlichsten Ausprägungen und Präferenzen möglich sind.<sup>22</sup>

Um auf den zweiten Fokus der Arbeit einzugehen, ist festzuhalten, dass ebenso die Rolle der Sprache in den drei analysierten Ratgebern unterschiedlich starken Eingang findet. Gleich

---

<sup>22</sup> Ebendiesen Vorschlag unterbreitet auch Hoch (2016a) in ihrer Arbeit zu DaF-Lehrwerken, was nachvollziehbar erscheinen lässt, dass die Bewusstmachung ein zentraler Punkt ist – sowohl im Bildungssektor als auch in der Arbeitswelt.

der Rangfolge, wie ausgeprägt das Interkulturalitätskonzept angewendet wird, ist auch die Rangfolge in der Bearbeitung der Sprache der Ratgeber. Bereits der generelle Zusammenhang von Sprache und Kultur wird zu großen Teilen ausgeklammert. Über diese Auslassung hinaus ist eine weiterführende Auseinandersetzung von Sprache und Kultur mittels eines poststrukturalistischen Ansatzes nur minimal bei Kumbruck/Derboven (2016) zu finden, die die Identität und die stetige Veränderung der Identität, der Kultur und der Sprache als wichtige Größe auffassen und die Schwierigkeiten, die sich bei Individuen und deren persönlichen Gedankenwelten, als auch bei Schwierigkeiten, die sich aus unterschiedlichen Muttersprachen ergeben können, zu guten Ansätzen mit der Seriosität aufgreifen, die ihr zukommen sollte. Als keine nennenswerte Größe, selbst nicht im allgemeinen Sinne, erscheint die Sprache und der Zusammenhang von Sprache und Kultur bei Doser (2012), was den Eindruck erweckt, dass der Fakt, unterschiedliche Muttersprachen der Interagierenden und eine Verhandlungssprache, die für mehrere Gesprächsteilnehmer eine Fremdsprache darstellen kann, unerheblich ist. Die Relevanz der Sprache erfährt eine kleine Steigerung hin zu einer mäßigen Erwähnung bei Podsiadlowski (2004).

Um von dem vorherrschenden Interkulturalitätsprinzip abzurücken, ist ein gänzlich Umdenken unbedingt notwendig. Damit einher geht die Konzeption neuer Trainings, die auch schon Bolten (2016) einfordert indem er reklamiert, dass es an der Zeit ist, neu zu denken. Hinsichtlich dessen ist nicht nur für eine Überarbeitung, sondern für eine gänzlich neue Ausrichtung von Trainings zu plädieren, die den Begriff der Transkulturalität in die Mitte nehmen. Denn wie mit Welsch (1999) festgestellt, setzt die Transkulturalität an der Wurzel an, anstatt Probleme, wie mit der Interkulturalität, erst nachträglich zu bearbeiten (Vgl. Kapitel 2.3).

Vor allem muss in neuen Ratgebern darauf geachtet werden, Kulturen als auch Sprachen als dynamisch und offen anzuerkennen, anstatt von statischen Konstrukten auszugehen. Vor diesem Hintergrund muss eine kritische Reflexion des Kulturbegriffes und des Sprachbegriffes erfolgen. Damit einher geht weiterhin die Anerkennung von Subkulturen und der Auffassung von Mitgliedern einer Gesellschaft als Individuen, als kulturelle Hybride (Vgl. Kapitel 2.3), die die unterschiedlichsten Verflechtungen innehaben und sich individuell in der Gesellschaft positionieren können. Demzufolge, und um das Abrücken vom Interkulturalitätsprinzip nicht nur inhaltlich, sondern nunmehr auch begrifflich zu verdeutlichen, ist an dieser Stelle der Vorschlag ausgesprochen, in die von Bolten (2016) suggerierten *neu gedachten* Trainings das Adjektiv transkulturell einzubinden und von „transkulturellen Trainings“ auszugehen. Einen unbedingten Eingang in solche neu zu konzipierenden transkulturellen Trainings muss die Rolle der

Sprache als mehrdimensionales Konstrukt und als einwirkende Größe auf Individuen und Diskursgemeinschaften finden, stellt die Sprache doch, und das wird zu Unrecht mehrheitlich vergessen, einen möglichen Urheber von Schwierigkeiten in der transkulturellen Kommunikation als auch einen möglichen Urheber in der Bildung von Identität selbst dar. Und die Identität mit ihren individuellen Verflechtungen ist letztlich das, worauf es in einer transkulturellen Gesellschaft ankommt.



# Bibliographie

## Sekundärliteratur

- Agar, Michael (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: Perennial.
- Ang-Stein, Claudia (2015): *Interkulturelles Training. Systematisierung, Analyse und Konzeption einer Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Antor, Heinz (2006): *Inter- und Transkulturelle Studien in Theorie und Praxis. Eine Einführung*. In: Antor, Heinz (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 1-24.
- Antor, Heinz (2006a): *Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre*. In: Antor, Heinz (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 25-39.
- Berry, John W. (2008): *Globalisation and Acculturation*. In: *International Journal of Intercultural Relations* 32, S. 328-336.
- Bolscho, Dietmar (2015): *Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse*. In: Datta, Asit (Hrsg.): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt a.M., London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 29-38.
- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bolten, Jürgen (2016): *Interkulturelle Trainings neu denken*. In: *Interculture Journal. Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 15(26), S. 75-92.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): *Einleitung: Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht?* In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, S. 11-31.

- Brockhaus: Die Brockhaus Enzyklopädie Online. Interkulturalität. BROCKHAUS / NE GmbH.  
<https://uni-mannheim.brockhaus.de/sites/default/files/pdfpermlink/interkulturalitaet-58074aac.pdf> (25.04.2017).
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: Springer.
- Byram, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon u.a.: Multilingual Matters LTD.
- Byram, Michael (n.d.): Intercultural Citizenship and Foreign Language Education. Online abrufbar: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> (Abgerufen am 17.06.2017).
- Dreyer, Wilfried (2011): Hofstede's Humbug und die Wissenschaftslogik der Idealtypen. In: Dreyer, Wilfried/Höbner, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 82-96.
- Esser, Hartmut (2001): Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt u.a.: Campus.
- Foucault, Michel (1981): The Order of Discourse. In: Robert Young (Hrsg.): Untying the Text. A Post-Structuralist Reader. Boston u.a.: Routledge & Kegan Paul, S. 48-78.
- Geertz, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2009): Einleitung – Kultur als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. In: Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi/Wu, Ming Li (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 7-24.
- Glahn, Richard (2005): Kommunikation im globalen Geschäftsleben. Selbst- und Fremdbilder als Quellen interkultureller Missverständnisse, als Basis für die Entwicklung von Handlungsbedarf und als Chancen für Wettbewerbsvorteile. Frankfurt u.a.: Peter Lang (= Angewandte Sprachwissenschaft 14).
- Hall, Edward T. (2005): Was ist Kultur? In: Allolio-Näckle, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt / New York: Campus, S. 227-242.

- Hall, Joan Kelly (2013): Teaching and Researching Language and Culture. 2. Auflage. London u.a.: Routledge.
- Hansen, Klaus P. (2011): Kultur und Kulturwissenschaft. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Tübingen u.a.: Francke.
- Herbrand, Frank (2002): Fit für fremde Kulturen. Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern u.a.: Haupt.
- Hildebrandt, Mathias (2005): Von der Transkulturalität zur Transdifferenz. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt / New York: Campus, S. 342-360.
- Hoch, Barbara (2016a): Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Werke für Jugendliche. Universität Mannheim, Mannheim. <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/40683/> (Abgerufen am 14.06.2017).
- Hoch, Barbara (2016b): Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Internationale Doktorandentagung „Dynamiken des Wandels: Innovation – Transformation – Restrukturierung“. Universität Mannheim, Mannheim.
- Hofstede, Geert (1980): Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, London: Sage Publications.
- Hofstede, Geert (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management. Aus dem Englischen von Nadia Hasenkampf und Anthony Lee. Wiesbaden: Gabler.
- Humboldt, Wilhelm von (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin: Dümmler. Zitiert nach Münnix (2014).
- Keup, Marion (2010): Internationale Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren und Handeln im Global Business. Wiesbaden: Gabler.
- Kimmich, Dorothee/Schahadat, Schamma/Hausschild, Thomas (2010). Kulturtheorie. Bielefeld: Transcript Verlag.

- Kinast, Eva-Ulrike/Thomas, Alexander (2007): Interkulturelle Personalentwicklung in internationalen Unternehmen. In Thomas, Alexander (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Bd. 2. Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 259-272.
- Knapp, Karlfried (1995): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft.“ In Bolten, Jürgen / Oberender, Peter (Hrsg.): Cross Culture – Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Sternenfels u.a.: Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 8-23 (= Interkulturelle Wirtschaftskommunikation 1).
- Kramsch, Claire (1998): Language and Culture. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2009): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners say about Their Experience and Why it Matters. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2013): Afterword. In: Norton, Bonny: Identity and Language Learning. Extending the Conversation. 2. Auflage, mit einem Nachwort von Claire Kramsch. Bristol u.a.: Multilingual Matters, S. 192-201.
- Kroeber, Alfred L./Kluckhohn, Clyde (1952): Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. Cambridge: The Museum. Zitiert nach: Thomas (1993).
- Kühlmann, Torsten (1995): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2009): Interkulturelles Training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Liska, Gerhard (2011): Kulturdiverse Teams im Rahmen internationaler Organisationsentwicklung. Ein heuristisches Modell der Kulturübersteigerung aus transkultureller Perspektive. In: Gruppendynamische Organisationsberatung 42(3), S. 253-267.
- Müller, Mareike/Schmenk, Barbara (2016): Conceptualizations, Images, and Evaluations of Culture in Study Abroad Students. In: The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue 19(2), S. 128-150.
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion. In: Lüsebrink, Hans-Jürgen

- (Hrsg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 69-113.
- Münnix, Gabriele (2014): Kategorien und Begriffe in Sprache und Denken – Sprachphilosophische Perspektiven. Zur Problematik von Übersetzungen und Interkultureller Kommunikation. In: Jammal, Elias (Hrsg.): Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer, S. 109-126.
- Nazarkiewicz, Kirsten/Krämer, Gesa (2009): Gibt es „interkulturelles Coaching“? Kulturreflexive Überlegungen zu einem schillernden Begriff. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 16, S. 245-259.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010): Gesprächsführung als Trainingsmethode in interkulturellen Weiterbildungsveranstaltungen. In: Hiller, Gundula Gwenn/Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-105.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2014): Kulturreflexivität als systematische Herangehensweise in interkulturellen Situationen und Berufsfeldern. In: Barié-Wimmer, Friederike/von Helmolt, Katharina/Zimmermann, Bernhard (Hrsg.): Interkulturelle Arbeitskontexte: Beiträge zur empirischen Forschung. Stuttgart: Ibidem, S. 161-185.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2016): Kulturreflexivität statt Interkulturalität? In: Interculture Journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien 15(26), S.23-32.
- Norton, Bonny (2013): Identity and Language Learning. Extending the Conversation. 2. Auflage, mit einem Nachwort von Claire Kramsch. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Lang, Reinhart/Baldauf, Nicole (2016): Interkulturelles Management. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Locke, John (1975): An Essay Concerning Human Understanding. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Oerter, Rolf (2013): Der Aufbau kultureller Identität im Spannungsfeld von Enkulturation und Akkulturation. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias/Leong, Frederick T. L. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 67-80.

- O'Reilly, Claire/Arnold, Maik (2005): Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektive und eine annotierte Literaturlauswahl. Frankfurt am Main, London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Podsiadlowski, Astrid (2011): Beiträge der kulturvergleichenden Psychologie heute. In: Dreyer, Wilfried/Höbner, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 39-54.
- Pogner, Karl-Heinz (1999): Textproduktion in Diskursgemeinschaften. Strategien journalistischer Textproduktion optimieren. In: Jakobs, Eva-Maria/ Knorr, Dagmar/Pogner, Karl-Heinz (Hrsg.): Textproduktion. HyperText, Text, KonText. Frankfurt: Peter Lang, S. 145-158.
- Pusch, Margaret D. (2012): The Development of the Field of Intercultural Communication. In Pusch, Margaret D. (Hrsg.): Directory of Selected Resources. Portland: Intercultural Communication Institute, S. 2-11. [http://philippepierre.com/\\_media/management\\_interculturel\\_aux\\_etats-unis\\_directory\\_selected\\_resources.pdf](http://philippepierre.com/_media/management_interculturel_aux_etats-unis_directory_selected_resources.pdf) (27.04.2017).
- Rau, Angelika (2008): Symbolischer Interaktionismus und interkulturelle Kommunikation. Saarbrücken: VDM. Zitiert nach Kumbruck/Derboven (2009).
- Rathje, Stefanie (2003): Ist wenig kulturelles Verständnis besser als gar keins? – Problematik der Verwendung von Dimensionsmodellen zur Kulturbeschreibung. In: Interculture Journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien 2(4), S. 1-20.
- Scherle, Nicolai (2006): Bilaterale Unternehmenskooperationen im Tourismussektor. Ausgewählte Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Gabler.
- Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach GmbH (= Studies in Intercultural Communication 12).
- Steixner, Margret (2011): Interkulturelle Kompetenz. Beleuchtung eines Entwicklungsprozesses. Methoden und Prozesse der interkulturellen Kompetenzentwicklung im Training und Coaching. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 42, S. 237-251.
- Stumpf, Siegfried (2006): Interkulturalität in der Personal-, Team-, und Organisationsentwicklung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 37(1), S. 33-49.

- Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, S. 377-420.
- Thomas, Alexander (1995): Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, Torsten M. (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 85-118.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik 14(1), S. 137-150.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (2006): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, Klaus (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Training. München u.a.: Hampp, S. 91-114 (= Managementkonzepte 8).
- Thomas, Alexander (2006): Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. In: Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 15(2), S. 114-125.
- Thomas, Alexander (2011): Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft. Wiesbaden: Gabler.
- Trompenaars, Fons/Hampden-Turner, Charles (2011): Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business. London u.a.: Brealey.
- Weedon, Chris (1987): Feminist Practice and Poststructuralist Theory. Oxford: Blackwell.
- Welsch, Wolfgang (1999): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, P. et al (Hrsg.): Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbewegung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz: Studium Generale der Johannes-Gutenberg-Universität, S. 45-72.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 39-66 (= Kultur und soziale Praxis).

Wulf, Christoph (2014): Transkulturalität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer, S. 77-90.

Yousefi, Hamid Reza (2014): Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation. Konstanz u.a.: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

## **Ratgeberliteratur**

Doser, Susanne (2012): 30 Minuten Interkulturelle Kompetenz. 4., überarbeitete Auflage. Offenbach: Gabal.

Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2016): Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke (2016a): Arbeitsmaterialien aus dem Buch: Kumbruck, Christel/Derboven, Wibke: Interkulturelles Training. Online abrufbar: <http://extras.springer.com> (ISBN: 978-3-662-43461-1 (zuletzt geprüft am 24.05.2017)).

Podsiadlowski, Astrid (2004): Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren. Mit Übungen und Fallbeispielen. München: Vahlen.



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Das Zwiebelndiagramm: Hofstedes Kulturmodell.....	9
Abb. 2:	Darstellung von Interkulturalität nach Nazarkiewicz.....	15
Abb. 3:	Darstellung von Transkulturalität nach Nazarkiewicz.....	21
Abb. 4:	Die Übung des Eisbergmodells nach Doser.....	45
Abb. 5:	Monochroner versus polychroner Umgang mit Zeit in einer Tabelle nach Doser.....	47
Abb. 6:	Die drei Säulen der Kultur nach Podsiadlowski.....	49
Abb. 7:	Wertevorstellungen dreier Kulturen in hierarchischer Anordnung nach Doser.....	58
Abb. 8:	Die interkulturelle Herausforderung im Fast Reader nach Doser.....	59
Abb. 9:	Selbsttest-Skala, Übung aus Doser.....	64
Abb. 10:	Übung zur Bewusstmachung kritischer Situationen nach Podsiadlowski.....	66
Abb. 11:	Übung zur Selbsteinschätzung zu Hofstedes Kulturdimensionen nach Podsiadlowski.....	67
Abb. 12:	Übung zur Gegenüberstellung zweier Kulturen nach Podsiadlowski.....	67
Abb. 13:	Polaritätenprofil nach Podsiadlowski.....	68
Abb. 14:	Darstellung Merksatz zur interkulturellen Kompetenz nach Podsiadlowski....	69
Abb. 15:	Modulplanung Lerneinheit Kultur und Identität nach Kumbruck/Derboven....	71
Abb. 16:	Pyramide des kulturellen Fokus nach Kumbruck/Derboven.....	72
Abb. 17:	Skala linear-aktiver bis multiaktiver Nationalitäten nach Kumbruck/Derboven.....	73
Abb. 18:	Ausschnitt einer Spielanleitung zu Simulationsspiel nach Kumbruck/Derboven.....	73
Abb. 19:	Nicht direkt übersetzbare Sprachbegriffe und Lebenskonzepte nach Kumbruck/Derboven.....	85