

»Kultur lernen« durch interkulturelles Training und Coaching

Eine kultur- und lerntheoretische Auseinandersetzung mit den Methoden der interkulturellen Kompetenzentwicklung

Margret Steixner (Wien/Innsbruck)

Margret Steixner: *»Kultur lernen« durch interkulturelles Training und Coaching – eine kultur- und lerntheoretische Auseinandersetzung mit den Methoden der interkulturellen Kompetenzentwicklung* (S. 297–317)

Interkulturelle Kompetenz ist ein Kernelement des beruflichen Erfolgs innerhalb der globalisierten Arbeitswelt. Auch wenn der Bedarf an diesen Fähigkeiten offensichtlich ist, besteht weiterhin eine große Unklarheit über die Methoden der interkulturellen Kompetenzentwicklung. Die lerntheoretischen Hintergründe des Erwachsenen-Lernens werden häufig zu wenig konsequent auf das Feld der interkulturellen Kompetenzentwicklung angewandt. Um interkulturelle Kompetenz in einer nachhaltigen Weise entwickeln zu können, ist es nötig, interkulturelles Training und Coaching so zu kombinieren, dass diese Entwicklungsmaßnahmen eine praxisrelevante und umfassende Form der interkulturellen Kompetenz ermöglichen. Wie diese Kombination aussehen kann, wird in diesem Artikel untersucht und mit lerntheoretischen Überlegungen untermauert.

Schlagnote: interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Training, interkulturelles Coaching, Erfahrung, Reflexion

Margret Steixner: *»Cultural Learning« by Means of Intercultural Training and Coaching – A Discussion on Theories of Culture and Learning and of their Impact on Methods of Intercultural Competence Development* (pp. 297–317)

Intercultural competence defines a key element of success in a globalised world of employment. But despite the obvious need for such capabilities, there still is a great deal of confusion about methods of intercultural competence development. For a further enhancement of the existing methods of intercultural competence, learning theories and theories about adult learning should be taken into account. A sustainable development of intercultural competence demands that training and coaching should be combined in way, allowing for an intercultural competence in holistic and practical terms. This article demonstrates how such a combination may be designed, based on considerations of learning theories.

Keywords: intercultural competence, intercultural training, intercultural coaching, experience, reflection

1. Einleitung

Die Dynamik, die durch die Vernetzung und Globalisierung der Weltgesellschaft entsteht, ist vielschichtig. Der Prozess der Globalisierung verläuft quer durch die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen und zeigt sich unter anderem in Bildung, Wirtschaft und Alltag. Der Bedarf nach einem erweiterten Set von Kompetenzen, die dazu beitragen, dass die Gesellschaftsmitglieder mit diesen neuen Rahmenbedingungen umgehen können, wird dabei immer deutlicher. Diese Kompetenzen werden gesammelt als interkulturelle Kompetenz bezeichnet und sollen die Herausforderungen der Globalisierung meistern helfen. Über den Bedarf besteht wenig Zweifel, offen ist vielmehr die Frage nach den Methoden, die nachhaltig zu dieser Entwicklung beitragen können.

1.1 Relevanz und Zugang zum Thema

Betrachten wir das Thema »Kultur lernen« aus pädagogischer Sicht, stellen sich unweigerlich zwei grundlegende Fragen:

- *Wie wird Kultur überhaupt gelernt?*
- *Wie kann »Kultur lernen« gezielt gesteuert werden?*

Wenn wir Antworten auf diese Fragen suchen, bewegen wir uns sehr schnell im Bereich der interkulturellen Kompetenzentwicklung. Der Begriff »interkulturelle Kompetenz« ist im letzten Jahrzehnt zu einem beliebten Schlagwort geworden, hat jedoch mit seiner Popularisierung nicht nur an Substanz und Fundiertheit gewonnen. Der Versuch, das Konzept möglichst umfassend zu verstehen und zu nutzen, hat zu einer vielfachen Verwässerung und zu einem Verlust von Prägnanz geführt.

»Interkulturelle Kompetenz« wird in diesem Artikel als jene Fähigkeit verstanden, die es möglich macht, die Dynamik, die durch das Zusammentreffen von Menschen verschiedener kultureller Hintergründe entsteht, besser zu erkennen und Personen in die Lage zu versetzen, in kulturell komplexen Interaktionssituationen handlungsfähig zu bleiben:

»Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln, einmal bei sich selbst und zum anderen bei kulturell fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen« (Thomas u. a. 2002, 99).

Interkulturelle Kompetenz ist ein Konzept, das aufgrund des aktuellen multikulturellen Charakters der modernen Gesellschaft entstanden ist und auch oft von Medien aufgegriffen wird. Dabei gilt sie häufig vereinfacht als Rezept für das Funktionieren einer derartigen Gesellschaft, wobei jedoch vorwiegend kulturelle Höflichkeitsformen und andere Spezifika thematisiert werden. Dieses Bild interkultureller Kompetenz kolportiert einen Kulturbegriff, der der dynamischen Rückkoppelung der Globalisierung auf die kulturelle Identität nicht gerecht werden kann und stark vereinfachte Handlungsanleitungen vermittelt.

In einer Welt, in der Gesellschaften immer seltener als kulturell homogene Gebilde erscheinen, betrifft interkulturelle Kompetenz nicht nur die Berufsgruppen, die inter-

national agieren, sondern alle, die mit Menschen im engeren oder weiteren Sinne zu tun haben. Im Bereich der Wirtschaft ist interkulturelle Kompetenz dort nötig, wo internationale Zusammenarbeit im Kernteam, in der KundInnenbetreuung oder im Projektmanagement stattfindet, d. h. praktisch überall. Dies macht interkulturelle Kompetenz zu einem zentralen Bestandteil von Personalentwicklungsprogrammen. Gesellschaften mit Migrationsanteil brauchen zudem interkulturell kompetente LehrerInnen, SozialpädagogInnen, Ärzte/ Ärztinnen, KundenbetreuerInnen – die Liste ließe sich unbegrenzt fortsetzen.

Am Bedarf an interkultureller Kompetenzentwicklung besteht wenig Zweifel; die Herausforderung liegt mehr in der Qualität und Konzeption der konkreten Maßnahmen. Genau dies ist das zentrale Thema dieses Artikels.

1.2 Aufbau des Artikels

Der Hauptfokus dieses Beitrags liegt im Versuch, das Thema der interkulturellen Kompetenzentwicklung aus einem lerntheoretischen Blickwinkel zu ergründen. Der Artikel gliedert sich in vier Abschnitte. Nach einer Einleitung zu Thema, Aufbau, Methodik und empirischer Materialgrundlage werden in Kapitel 2 die kultur- und lerntheoretischen Zugänge zum Thema kurz umrissen. Damit sollen grundlegende Parameter der Auseinandersetzung abgesteckt werden, um dann in Kapitel 3 die Methoden unter die Lupe zu nehmen, die zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eingesetzt werden. Dies soll helfen, zu verstehen, wie die verschiedenen Phasen eines interkulturellen Lernprozesses effektiv gestaltet werden können bzw. welche Lernmethode wann sinnvoll eingesetzt werden kann. In weiterer Folge befasst sich Kapitel 4 mit der Frage, wie die interkulturelle Lernumgebung konkret aussehen kann und welche Anlassfälle den Bedarf an Trainings oder Coaching-Maßnahmen rechtfertigen. Anhand dieser Beispiele soll zudem demonstriert und veranschaulicht werden, wie notwendig es ist, individualisierte und praxisorientierte Methoden wie das interkulturelle Coaching verstärkt in den Maßnahmenkatalog zu integrieren. Die Ergebnisse und Einsichten werden in einem abschließenden Kapitel zusammengefasst.

1.3 Methode, empirisches Datenmaterial und Praxisbeispiele

Die Grundlage des Artikels bilden die Forschungsergebnisse meiner Dissertation mit dem Titel »Lernraum Interkultur. Von interkultureller Erfahrung zu interkultureller Kompetenz« (Steixner 2007). Im Rahmen dieser Arbeit befasste ich mich eingehend mit dem Berufsfeld der Fachkräfte der Entwicklungszusammenarbeit und erstellte basierend auf dem Ansatz der »grounded theory« eine Theorie, die die Potenziale und Relevanz der interkulturellen Kompetenzentwicklung für diese Berufsgruppe beleuchtet.

Die »grounded theory« ist ein qualitativer Forschungsansatz, mit dem die Lebensrealität der ForschungspartnerInnen in einer tiefgehenden Weise erforscht werden soll. Das Erfassen ihrer subjektiven Wirklichkeit steht im Zentrum und wird mit Hilfe systematischer Analysemethoden geleistet (Strauss/ Corbin 1996, 8). Dabei werden die Phasen der Datenerhebung und Datenauswertung sehr flexibel gehandhabt und diese immer wieder in Form einer Rückkoppelung miteinander verbunden. Dieser Vorgang

wird so lange wiederholt, bis das untersuchte Phänomen entschlüsselt werden kann und die so genannte »theoretische Sättigung« erreicht ist (ebd., 159). Die »grounded theory« ist als Forschungsansatz sehr geeignet, um Themen im interkulturellen Bereich zu untersuchen, da durch die fortlaufende Reflexion und die Chance, neu auftauchende Fragen wiederholt an die Forschungssubjekte heranzutragen, eigene kulturell bedingte blinde Flecken der Auseinandersetzung aufgedeckt werden können.

Die Daten für die Dissertation wurden im Zuge eines ausgedehnten Forschungsaufenthalts in zwei afrikanischen Ländern (Eritrea 2001 bis 2005 und Uganda 2005 bis 2009) sowohl mit Interviews als auch mit teilnehmender Beobachtung erhoben (Steixner 2007, 10). Mein Erkenntnisinteresse konzentrierte sich auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit den interkulturellen Herausforderungen der beruflichen Zusammenarbeit. Weiters sollten die Strategien, die die betroffenen Personen einsetzen, untersucht und Methoden der interkulturellen Kompetenzentwicklung kritisch beleuchtet werden. Dabei wurden lerntheoretische Grundlagen in die Überlegungen mit einbezogen und der methodische Hintergrund von interkulturellem Coaching als relativ neuer Methode der interkulturellen Kompetenzentwicklung detailliert aufgearbeitet.

Die Entwicklung »gegenstandsbezogener« und praxisrelevanter Theorien bildet den Hintergrund des Forschungsparadigmas der »grounded theory«. Dieses Anliegen wurde in der Dissertation mit Ernsthaftigkeit verfolgt und dies soll sich auch in der Gestaltung des Artikels widerspiegeln. Ich versuche deshalb, die Forschungsergebnisse und Erkenntnisse auf eine gut verständliche und anwendungsorientierte Weise zu präsentieren.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sollen hier ebenso eingebracht werden wie meine seither gesammelten Praxiserfahrungen im Bereich des interkulturellen Coachings und Trainings. Grundsätzlich vertrete ich die Ansicht, dass Trainings- und Coaching-Maßnahmen in einer verschränkten Weise eingesetzt werden sollen und dass sich die volle Wirksamkeit dieser Maßnahmen erst in ihrer Kombination effektiv entfalten kann (Steixner 2009, 110). In der Praxis ist es allerdings nicht immer leicht, solche verschränkten Entwicklungsmaßnahmen durchzusetzen, da Organisationen insbesondere im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit mit knappen Ressourcen haushalten müssen, und sich somit meist entweder für das eine oder für das andere entscheiden. Das genaue Zusammenspiel von Coaching und Trainingsmaßnahmen kann daher in dieser Phase noch nicht wissenschaftlich belegt werden, sondern entspringt der Verbindung theoretischer und praktischer Überlegungen.

2. »Kultur lernen« – kultur- und lerntheoretische Grundlagen

Interkulturelles Training und Coaching verfolgt den Anspruch, Aspekte von Kultur, die unser Handeln und Denken beeinflussen, bewusst zu machen und Wege zu finden, diese Einflussfaktoren in der Interaktion mit anderen Menschen wahrzunehmen und wenn nötig zu adaptieren. Interkulturelles Training und Coaching soll dazu beitragen, diese oft selbstverständlich gewordenen handlungsrelevanten Einflussfaktoren auf die Bewusstseins-ebene zu heben. Durch diesen Lernprozess sollen gezielt neue Wahl- und

Handlungsmöglichkeiten (Götz/Bleher 2002, 34) erschlossen und im kulturellen Zusammentreffen nutzbar werden.

2.1 Was ist Kultur?

Ein grundlegendes Verständnis davon, wie Kultur überhaupt entsteht und den Mitgliedern einer Kultur vermittelt wird, bildet die Basis, um den Prozess der kulturellen Begegnung überhaupt erst verstehen zu können. Eine prägnante Beschreibung liefert Peter Stöger, der auch die unbewusste Manifestation von Kultur anspricht:

»Kultur ist als ein prozessual funktionierendes, sich stets im konkreten historischen, politischen, wirtschaftlichen Feld entwickelndes Gesamt von Verhaltensweisen zu sehen, die von den sich ihr zugehörigen Menschen, solange keine zu großen ›Reibungen‹ auftreten, ›selbstverständlich‹ hingenommen werden« (Stöger 2000, 161).

Die Entwicklung unserer kulturellen Identität beginnt im frühen Kindesalter. Im Zuge der kindlichen Entwicklung bauen wir ständig an unserem Selbstkonzept, das wir durch Reaktionen mit der Umwelt modellieren, variieren und schließlich im Erwachsenenalter stabilisieren (Ting-Toomey 1999, 28). Jeder Mensch hat den Wunsch, sich in seinem Umfeld kompetent und effektiv zu bewegen, und lernt durch Interaktion sowie den ständigen Abgleich der Reaktionen mit der Umwelt. Daraus entstehen soziale Kategorien, die uns helfen, unsere Umwelterfahrungen zu ordnen:

»Die soziale Kategorisierung ist eine fundamentale Qualität der Kognition. Sie stellt uns Wege zur Verfügung, unsere chaotische Umgebung in einer vorhersehbaren und effizienten Weise zu managen« (Ting-Toomey 1999, 149).¹

Dieser Prozess führt zur Etablierung gemeinsamer Vereinbarungen, die als Orientierungspunkte für Verhalten dienen und Handlungsentscheidungen erleichtern.

Sozialisation kann als meist unbewusst stattfindende Entwicklung beschrieben werden, wodurch der Mensch in seine soziale Umwelt integriert und zu einem gesellschaftsfähigen Wesen wird:

»Durch die sozialisatorischen Erfahrungen wird vom Menschen ein emotionales und kognitives System aufgebaut, das für seine Gesellschaft spezifisch ist. Dabei wird Kultur unbewusst aufgenommen, verinnerlicht und wieder ›vergessen‹ und somit als etwas Selbstverständliches, Normales und Natürliches empfunden. Aus diesem Grund ist sich der Mensch seiner eigenkulturellen Prägung nicht bewusst« (Barmeyer 2002, 205).

Sozialisation geht Hand in Hand mit der Aneignung von Regeln und Normen, die dem Kind das Zurechtfinden in der Umwelt ermöglichen. Diese Prozesse werden intrakulturell als Sozialisation beschrieben, stehen aber in einem engen Zusammenhang mit »Enkulturation« – dem Lernprozess, der das unbewusste Aneignen von Grundverhaltensweisen einer Kultur steuert.

¹ Englischer Originalwortlaut: »Social categorization is a fundamental quality of cognition. It offers us a way to manage our chaotic environment in a predictable and efficient fashion.«

2.2 *Kulturelle Identität*

Selbstkonzepte entwickeln sich immer in Verbindung mit sozialer Identität, die durch kulturelle Komponenten, aber auch Geschlecht, sozialen Status etc. beeinflusst wird. Jeder Mensch trägt verschiedene kulturelle Identitäten in sich und greift je nach Situation auf diese zurück. Kulturelle Identität formiert sich durch die Erfahrung der Übereinstimmung von Wertesystemen, Ordnung, Sicherheit, Konsens (Ward et al. 2001, 10). Handlungsoptionen und Verhaltensnormen werden in der ersten Phase der Sozialisation in einer relativ offenen Weise vermittelt, expliziert und begründet (Baacke 1999, 192). Es wird erwartet, dass Kinder das richtige Verhalten internalisieren und einen Katalog von Verhaltensweisen aufbauen, auf die sie je nach Situation zurückgreifen können. Im Sozialisationsprozess werden diese Handlungsoptionen und die dahinterliegenden Wertvorstellungen immer mehr Teil eines fixen Regelwerks und somit gesellschaftliche Normalität (Götz/ Bleher 2002, 14).

Es ist wichtig, kulturelle Identität in ihrer Prozesshaftigkeit zu verstehen und diese auch im Rahmen von interkulturellen Trainings- und Coaching-Maßnahmen konsequent im Bewusstsein zu behalten. Durch die fortlaufende Interaktion ist sowohl die individuelle kulturelle Identität als auch Kultur als abstraktes Konstrukt ständig in Bewegung (Casmir 1998, 17–18). Jeder Mensch ist sowohl Kulturträger als auch »Kulturproduzent« und wirkt durch die ständige Abstimmung eigener Verhaltensweisen mit der unmittelbaren Umwelt ständig an der kulturellen Weiterentwicklung mit.

Grundlage der kulturellen Identität ist das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Diese Dynamik der Zuordnung und die Bildung von Gruppenidentitäten verbinden sich mit einer Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen – und diese ermöglicht dann die Erfassung der eigenen Identität (Ward et al. 2001, 104).

2.3 *Kultur als Orientierungssystem*

Kultur hilft uns, unsere Erfahrungen zu organisieren sowie zu systematisieren und lässt geteilte Wirklichkeitsmodelle entstehen. Das System geteilter Regeln wird durch Kommunikation und Erfahrung gefestigt (Schmidt 2003, 357). Um eine sinnvolle Beschreibung der Wirklichkeit vornehmen zu können, müssen wir auf Begriffsverwendungen zurückgreifen, die eine angemessene Beschreibung der Wirklichkeit unterstützen (Glaserfeld 1996, 43) und dem menschlichen Bedürfnis nach Orientierung gerecht werden.

Kulturen entwickeln sich nicht zuletzt durch die Interaktion mit anderen kulturellen Systemen und sind auch ohne unser bewusstes Zutun ständig im Fluss. Wenn Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen aufeinandertreffen, wird diese Interaktion deutlich sichtbar und es kommt zu einem Prozess der »Inkulturation«, bei dem Menschen durch den Austausch mit anderen Kulturen lernen. Beim Zusammentreffen erfolgt eine Konfrontation mit anderen Wertesystemen und Normen, die bestehende Wirklichkeitsmodelle massiv beeinflussen können. Es entstehen neue Projektionsflächen, die es ermöglichen, das eigene kulturelle Orientierungssystem unter neuen Vorzeichen zu betrachten und die kulturelle Identität erfahrbar zu machen.

2.4 »Kultur lernen« – eine lerntheoretische Annäherung

»Kompetenz« kann ganz allgemein als Urteilsfähigkeit verstanden werden, die es dem Individuum ermöglicht, auf Basis von Wissen, Beobachtung und Reflexion selbstorganisiert Lernprozesse zu gestalten. Sie umfasst die spezielle Leistung der Verknüpfung von Fähigkeiten, Einstellungen, Wissen und Erfahrung und ist somit ein wesentliches Problemlösungsinstrument. Kompetenz baut auf bereits erfolgte Lernprozesse (sowohl institutionelle als auch informelle) auf und zeigt sich als Aktivierungspotenzial spezifischer, an die jeweilige Situation angepasster Handlungsweisen (Wagner u. a. 2005, 63). Dies bedeutet, dass Kompetenz auf Wissen und Erfahrung fußt, jedoch erst in der konkreten, situationsabhängigen Umsetzung sichtbar wird. Die Angepasstheit der jeweiligen Strategien wird durch Rückkoppelung an die Situation und eine direkt darauf bezogene Reflexion evaluiert. Unbrauchbare Strategien werden verworfen, andere ausgebaut und intensiviert. Die Fähigkeit, allgemeines Fachwissen und Erfahrung in die jeweilige Situation und den spezifischen Kontext zu übersetzen, kann als »Kompetenz« bezeichnet werden.

»Interkulturelle Kompetenz« kann in diesem Sinne als ein Set von Fähigkeiten gelten. Sie ermöglicht damit Handlungsfähigkeit in Situationen, in denen durch die Konfrontation mit anderen Wertesystemen und Verhaltensweisen neue Entscheidungen notwendig werden:

»Sie [die interkulturelle Kompetenz, M. S.] besteht im Wesentlichen aus einem ›Komplex von analytisch-strategischen Fähigkeiten, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des betreffenden Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern.« (Knapp/ Knapp-Potthoff 1999, 83).

Interkulturelle Handlungssituationen gewinnen an Komplexität, da Entscheidungen getroffen werden müssen, für die noch keine Entsprechung im Erfahrungsschatz vorhanden sind. Dies erzeugt Unsicherheit, auf die Personen unterschiedlich reagieren können. Fachliche und soziale Fähigkeiten alleine genügen nicht, um die jeweiligen Situationen in einer umfassenden Weise erfassen zu können. Kultur beeinflusst, wie die beteiligten Personen die Situation wahrnehmen und interpretieren, und interkulturelle Handlungskompetenz ist somit ein wichtiger Teil der Auseinandersetzung.

Die zwei zentralen Modelle, die interkulturelle Kompetenz systematisch darstellen, stammen von Jürgen Bolten und Christoph Barmeyer. Bolten stellt interkulturelle Kompetenz in den Kern seines Kompetenzmodells (Bolten 2002, 70) und begründet dies mit der These, dass sich interkulturelle Kompetenz im Zusammenwirken mit Fachkompetenz, strategischer, individueller und sozialer Kompetenz entwickelt. Barmeyer definiert drei Bereiche, die in der Umsetzung interkultureller Fähigkeiten zur Wirkung kommen und den positiven Einsatz kompetenter Handlungsstrategien ermöglichen. Er spricht von einer affektiven, einer kognitiven und einer Verhaltens-ebene (Barmeyer 2002, 212). Beide Modelle machen deutlich, dass interkulturelle Kompetenz nicht allein durch kognitive und fachliche Aspekte entstehen kann, sondern persönliche Fähigkeiten wie Offenheit, Toleranz und Respekt eine wesentliche Rolle in

der Umsetzung spielen. Diese Fähigkeiten können nur in einem umfassenden Prozess des Erwachsenen-Lernens erschlossen und entwickelt werden.

Die Verwurzelung von Kompetenzen im Berufsalltag durch Umsetzung und Evaluierung ist eine wichtige Komponente des Erwachsenen-Lernens (Knowles u. a. 2007, 158) und gilt ebenso für die interkulturelle Kompetenzentwicklung. Diese kann nur punktuell als formaler Lernprozess gestaltet werden, da sie vor allem durch Vernetzung mit anderen beruflichen Kompetenzen entfaltet wird, was nicht in linearer Form erfolgt. Maßnahmen, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz zum Ziel haben, wirken deshalb am nachhaltigsten, wenn sie direkt mit der Berufspraxis verbunden werden (Hauser 2003, 60).

3. Methoden der interkulturellen Kompetenzentwicklung

3.1 Allgemeine Überlegungen

Die zentralen Methoden der interkulturellen Kompetenzentwicklung sind interkulturelle Trainings sowie interkulturelles Coaching. Interkulturelles Training kann dabei als Methode verstanden werden, bei der die Wissensvermittlung im Zentrum steht, jedoch auch Reflexionsprozesse etwa zu interkulturellen Teamprozessen angeregt werden können (Konradt 2002, 86). Interkulturelle Trainings beinhalten das Risiko, auf die Ebene von Fertigkeiten und Benimm-Regeln reduziert zu werden, womit sie der Komplexität interkultureller Zusammenarbeit nicht gerecht werden können (Clement/Clement 2002, 160). Die Notwendigkeit, Trainingsmaßnahmen mit praxisnahen Umsetzungsszenarien zu bereichern, ist deshalb schon seit längerem fixer Bestandteil der Fachdiskussion (Bolten 2002, 74). Dies führt zu einer stärkeren Hinwendung zu beratungsorientierten Maßnahmen, die eher in einer begleitenden als in einer vorbereitenden Form eingesetzt werden.

Die Wurzeln des interkulturellen Trainings gehen auf die 1960er-Jahre zurück (Pusch 2004, 13). Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Wirtschaftsentwicklung der Nachkriegszeit und dem Erlangen der Unabhängigkeit von den Kolonialmächten. Auslandsentsendungen in den Bereichen Wirtschaft und Entwicklungshilfe wurden häufiger und standen unter einem stärkeren Erfolgsdruck. Interkulturelle Trainings wurden zunächst vorwiegend ausgehend vom US-amerikanischen Raum entwickelt. Diese auch in Europa eingesetzten Methoden werden seit den 1990er-Jahren im europäischen Raum kritisch unter die Lupe genommen (Bolten 2002, 62) und durch neue Ansätze ergänzt.

Interkulturelles Coaching ist eine relativ neue Methode, die sich parallel zum allgemeinen Coaching-Boom der 1990er-Jahre entwickelt (Bönig 2002, 25) und inzwischen als wichtiges Instrumentarium der Personalentwicklung bewährt hat. Seither wurde das Methoden-Repertoire nicht nur erweitert und durch Forschung gefestigt, sondern es wurden auch spezifische Werkzeuge erarbeitet, die im interkulturellen Coaching eingesetzt werden können (Rosinski 2003, 22). Beim interkulturellen Coaching werden in Ergänzung zu interkulturellen Trainings die individuellen und situa-

tiven Aspekte der interkulturellen Begegnung stärker in den Mittelpunkt gerückt. Der Coach/die Coachin begleitet Einzelpersonen oder Teams in ihrer praxisnahen und persönlichen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des beruflichen Handelns im interkulturellen Umfeld und unterstützt das Finden von Lösungen sowie die Umsetzung von interkulturell effektiven Handlungsstrategien.

Der zeitliche Horizont von interkulturellen Lernprozessen ist ein wichtiger Faktor im Design der Entwicklungsmaßnahmen. Kulturelle Grundannahmen, Werte und Normen sind Elemente unserer kulturellen Identität, die erst durch neue kulturelle Projektionsflächen erkannt werden und zudem eine große Veränderungsresistenz aufweisen. Interkulturelle Lernprozesse brauchen deshalb Zeit und stetige Reflexion, in Rückgriff auf erlebte Erfahrung.

Interkulturelle Trainings werden von TeilnehmerInnen mit Auslandserfahrung mitunter positiver beurteilt als von Erstausreisenden (Schäfer 2001, 85): Dies lässt darauf schließen, dass die Relevanz interkultureller Aspekte nur durch eigene persönliche Erfahrung erkannt werden kann und TeilnehmerInnen erst auf dieser Grundlage die nötige Lernmotivation mit sich bringen. Personen, die bereits über intensive internationale und interkulturelle Erfahrung verfügen, präsentieren diese häufig als Beweis für ihre interkulturelle Kompetenz. Viele Studien (siehe dazu Bennhold-Samaan 2004, 377, Thiagarajan 2006, 29) weisen allerdings darauf hin, dass Erfahrung allein nicht automatisch Kompetenz erzeugt:

»Wie an früherer Stelle beschrieben, kann gesagt werden, dass die alleinige Konfrontation mit der Gastkultur nicht unbedingt in kulturübergreifendes Verstehen mündet, außer es gibt Möglichkeiten, die Erfahrung zu verarbeiten und zu analysieren« (Bennhold-Samaan 2004, 385).²

Die Erhaltung der Offenheit für Reflexion sowie die Fähigkeit, erworbene Lernerfahrungen mit anderen Erfahrungen zu vergleichen und daraus generelle Strategien abzuleiten, bilden die Grundlage eines konstruktiven Lernprozesses, der durch Erfahrungen bereichert werden kann. Die Verbindung von Training mit Coaching eröffnet Möglichkeiten, die verschiedenen Ebenen des Lernprozesses abzudecken und die individuellen Fähigkeiten gezielt aufzubauen und zu fördern.

3.2 Interkulturelles Training

Interkulturelles Training hat das Ziel, Kompetenzen zu schaffen, um den interkulturellen Überschneidungsraum, der beim Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entsteht, positiv zu gestalten. Die dabei eingesetzten Methoden variieren, sie fokussieren stärker auf Wissensvermittlung oder auf kulturelle Selbstreflexion. Bei einer inhaltsbezogenen Einordnung können kulturallgemeine und kulturspezifische Trainings unterschieden werden, wobei jeweils eine stärker erfahrungs-

2 Englischer Originalwortlaut: »However, as noted earlier, there is also an understanding that mere exposure to the host culture does not necessarily mean cross-cultural understanding, unless the experience is processed and analyzed.«

oder informationsorientierte Methodik angewendet werden kann (Thomas u. a. 2003, 249).

Erfahrungsorientierte Methoden versuchen auf Basis simulierter Erfahrungen, die kulturellen Aspekte der Handlungssituationen zu erschließen. Dabei wird angestrebt, möglichst lebensnahe und erfahrungsbezogene Beispiele für Trainingszwecke zu erschließen. Der Nachteil, den solche fiktiven Szenarien mit sich bringen, ist die mangelnde eigene emotionale Beteiligung (Bolten 1998, 169), was die Lernmotivation einschränken kann. Nichtsdestotrotz können diese künstlich provozierten Erfahrungen als positive Impulse genutzt werden, um Irritationen in der tatsächlichen interkulturellen Zusammenarbeit besser zugänglich und handhabbar zu machen.

Informationsorientierte Trainingsmethoden fokussieren stärker auf die Vermittlung von Wissen, das im Kontext der kulturellen Begegnung nützlich ist (z. B. Höflichkeitsformen, Bekleidungs Vorschriften, Gesprächsordnungen) sowie kulturelle Fauxpas und somit Irritationen des Gegenübers verhindern helfen soll.

Kulturallgemeine Trainings, die oft auch als interkulturelle Sensibilisierungstrainings bezeichnet werden, beschäftigen sich vorwiegend mit dem System von Kultur im Allgemeinen: Sie versuchen in erfahrungs- oder informationsorientierter Weise, Wissen über die Bedeutung und Tragweite kultureller Grundannahmen zu vermitteln, wobei die eigene kulturelle Identität in der Reflexion berücksichtigt wird. Dabei kann auch auf Filmmaterial oder andere Medien zurückgegriffen und die Gruppe in der Folge zur Analyse der relevanten Themen hingeführt werden. Erfahrungsorientierte Methoden nutzen häufig Rollenspiele oder Kultursimulationsspiele mit dem Ziel, möglichst authentische Lernsituationen zu schaffen, aus denen die TeilnehmerInnen eigene Reflexionen ableiten können. Beispiele dafür sind Übungen wie »Die Insel Albatros« (Ulrich 2006) oder »Barnga« (Thiagarajan/ Thiagarajan 2006). »Barnga« ist ein Kartenspiel, das in Kleingruppen gespielt wird und auf der Idee beruht, dass jede Gruppe, ohne davon zu wissen, geringfügig variierende Spielregeln hat. Nach einem Wechsel innerhalb der Kleingruppen, die während des Spiels nicht miteinander kommunizieren dürfen, kann der Umgang mit diesen Unterschieden erlebt und in der anschließenden Diskussion thematisiert werden. Ziel ist es, die Selbstverständlichkeit kultureller Regeln bewusst zu machen und den typischen Umgang damit zur Sprache zu bringen.

Bei *kulturspezifischen Trainings* rückt die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Kulturraum in den Mittelpunkt. Kulturspezifische Trainings stehen häufig in Zusammenhang mit einer geplanten Auslandsentsendung und können als Einführungen in die spezifische Landeskultur verstanden werden. Sie vermitteln Wissen über Traditionen, das politische System und die Sicherheitslage, sowie andere für die Ausreise und Integration in das Gastland hilfreiche Informationen, die gezielt mit Verhaltenstipps und Übungen verbunden werden können. Bei erfahrungsorientierten Ansätzen kann ebenso wie bei kulturallgemeinen Trainings auf Rollenspiele oder Simulationen zurückgegriffen werden. Kulturspezifische Trainings beruhen auf der Ansicht, dass ein Wissen über die speziellen Verhaltensweisen der Gastkultur fehlerhaftes Verhalten vermeiden helfen kann, was im Grunde die Anpassung der kulturfremden Person an die Gastkultur impliziert. Diese Trainings haben die Funktion, Basiswissen über kulturelle

Dynamiken zu vermitteln und das Interesse an interkulturellen Aspekten der Zusammenarbeit zu wecken. Dabei wird das Verhalten der anderen als Zentrum der Auseinandersetzung verstanden und die Anpassung, auch wenn diese oberflächlich ist, als Ziel formuliert:

»Die meisten Lernprogramme, die entwickelt worden sind, um interkulturelle Kommunikation zu lehren und zu lernen, stellen das andere Verhalten in den Mittel- und Blickpunkt« (Rose-Neiger/Thiele 1998, 89).

Kulturspezifische Trainings laufen Gefahr, in der Vermittlung kulturspezifischen Wissens der Komplexität von Kulturtheorien zu wenig Rechnung zu tragen. Den TeilnehmerInnen wird daher eine unrealistische »Einfachheit« vorgetäuscht, die der Praxis nicht standhalten kann. Somit wird Wissen erzeugt, das nur begrenzt auf die eigene Arbeitssituation anwendbar ist.

Eine weitere Einschränkung für interkulturelle Trainingsmaßnahmen ist auch der Zeitpunkt, zu dem Trainings in den meisten Fällen stattfinden, nämlich im Vorfeld einer Auslandsentsendung. Häufig können Personen nur auf wenige eigene Erfahrungen zurückgreifen und die emotionale Bereitschaft zur Selbstreflexion ist kurz vor dem Auslandseinsatz durch die Belastung der Vorbereitung eingeschränkt (Schäfer 2001, 72). Dabei können hauptsächlich die sich auf der äußersten Schale der »Kulturzwiebel« (Steixner 2007, 21) befindenden Kulturmerkmale wie Traditionen, Höflichkeitsformen etc. als Trainingsinhalt präsentiert werden; tiefere Schichten, die mit eigener emotionaler Beteiligung einhergehen, sind erst im direkten Kulturkontakt erfahrbar.

Die *Inhalte* interkultureller Trainings orientieren sich an kulturspezifischen Informationen zu Zeitmanagement, Verhandlungsstrategien und Konfliktlösung. Es scheint durchaus wichtig, die betroffenen Personen auf diese Themen vorzubereiten. Allerdings ist darauf zu achten, dass eine allzu plakative Vermittlung von Kulturmerkmalen, insbesondere wenn diese als eindeutige Verhaltenstipps präsentiert oder verstanden werden, das Risiko beinhaltet, Vorurteile zu fördern statt abzubauen:

»So helfen Verhaltenstipps, wenn ihre Übertragung auf die persönliche Situation nicht stattfindet, wenig. Auf diese Weise werden Stereotype und Vorurteile sogar eher verfestigt als abgebaut, so dass sich das Lernziel, der Erwerb interkultureller Kompetenz, leicht ins Gegenteil verkehrt« (Breuer/Barmeyer 1998, 196).

Es ist erforderlich, die Grenzen von kulturspezifischen Informationen im Auge zu behalten und die Relevanz dieser Informationen für die interkulturelle Praxis in verständlicher Weise zu diskutieren und erfahrbar zu machen. Neben kulturspezifischen Informationen ist die kulturelle Selbstreflexion als ebenso wichtiger Bestandteil interkultureller Trainings zu betrachten. So sollte immer wieder der Bogen von der Auseinandersetzung mit einer fremden zur eigenen Kultur gespannt werden, wobei auch die Frage berücksichtigt werden soll, welche Auswirkungen die Konfrontation mit den sich unterscheidenden Weltansichten auf das Individuum hat.

Viele Unternehmen und Organisationen sehen vorbereitende Trainingsmaßnahmen als Hauptaktivität der interkulturellen Kompetenzentwicklung an. Für eine nachhaltige

Verankerung dieser Fähigkeiten sollte ein umfassenderes Konzept erstellt werden, um Vorbereitungs-, Begleit- und Reintegrationsmaßnahmen stärker zu verbinden und aufeinander abzustimmen. Vertiefungs- und Begleitmaßnahmen wie interkulturelles Coaching sind dabei bisher eindeutig die Ausnahme.

Die Reduzierung auf interkulturelle Trainings schränkt die Wirksamkeit der Kompetenzentwicklung in einer Weise ein, dass zwar – bildlich gesprochen – der Boden bereitet, die Pflege der »Saat« jedoch vernachlässigt wird. Eine strukturierte Begleitung im Arbeitsprozess kann deutlich zur In-Wertsetzung des bereits Gelernten beitragen sowie helfen, »Rückfälle« in niedere Phasen des Ethnozentrismus im Sinne des »*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*« (DMIS) zu vermeiden. In diesem Modell formulieren Janet und Milton Bennett sechs Phasen, die den interkulturellen Entwicklungsprozess beschreiben (Bennett/Bennett 2004, 153). Die AutorInnen betonen, dass es wichtig ist, Personen dort abzuholen, wo sie in ihrer Entwicklung stehen, um sie dann gezielt in die nächste Phase zu begleiten. Bei massiven Belastungen, wie sie im interkulturellen Zusammentreffen auftreten, kann es zudem zu einer Regression in frühere Entwicklungsphasen kommen (Bennett 1993, 38). Durch Unterstützung und Sensibilisierung ist es möglich, mit einem derartigen Rückfall besser umzugehen.

3.3 Interkulturelles Coaching

Coaching kann ganz allgemein als Methode definiert werden, die darauf abzielt, Menschen in Situationen mit speziellen Herausforderungen zu begleiten und die Freisetzung individueller Potenziale zu unterstützen (Rauen 2002a, 15). Coaching versteht sich als ressourcenorientierte Interventionsform, die brachliegende oder unbewusste Fähigkeiten in Wert zu setzen versucht, indem die betroffene Person in professioneller Weise auf diese aufmerksam gemacht sowie die Entwicklung der entdeckten Ressourcen behutsam und verstärkend begleitet wird.

Interkulturelles Coaching unterscheidet sich insofern von interkulturellem Training, als Coaching einen stärker auf das Individuum abgestimmten Lernprozess anstrebt. Interkulturelle Trainingsmaßnahmen scheitern mitunter an der Schwierigkeit, Erfahrungen der TeilnehmerInnen und die damit verbundene Gestaltung eines individuellen Lernprozesses zu berücksichtigen. Die Kombination von interkulturellem Training mit Coaching ist eine mögliche Antwort auf diese Einschränkung und kann der beschränkten Wirksamkeit kognitiver Wissensvermittlung gegensteuern. In diesem Sinne ist interkulturelles Coaching nicht nur als kurzfristige Intervention zur Steigerung der unmittelbaren Arbeitseffizienz zu verstehen, sondern als langfristig wirkende Strategie, um nachhaltig interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Bekräftigt wird diese Ansicht durch einen Paradigmenwechsel in der interkulturellen Forschung – weg von der deskriptiven Situationsorientierung hin zu einer stärker auf die individuelle Persönlichkeit ausgerichteten Herangehensweise (Bolten 2002, 68).

Auch wenn interkulturelles Coaching in den vergangenen Jahren als Methode immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, sind die methodischen Zugänge noch wenig ausgereift. Der verstärkte Rückgriff auf interkulturelles Coaching lässt sich zum Teil mit den Rahmenbedingungen erklären, unter denen z. B. Auslandsentsendungen statt-

finden. Marktorientiertes Handeln führt häufig zu kurzfristigen Personalentscheidungen. Damit gewinnen flexible Methoden an Attraktivität, wobei die praktische Handhabbarkeit stärker im Vordergrund steht als lerntheoretische Überlegungen. So wird Coaching häufig als individualisiertes Training missverstanden, da dieses gerade im Falle einer Auslandsentsendung relativ flexibel eingesetzt werden kann. Einzel-Coaching kann als die meist genutzte Form des Coachings bezeichnet werden (Rauen 2002b, 83), und somit wird das Setting häufig auch als Kriterium für die Einordnung der Methoden benutzt. Dabei kommt es mitunter zu Situationen, in denen Coaching nicht in einer coachenden, sondern in einer trainierenden Geisteshaltung durchgeführt wird und konsequenterweise als Einzeltraining bezeichnet werden sollte. Während im Training der Trainer/ die Trainerin als zentrale Figur betrachtet wird und ExpertInnenwissen vermitteln soll, agiert der Coach/ die Coachin in einer begleitenden, beratenden und aufdeckenden Weise. Mit Hilfe richtig gestellter Fragen sollen sowohl der Kontext der Situation beleuchtet, als auch die spezifischen Potenziale der gecoachten Person(en) erschlossen sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Die unterschiedlichen methodischen Grundlagen von Coaching und Training werden im interkulturellen Bereich oft verwischt und die Stärken der jeweiligen Methode zu wenig konsequent verfolgt.

Allgemein zeichnet sich Coaching durch lösungs- und zielorientiertes Arbeiten aus: Es erfolgt somit im Spannungsbereich zwischen identifizierten Entwicklungszielen der Einzelperson oder des Teams und der konkreten Umsetzung dieser Ziele. Interkulturelles Coaching unterscheidet sich von allgemeinen Coaching-Prozessen nicht zwangsläufig in den Zielen, die die gecoachte Person erreichen will, sondern im Kontext, der im Coaching bearbeitet wird. Fähigkeiten, die im monokulturellen Umfeld gebraucht werden, kommen auch im interkulturellen Setting zum Tragen. Beispiele für Fähigkeiten, die durch Coaching gestärkt werden können, sind z. B. Selbstvertrauen und Flexibilität. Diese sind in interkulturellen Arbeitskonstellationen von besonderer Bedeutung. KlientInnen kommen häufig mit Anliegen zur Coaching-Sitzung, die mit unklaren Rollendefinitionen zu tun haben. Derartige Unklarheiten können auf die kulturelle Determinierung von Führungsstilen zurückzuführen sein. So sind etwa Personen aus dem mitteleuropäischen Raum oft daran gewöhnt, einen klaren Aufgabenbereich zugeteilt zu bekommen und diesen eigenständig zu bewältigen. In Gesellschaften bzw. Kulturen, in denen eine ausgeprägte kollektivistische Orientierung und Hierarchien bestehen, werden Aufgaben häufig stärker zentralisiert und auf Basis von kleinstrukturierten Einzelaufträgen gemanagt, wodurch die Entscheidungsgewalt stärker bei der Führungsperson bleibt. Unterschiedliche Herangehensweisen im Führungsverhalten und unterschiedliche Reaktionen der Teammitglieder führen möglicherweise zu Verunsicherungen, die im Coaching besprochen werden können.

Die Sensibilisierung für die interkulturelle Dimension von Coaching-Anliegen wird im interkulturellen Coaching zum »Dauerbrenner«, da jedes Problem und jede Fragestellung im Hinblick auf die Interkulturalität überprüft werden soll. Die gezielte und immer wieder erneute Anregung eines Perspektivenwechsels lenkt den Blick auf kulturbedingte blinde Flecken, die eine einzigartige Form der Selbstreflexion ermög-

lichen, sofern die Person bereit ist, sich dieser Auseinandersetzung zu stellen. Tut sie dies, trägt dies dazu bei, ein tiefergehendes Verständnis für kulturelle Dynamiken zu fördern, interkulturelle Kompetenz nachhaltig und effizient zu entwickeln und die Persönlichkeitsentwicklung zu beeinflussen (Steixner 2007, 171). Interkulturelles Training alleine kann nur selten eine derartige massive und vernetzte Lernerfahrung ermöglichen. Interkulturelles Coaching schafft hingegen den richtigen Kontext- und Situationsbezug und verbindet Wissen mit Umsetzung.

Lerntheorien insbesondere im Bereich des Erwachsenen-Lernens betonen die Wichtigkeit, Wissen mit Erfahrung zu vernetzen. Es besteht die Gefahr, dass erlernte Theorien bei mangelnder Deckungsgleichheit mit der persönlichen Erfahrung sehr schnell verworfen werden und die Übertragung in die Praxis eine Überforderung darstellt. Beim interkulturellen Coaching werden die Erfahrungen der gecoachten Person direkt in den Coaching-Prozess integriert. Sie werden sogar zum Ausgangspunkt einer strukturierten Diskussion, die um ein konkretes Anliegen herum aufgebaut wird. Der Coach/ die Coachin beschränkt sich darauf, gezielte Fragen zu stellen, die den/ die Coachee im Einnehmen verschiedener Perspektiven unterstützen: Dies leitet zur Entwicklung konkreter Lösungen über, deren Umsetzung bis ins Detail besprochen wird. Durch diese sehr konkrete Intervention schafft interkulturelles Coaching einen sehr tiefgehenden Kontext- und Situationsbezug, dessen Wirkung konkret spürbar wird. Interkulturelles Coaching ist ein selbstorganisierter und selbstverantwortlicher Lernprozess. Auch wenn die Lösungs- und Umsetzungsschritte in der Coaching-Sitzung sehr genau besprochen werden, bleibt die Verantwortung für die praktische Umsetzung letztlich bei der gecoachten Person. Diese Selbstverantwortung und Selbstorganisation stellt mitunter hohe Anforderungen – werden die gesetzten Ziele jedoch erreicht, erleben die gecoachten Personen eine ehrliche Selbstbestätigung, die motivierend wirkt.

Die eigene Lernmotivation bildet die Grundlage des interkulturellen Coaching-Prozesses. Die Erfahrung einer erlebten Inkompetenz veranlasst die Person, nach Neuem zu suchen, und schafft eine intrinsische Lernmotivation. Lerntheorien unterstreichen die Wichtigkeit dieses »Lerndrucks« als entscheidenden Faktor des Erwachsenen-Lernens. Erpenbeck und Heyse beschreiben dies als das notwendige Empfinden von Chaos, das den Drang der Suche nach neuen »Ordnungen« hervorruft (Erpenbeck/ Heyse 1999, 18). Lernen hat demnach das Ziel, unsere inneren Ordnungsmechanismen so anzupassen, dass sie den neuen Erfahrungen gerecht werden können. Barmeyer spricht dabei vom »Leidensdruck« (Barmeyer 2002, 201), der die Person veranlasst, Unausgesprochenes und Unverstandenes lösen zu wollen. Diese Motivation bildet die Grundlage für das Lernverhalten und ermöglicht tiefergehende Kompetenzentwicklung als rein kognitiv gesteuerte Lernprozesse. Der Einsicht in den vorhandenen Lernbedarf folgen die Überprüfung von Strategien in der praktischen Anwendung sowie die Festigung durch Übung. Interkulturelles Coaching setzt genau an diesen bestehenden Erfahrungen an und versucht, diese zu nutzen und zu reaktivieren.

Interkulturelle Kompetenz kann und darf nicht entkoppelt von Persönlichkeit und persönlichen Fähigkeiten betrachtet werden. Grundlage für die Gestaltung des Coa-

ching-Prozesses ist die Frage, welche Basisfähigkeiten eine Person mit bringt und wie diese in der interkulturellen Zusammenarbeit konstruktiv genutzt werden. Ein Beispiel für solche Fähigkeiten sind soziale Kompetenzen, die die Grundlage für Offenheit und Interesse bilden. Zum Katalog an interkulturellen Fähigkeiten zählen das Selbstmanagement, das Differenzmanagement und das Integrationsmanagement (Steixner 2007, 169). Der Bereich des Selbstmanagements bildet die Grundlage für eine positive interkulturelle Begegnung und ist ein besonders zentrales Element des interkulturellen Coaching-Prozesses. Dieser umfasst Fähigkeiten wie Selbstvertrauen, Stressresistenz und Rollendistanz, die entweder als Ressource oder Entwicklungsziel in den Coaching-Prozess integriert werden können. Die soziale Fähigkeit der Offenheit kann wesentlich dazu beitragen, dass sich Personen gut auf andere einstellen und Interesse an deren Lebensrealitäten zeigen. Ein Interviewpartner beschreibt die Bedeutung der Fähigkeit, selbstverantwortlich zu agieren und sich durch die Umstände nicht verunsichern zu lassen, sondern reflektiert und trotzdem handlungsfähig zu bleiben (Steixner 2007, 99). Ein schwaches Selbstwertgefühl kann dazu führen, dass sich eine Person von der Unbestimmtheit des interkulturellen Kontexts stark verunsichert fühlt und sich eingeschüchtert zurückzieht. Hier ist es wichtig, den individuellen Potenzialen der gecoachten Person auf die Spur zu kommen und auf Grundlage bestehender Fähigkeiten (z. B. Kontaktfähigkeit, Offenheit) Sicherheit im Handeln zu erlangen. Auf Basis dieser detaillierten Auseinandersetzung mit Teilaspekten der interkulturellen Kompetenz kann das Selbstvertrauen gestärkt werden, und es ist auch meist möglich, Unsicherheiten in anderen Bereichen besser zu verarbeiten und einzugestehen. Ein individuelles Profil interkultureller Fähigkeiten mit Hilfe standardisierter Instrumentarien wie etwa der »*Intercultural Readiness Check*« (IRC) (<http://www.ibinet.nl/assessment.htm>) kann dazu beitragen, dass die Person mehr Klarheit über die eigenen Potenziale erhält und Möglichkeiten identifiziert, wie diese in der interkulturellen Begegnung genutzt werden können.

4. Die interkulturelle Lernumgebung

An dieser Stelle soll die Gelegenheit genutzt werden, exemplarisch auf einige Aspekte der interkulturellen Lernumgebung einzugehen, die mir im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenzentwicklung durch interkulturelles Coaching wichtig erscheinen – interkulturelle Aspekte von Führung, die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams, die Unterstützung im Umgang mit interkulturellen Dynamiken sowie Aspekte der Begleitung im Coaching-Prozess.

4.1 *Interkulturelle Aspekte von Führung*

Führung ist eine herausfordernde Aufgabe, die durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe der MitarbeiterInnen an Komplexität gewinnt. Dies zeigt sich beispielsweise in Form unterschiedlicher Erwartungen an die ArbeitsgeberInnen. Einige meiner InterviewpartnerInnen berichteten über ihre Erfahrung, dass ihre MitarbeiterInnen Erwartungen an sie hatten, die ihrer Einschätzung nach über das berufliche Setting

hinausgingen (Steixner 2007, 40). Als Beispiele können Anfragen für Dienstfreistellung bei Todesfällen in der näheren und weiteren Verwandtschaft, für finanzielle Unterstützung oder Lohnvorauszahlungen genannt werden. Die sehr eingeschränkte Etablierung von Sozialversicherungssystemen und des öffentlichen Schulsystems führen laut Interviewaussagen dazu, dass MitarbeiterInnen stärker auf die Unterstützung der ArbeitgeberInnen angewiesen sind; die an die ArbeitgeberInnen gerichteten Erwartungen können aber auch mit einer kollektivistischen Wertorientierung in Verbindung gebracht werden. Diese Orientierung beeinflusst die Art und Weise, wie stark sich Personen mit der Gruppe (in diesem Fall der Organisation) identifizieren und im Gegenzug erwarten, von dieser getragen werden. Diese Aspekte als Teil der Führungsaufgaben führen zu Situationen, in denen Führungspersonen aufgefordert sind, das eigene Führungsverständnis kritisch unter die Lupe zu nehmen und zu lernen, die Dynamiken im Team zu erkennen und bewusst zu steuern. Es ist wichtig, die kulturell beeinflussten Faktoren für das Verhalten von MitarbeiterInnen oder ProjektpartnerInnen zu verstehen, aber auch die eigene kulturelle Determination als Teil der Auseinandersetzung zu akzeptieren (ebd., 63).

Themen, die meine InterviewpartnerInnen als praxisrelevant einstufen, sind Einstellungen zu Autorität und Gleichberechtigung oder der Umgang mit Kritik. So kann ein gleichberechtigter Führungsstil bei den an hierarchische Führungsstile gewohnten MitarbeiterInnen Unsicherheit auslösen oder eventuell auch den Respekt vor der Führungsperson gefährden. Treffen unterschiedliche Führungsverständnisse zusammen, ist es besonders wichtig, Wege zu finden, diese bewusst zu machen. Im interkulturellen Training können Unterschiede in Führungsstilen in einer komprimierten Art und Weise dargestellt und veranschaulicht werden. Die Auseinandersetzung mit der direkten Herausforderung, die für die betroffene Person daraus entsteht, ist ein wichtiges Thema im Rahmen eines interkulturell orientierten Führungscoachings. Hier sind wiederum persönliche Fähigkeiten wie Offenheit oder Frustrationstoleranz gefragt. Es geht darum, die gemachten Erfahrungen kritisch zu hinterfragen und Misserfolge nicht unreflektiert auf die Gastkultur abzuwälzen oder die einseitige Anpassung der MitarbeiterInnen an die eigenen Führungsstile zu fordern. Insbesondere deutlich werden die interkulturellen Führungskompetenzen im Bereich der MitarbeiterInnenmotivation. Wenn beispielsweise die Führungsperson in einem kollektivistischen Umfeld agiert, sollten ihre Kompetenzen an dieses angepasst werden.

4.2 Das interkulturelle Team

Neben den Führungsaufgaben bedarf auch die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams einer speziellen Beachtung. In meiner Forschungs- und Coaching-Praxis wurden mir immer wieder Situationen präsentiert, in denen beispielsweise Erwartungen in Bezug auf die Ausführung von Arbeitsaufträgen oder Informationsweitergabe thematisiert wurden. Diese Erwartungen werden meist nur auf den zweiten Blick mit dem kulturellen Einfluss auf Kommunikation und Führung in Zusammenhang gebracht und bleiben ohne bewusste Reflexion oft unerfüllt. Werden diese Situationen jedoch unbearbeitet stehen gelassen, leidet die Zusammenarbeit und es kommt zu einem

Verlust von möglichen Synergien. Eine typische Reaktion ist die verstärkte Übernahme von Arbeitsaufträgen durch das entsandte Personal, unter dem Aspekt, dass es einfacher ist, die Aufgaben selbst zu übernehmen, als diese bis ins Detail anderen zu erklären bzw. die Durchführung durch andere zu überprüfen (Steixner 2007, 86). Interkulturelles Coaching, das sowohl im Einzel-Setting als auch im Gruppen-Setting durchgeführt wird, kann auf diese Herausforderungen der Teamarbeit eingehen und Personen dabei unterstützen, anhand längerfristiger Perspektiven nachhaltige Strategien der Zusammenarbeit zu entwickeln und diese konsequent umzusetzen.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Basis oder Kern internationaler Handlungskompetenz gründet sich auf einer Sensibilisierung für kulturelle Aspekte der Zusammenarbeit. Die Wahrnehmung von Unterschieden wird mitunter durch die gemeinsame Organisationskultur verwischt. Gerade im Fall kulturübergreifender Subkulturen, die in Arbeitsbeziehungen häufig bestehen, wird die Betonung von Gemeinsamkeiten als einigender Faktor oft als universeller Lösungsansatz propagiert. Beispielhaft können die Organisationsphilosophie und damit verbundene Praktiken genannt werden, die die Zusammenarbeit kulturübergreifend regeln sollen, häufig jedoch spezifisch kulturell gefärbt sind. Werte wie Transparenz und Gleichberechtigung werden dabei nicht selten als best practice präsentiert, ohne zu hinterfragen, ob diese Konzepte nicht auch kulturell eingefärbt sind. Sollen Vielfalt und Synergien genutzt werden, ist es notwendig, Unterschiede als Ressource anzuerkennen und Möglichkeiten im Team zu schaffen, diese effizient einzusetzen (Steixner 2007, 78). Dafür bedarf es einer Offenheit und Bereitschaft, die Potenziale anderer Arbeitsstile wahrzunehmen und anzuerkennen, anstatt diese als ineffizient abzuwerten. Eine Auseinandersetzung im Team über die Parameter der Zusammenarbeit kann nachhaltig zur Verbesserung beitragen.

4.3 Unterstützung im Umgang mit interkulturellen Dynamiken

Wenn Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen zusammenkommen, entwickeln sich häufig Dynamiken, in denen die Person das eigene System schützt und Fehler wie Schwierigkeiten auf andere abwälzt. Gerade in Situationen der Überforderung, die durch Zielvorgaben oder Zeitdruck entstehen, sind Menschen oft unwillig, neue Ideen und Vorschläge zu akzeptieren, sondern wollen auf gewohnte und aus ihrer Sicht bewährte Arbeitsstrategien zurückgreifen (Steixner 2007, 86). Dabei kommt es nicht selten zu emotionalen Reaktionen, die in der Folge die Bearbeitung im Team erschweren können.

Der aus interkulturellen Situationen rührende Interpretationsnotstand führt oft zu einer emotionalen Belastung, die ein Bedürfnis des »Sich-Luft-Machens« mit sich bringt. Der Austausch über erlebte Schwierigkeiten erfolgt vorwiegend in privaten Unterstützungssystemen bzw. wird auf diese abgewälzt (Copeland/Norell 2002, 258). Dies bestätigten auch meine GesprächspartnerInnen in einem Gruppeninterview, in dem ich auch mit ausgereiste Ehefrauen befragte (Steixner 2007, 145). Diese argumentierten, dass ein Auslandseinsatz nur auf Basis der Bereitschaft des Lebenspartners/ der Lebenspartnerin in möglich ist und dieser/ diese sowohl eine Menge organisatorischer

Dinge übernimmt als auch als GesprächspartnerIn enorme emotionale Unterstützung bietet. Bestehen Frustrationen, kann das »Sich-Luft-Machen« familiäre und private Beziehungen belasten, da diese im Rahmen eines Personaleinsatzes im Ausland ohnehin vielfältige Funktionen zu übernehmen haben. Der informelle Austausch beinhaltet immer auch die Gefahr des Sich-gegenseitig-Bemitleidens bzw. der Überforderung. Reflexion und Auseinandersetzung mit interkulturellen Dynamiken darf weder als im Rahmen der Vorbereitung »abgehakter« Trainingsinhalt gesehen, noch als rein private Angelegenheit beiseitegelegt werden. Es ist deshalb im Rahmen von Auslandseinsätzen besonders notwendig, Systeme zu schaffen, die die Psychohygiene der MitarbeiterInnen fördern und das Durchhaltevermögen steigern.

Es ist wichtig, interkulturelles Coaching nicht nur als Anlass-Coaching zu definieren. Das Leben und Arbeiten in interkulturellen Konstellationen stellt hohe Anforderungen an die Person und bedarf einer fortlaufenden Reflexion. Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, unerfüllte Erwartungen und fehlende Gemeinsamkeit führen nicht selten zu einem frustrierten Rückzug. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit des eigenen Arbeitseinsatzes sowie Unsicherheit darüber, wie die Nachhaltigkeit sichergestellt werden kann, sind Themen, die im Coaching sehr häufig zur Sprache kommen. Dies gilt auch für die Motivation, die selbst in schwierigen Situationen immer wieder aufgefrischt werden kann. Der Zustand eines interkulturellem Burn-outs mündet häufig in mangelnder Offenheit und in einem Rückgriff auf Vorurteile, was als »Verhärtung« der kulturellen Identität bezeichnet werden kann (Schäfer 2001, 21). Aufgrund unzureichender Reflexion entstandene Frustrationen und Verunsicherungen, die in Eigenregie bewältigt wurden, können sich Widerstände entwickeln, die im Coaching gezielt bearbeitet werden und Unterstützung bieten.

4.4 Hintergründe der Begleitung

Der Coaching-Prozess soll ein Forum eröffnen, um das eigene Verhalten und dessen Wirkung auf andere zu hinterfragen. Die Unmittelbarkeit dieser Lernsituation führt zur besseren Akkumulierung des erlernten Wissens. Der Coach/ die Coachin kann zudem kulturspezifisches Wissen in »verdaulichen« Portionen in den Coaching-Prozess einbauen und so gezielt Denkanstöße geben

Dies führt zu einer Situation, in der die Professionalität des Coaches/ der Coachin im Zusammenhang mit kultureller Kompetenz, aber auch mit gezieltem Methodenwissen genauso auf dem Prüfstein steht wie die Entwicklungsbereitschaft der gecoachten Person. Das »Commitment« aller Beteiligten ist somit Grundlage für das Arbeiten an Fähigkeiten und Bedürfnissen.

Interkulturelles Coaching hat den Anspruch, Wissen und Erfahrung zu verknüpfen. Die aktuelle Lernforschung (Arnold 2007, 103) betont, dass gerade die Kombination sowie Ausgewogenheit von Wissen und Erfahrung das Erfolgsrezept für Lernprozesse ausmacht. Erfahrungslernen allein ist eine »schnelle« Lernmethode, die durch ein stark auf das unmittelbare Bedürfnis abgestimmtes Lernverhalten gekennzeichnet ist. Aufgrund mangelnder Verankerung im Wissenskontext besteht immer auch die Gefahr, dass diese Erfahrung relativ schnell vergessen wird. Rationale Lernmethoden erfahren

ihre Grenzen, indem sie auf die Verankerung im Erfahrungskontext verzichten und damit träges Wissen produzieren, das bei praktischem Bedarf teilweise nicht mehr zugänglich ist. Hinter »verankertem Lernen« (Kammhuber 1998, 51) steht die Idee, das aktive Element der Erfahrung mit reflektivem Vorgehen und kognitiven Elementen zu verbinden. So kann beispielsweise das Wissen über unterschiedliche Kommunikationsstile dazu beitragen, dass sich die Person in einer Besprechungssituation sensibler verhält, Beobachtungen macht, diese wiederum reflektiert und so selbst befähigt wird, die Nuancen des eigenen Verhaltens zu erkennen und damit umzugehen.

Interkulturelles Coaching zielt darauf ab, Situationen zu schaffen, in denen emotionales Lernen genutzt werden kann. Beim emotionalen Lernen wird versucht, das Auftreten von Emotionen positiv zu instrumentalisieren:

*»Emotionales Lernen verstehen wir ganz spezifisch und pragmatisch, nicht als diffuse Betonung von Emotionalität, sondern als Prozess, in dem die eigenen emotionalen Reaktionen in irritierenden Situationen als Indikatoren interkulturellen Verstehens praktisch genutzt werden können. Insofern stehen die Entwicklung der Unsicherheitstoleranz und eine Entdeckerhaltung im Zentrum des emotionalen Lernens«
(Clement/ Clement 2002, 163).*

Interkulturelles Coaching versucht, diese Methode zu nutzen, indem das Zulassen von Emotionen aufgrund der Unterstützungsfunktion des Coaches/ der Coachin gefördert und aufgefangen werden kann. Emotionen wie Wut, Hilflosigkeit, Unsicherheit, Sichausgenutzt-Fühlen können diese Auseinandersetzung anregen und wichtige Reflexionen erschließen. Die Gefühle werden im Rahmen des Coachings in einem sicheren Setting bearbeitet, was einen entspannteren Umgang im Team erleichtern und Offenheit fördern kann. Werden diese Gefühle übergangen sowie latente Unsicherheitsgefühle nicht bearbeitet, wird der Entwicklungsprozess möglicherweise gehemmt. Interkulturelles Coaching kann den Umgang mit emotionalen Anteilen des Kulturkontakts verstärkt herausarbeiten, die Wahrnehmungsfähigkeit in interkulturellen Krisenmomenten gezielt schulen und den Umgang damit üben.

5. Zusammenfassung

Resümierend lässt sich argumentieren, dass es wichtig ist, interkulturelle Kompetenz eher als Querschnittsthema für die Entwicklung des beruflichen Kompetenzprofils denn als Spezialkompetenz zu verstehen. Um interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, ist es nötig, dass die betroffene Person selbst einen Lernbedarf erkennt und offen dafür ist, die kulturellen Hintergründe des Handelns zu reflektieren. Interkulturelle Kompetenz baut neben kognitiven Elementen, die im Training vermittelt werden können, auf Fähigkeiten, die im Bereich der »soft skills« angesiedelt sind. Diese gehen sowohl mit persönlichen als auch mit sozialen Kompetenzen Hand in Hand, gewinnen jedoch durch die Komplexität des interkulturellen Kontexts eine zusätzliche Dimension. Kulturelle Aspekte sind ein wichtiger Baustein unseres Selbstkonzepts: Daher ist der Umgang mit diesen Aspekten ein Prozess, der einerseits über die reine Wissens-

vermittlung hinausgeht, und der andererseits einen Wirkungsradius bis hinein in die Persönlichkeitsentwicklung hat. Interkulturelles Coaching ist eine wesentliche Maßnahme, die Personen in der direkten Verarbeitung ihrer beruflichen Erfahrungen unterstützt und interkulturelle Kompetenz in einer praxisnahen, erfahrungsrelevanten und nachhaltigen Weise entwickelt. Training liefert die notwendige Wissensbasis, die als Grundsensibilisierung verstanden werden kann: Auf diese Art und Weise ist es möglich, eine wichtige Grundlage für effiziente interkulturelle Coaching-Prozesse zu schaffen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2007) *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg.
- Baacke, Dieter (1999) *Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Weinheim/ Basel.
- Barmeyer, Christoph I. (2002) *Interkulturelles Coaching*. In: Rauen, Christopher (Hg.) *Handbuch Coaching*. Göttingen u. a., 199–231.
- Bennett, Janet M./ Bennett, Milton J. (2004) *Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. In: Landis, Dan et al. (eds.) *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks et al., 147–165.
- Bennett, Milton J. (1993) *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In: Paige, R. Michael (ed.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, 21–71.
- Bennhold-Samaan, Laurette (2004) *The Evolution of Cross-Cultural Training in the Peace Corps*. In: Landis, Dan et al. (eds.) *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks et al., 363–394.
- Bolten, Jürgen (1998) *Integrierte interkulturelle Trainings als Möglichkeit der Effizienzsteigerung und Kostensenkung in der internationalen Personalentwicklung*. In: Barmeyer, Christoph I./ Bolten, Jürgen (Hg.) *Interkulturelle Personalorganisation*. Sternenfels/ Berlin, 157–178.
- Bolten, Jürgen (2002) *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung erfahrung entsandter Führungskräfte*. In: Götz, Klaus (Hg.) *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training*. München/ Mering, 61–80.
- Bolten, Jürgen (2003) *Phasen des interkulturellen Coachings*. In: *Interculture-Online*, Nr. 1, verfügbar unter: <http://www.interculture-journal.com>, 1. 2. 2007.
- Bönig, Uwe (2002) *Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments. Eine 10-Jahres-Bilanz*. In: Rauen, Christopher (Hg.) *Handbuch Coaching*. Göttingen u. a., 21–43.
- Breuer, Jochen Peter/ Barmeyer, Christoph I. (1998) *Von der interkulturellen Kompetenz zur Kooperationskompetenz. Beratung und Mediation im deutsch-französischen Management*. In: Barmeyer, Christoph I./ Bolten, Jürgen (Hg.) *Interkulturelle Personalorganisation*. Sternenfels/ Berlin, 179–202.
- Casmir, Fred L. (1998) *Interkulturelle Kommunikation als Prozeß*. In: Jonach, Ingrid (Hgin) *Interkulturelle Kommunikation*. München/ Basel, 15–26.
- Clement, Ute/ Clement, Uwe (2002) *Interkulturelles Coaching*. In: Götz, Klaus (Hg.) *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training*. München/ Mering, 155–166.
- Copeland, Anne P./ Norell, Sara K. (2002) *Spousal Adjustment on International Assignments: the Role of Social Support*. In: *International Journal of Intercultural Relations*, Nr. 3, 255– 272.
- Erpenbeck, John/ Heyse, Volker (1999) *Kompetenzbiographie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. Zum biographischen Kompetenzerwerb von Führungskräften der mittleren Ebene, nachgeordneten Mitarbeitern und Betriebsräten*. QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 62. Berlin.
- Glaserfeld, Ernst von (1996) *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.
- Götz, Klaus/ Bleher, Nadine (2002) *Unternehmenskultur und interkulturelles Training*. In: Götz,

- Klaus (Hg.) *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training*. München/ Mering, 11–58.
- Hauser, Regina (2003) *Aspekte interkultureller Kompetenz. Lernen im Kontext von Länder- und Organisationskulturen*. Wiesbaden.
- Kammhuber, Stefan (1998) *Kulturstandards in der interkulturellen Kommunikation: Grobe Klötze oder nützliche Denkbegriffe?* In: Jonach, Ingrid (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. München/ Basel, 45–53.
- Knapp, Karlfried/ Knapp-Potthoff, Annelie (1999) *Interkulturelle Kommunikation*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Nr. 1, 62–93.
- Knowles, Malcom S. u. a. (Hg.) (2007) *Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenlernen*. München.
- Konradt, Udo (2002) *Hypermediale Lernsysteme zum Training interkulturellen Managements*. In: Götz, Klaus (Hg.) *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training*. München/ Mering, 81–95.
- Pusch, Margaret D. (2004) *Intercultural Training in Historical Perspective*. In: Landis, Dan et al. (eds.) *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks et al., 13–36.
- Rauen, Christopher (Hg.) (2002a) *Handbuch Coaching*. Göttingen u. a.
- Rauen, Christopher (2002b) *Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich*. In: Rauen, Christopher (Hg.) *Handbuch Coaching*. Göttingen u. a., 67–94.
- Rose-Neiger, Ingrid/ Thiele, Michael (1998) *Blickwinkel in der Körpersprache, transnational betrachtet*. In: Jonach, Ingrid (Hg.) *Interkulturelle Kommunikation*. München/ Basel, 83–90.
- Rosinski, Philippe (2003) *Coaching across Cultures. New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences*. London/ Yarmouth.
- Schäfer, Barbara (2001) *Analyse der Vorbereitungspraxis professioneller Auslandseinsätze und ihrer theoretischen Grundlegung*. Diplomarbeit im Fachbereich Sozialpädagogik an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen.
- Schmidt, Siegfried J. (2003) *Medienkulturwissenschaften*. In: Nünning, Ansgar/ Nünning, Vera (HglInnen) *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart, 351–369.
- Steixner, Margret (2007) *Lernraum Interkultur. Von interkultureller Erfahrung zu interkultureller Kompetenz*. Wien.
- Steixner, Margret (2009) »Fine-tuning« durch *Interkulturelles Coaching*, verfügbar unter: <http://www.interculture-journal.com/>, Nr. 9, 83–110, 14. 6. 2010.
- Stöger, Peter (2000) *Wo liegt Afrika? Pädagogisch-anthropologische Grundpositionen zum Nord-Süd-Dialog*. Frankfurt a. M. u. a.
- Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet (1996) *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirisch soziologischen Forschung*. München.
- Thiagarajan, Sivasailam (2006) *Facilitating Games, Activities and Simulations for Intercultural Training*. Workshop-Skript. Winterthur.
- Thiagarajan, Sivasailam/ Thiagarajan, Raja (2006) *BARNGA. A Simulation Game on Cultural Clashes*. Boston.
- Thomas, Alexander u. a. (2002) *Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings*. In: Götz, Klaus (Hg.) *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training*. München/ Mering, 97–121.
- Thomas, Alexander u. a. (2003) *Training interkultureller Kompetenz*. In: Bergemann, Niels/ Sourisseaux, Andreas L. J. (Hg.) *Interkulturelles Management*. Berlin/ Heidelberg, 237–272.
- Ting-Toomey, Stella (1999) *Communication across Cultures*. New York/ London.
- Ulrich, Susanne (2006) *Achtung (+) Toleranz. Wege der demokratischen Konfliktregelung. Praxisbuch für politische Bildung*. Gütersloh.
- Wagner, Dieter u. a. (2005) *Individuelle und organisationale Kompetenzen. Schritte zu einem integrierten Modell*. In: QUEM-report: Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 94. Berlin, 50–148.
- Ward, Colleen et al. (eds.) (2001) *The Psychology of Culture Shock*. New York (2nd edition).

Kontakt:
margret.steixner@gmx.net