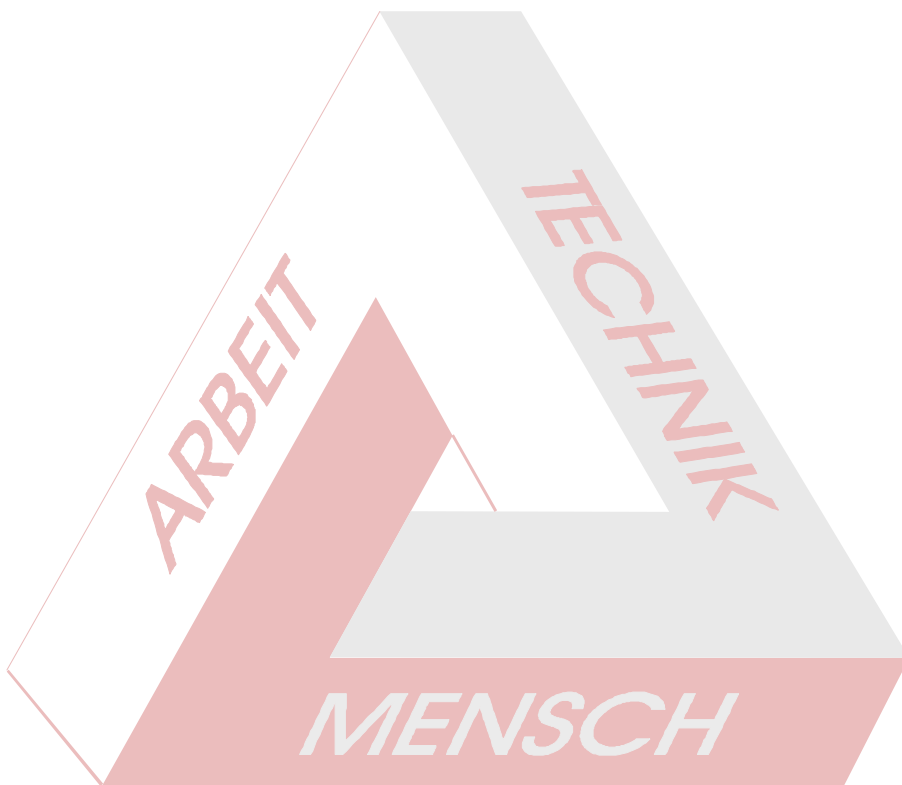


HARBURGER BEITRÄGE

ISSN 0944-565X
Nr. 29, Februar 2002

Wibke Derboven, Christel Kumbruck &
Marja Szodruch:

**Förderung interkultureller Kompetenzen in der
Arbeit - Zur Konzeption und Durchführung
eines theoriegeleiteten Trainings**



zur Psychologie und Soziologie der Arbeit

Harburger Beiträge zur
Psychologie und Soziologie der Arbeit



Herausgeber:
Christel Kumbruck & Michael Dick

Redaktion:
Technische Universität Hamburg-Harburg
Arbeitswissenschaft 1-08/1
Schwarzenbergstr. 95
D-21071 Hamburg

Tel.: 040 / 42878 – 3447
Fax: 040 / 42878 – 2081
e-mail: dick@tu-harburg.de
Internet: www.tu-harburg.de/aw1

© bei den Autoren
ISSN 0944-565X

Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit – Zur Konzeption und Durchführung eines theoriegeleiteten Trainings

Wibke Derboven, Christel Kumbruck & Marja Szodruch

Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit Nr 29, 2002

1	Einleitung	5
2	Vorverständnis	6
2.1	Der kulturelle Faktor.....	6
2.1.1	Was ist der kulturelle Faktor?	6
2.1.2	Kultur und Psychologie	8
2.1.3	Das Intersubjektive	9
2.1.4	Alltagshandeln.....	10
2.2	Lernen und Lehren.....	12
2.2.1	Vorannahmen.....	14
2.2.2	Gestaltungsleitsätze	15
3	Das Training.....	16
3.1	Kontext 16	
3.2	Themenblöcke und zentrale Botschaften	16
3.2.1	Kultur	17
3.2.2	Kommunikation.....	18
3.2.3	Diversität.....	19
3.2.4	Internationale Meetings	19
3.2.5	Kooperation, Organisation und Führung.....	20
3.2.6	Perspektivenwechsel	20
4	Methodische Gestaltung des Trainings	21
5	Ergebnisse	26
5.1	Lernziele.....	26
5.2	Das Erleben des Trainings aus Sicht der Lehrenden	27
5.2.1	Kognitive Ebene.....	27
5.2.2	Emotionale Ebene.....	29
5.2.3	Verhaltensebene.....	30
5.3	Evaluation des Trainings	31
6	Weiterzuverfolgende Fragestellungen.....	33
6.1	Gibt es Grenzen von Empathie?.....	34
6.2	Wie verändern sich national geprägte Firmenkulturen unter dem Einfluß multinationaler Zusammenschlüsse?	35
6.3	Was geschieht mit der individuellen kulturellen Identität angesichts der Internationalisierung?	35
7	Literatur	37

1 Einleitung

Die zunehmende Globalisierung führt zu einem immensen Anstieg von Firmenballungen, skeptisch als „Fusionitis“ (Schwarz 1999) oder Merger Mania (Mole 1990) bezeichnet. Genaue Zahlen sind jedoch kaum zu finden, weder zur Anzahl von Fusionen und Übernahmen noch zu ihren Erfolgsaussichten; Zahlen für nationale und internationale Zusammenschlüsse gehen undifferenziert durcheinander.

Fusionen (Mergers) im Sinne freiwilliger Zusammenschlüsse von als gleich stark eingestuften Partnern sind dabei weitaus seltener als mehr oder weniger „feindliche Übernahmen“ (Akquisitionen) von überwiegend administrierten Firmengruppen durch meist straff geführte Konzerne. Eine dritte Gruppe von Zusammenschlüssen stellen Joint Ventures dar. Eine weitere Entwicklung besteht darin, dass multi-nationale Firmen nationale Tochtergesellschaften in Produktbereiche umwandeln, die von multinationalen Teams geleitet werden.

Die grenzüberschreitenden Akquisitionen durch großbritannische Firmen zwischen 1986 und 1988 stiegen um nahezu 80 %; durch französische Firmen von 20 auf 195 in fast einem Jahr. Die grenzüberschreitenden Fusionen hatten einen gewichtigen Grund durch die Ereignisse im Jahre 1998: Der eiserne Vorhang war gefallen (Olie 1995). In den USA beruhten 1988 31 %, 1989 23 % und 1998 14 % der gesamten Börsenkapitalisierung auf „Mergers & Acquisitions“ (Meissl 1999).

Trotz weltumspannenden Marktes konzentrieren sich die internationalen Fusionen und Übernahmen auf Westeuropa und Nordamerika; Asien als dritter Wirtschaftspol ist davon praktisch noch kaum betroffen. Japan zeigt leichte Entwicklungstendenzen; der Wert von Fusionen und Übernahmen lag, gemessen an der Börsenkapitalisierung, 1998 bei 2 %, 1999 schon bei 7 %.

Die Aussagen zum Erfolg von Zusammenschlüssen sind extrem unterschiedlich. Auch die Kriterien zur Bewertung eines Zusammenschlusses als Erfolg respektive Misserfolg sind sehr unterschiedlich und werden vielfach auch nicht transparent gemacht.

Viele Finanzstudien besagen, dass es nur begrenzte oder gar keine Gewinnsteigerungen aus Fusionen und Übernahmen gibt. Vermutete Erfolgsquoten von Zusammenschlüssen in Europa liegen zwischen 40 % und 60 %; vermutete Quoten des Scheiterns liegen zwischen 20 % und 50 %; dazwischen liegen ca. 20 % als uninteressant einzustufende Verbindungen (Olie 1995).

Entsprechende Zahlen liegen für Fusionen etc. in den USA vor. Von 407 Übernahmen durch US-Firmen in der Zeit von 1965 bis 1970 waren nur 50 % erfolgreich. Berühmt wurden die gescheiterten Kooperationen und Fusionen in den siebziger Jahren von Dunlop-Pirelli, Hoogovens-Bosch, Citroen-Fiat, sowie das Franco-Britische Concorde-Projekt (Olie 1995). Laut einer Studie der Bank Cantrade sind 60 % bis 80 % aller Firmenzusammenschlüsse in den USA ein finanzieller Fehlschlag, erkennbar auch an den Aktienkursen (Delko 1999). Neuere

Studien belegen den Misserfolg von Fusionen und Übernahmen weltweit in einem bis zwei Drittel aller Fälle (Siegwart/Neugebauer 1998).

Eine Untersuchung von niederländischen Fusionen verweist darauf, dass in der Vor-Fusions-Phase finanzielle Aspekte für die Entscheidung zum Zusammenschluss bestimmend sind. In der Implementationsphase werden dann personelle und kulturelle Aspekte wichtig, die über das Gelingen oder Scheitern des Zusammenschlusses entscheiden. Von 73 niederländischen Fusionen in der Zeit von 1986 bis 1988 litten 50 % unter personellen und kulturellen Problemen (Olie 1995). Die Bedeutung des kulturellen Faktors wird auch durch andere Studien belegt.

2 Vorverständnis

2.1 *Der kulturelle Faktor*

2.1.1 Was ist der kulturelle Faktor?

Spontan werden unter dem Kulturbegriff eine Vielfalt von Phänomenen verstanden wie beispielsweise Literatur, Theater, Museen, Zeitungen und Bildungssysteme. Auch viele Bereiche des Alltagslebens werden unter dem Kulturbegriff subsumiert. So spricht man u. a. von einer Kultur der Unterhaltung, des Wohnens, des Essens. Auch Formen des Verhaltens und Handelns, die nicht auf eine biologische Prägung zurückzuführen sind, werden als Kultur bezeichnet. Im Folgenden einige Definitionen von Kultur:

- ‚Wie die Dinge hier gemacht werden‘ (Quichi/Johnson 1978).
- ‚Ein Muster grundlegender Annahmen, die von einer vorhandenen Gruppe erfunden, entdeckt oder entwickelt wurden (in dem Maße wie sie lernt, mit ihren Problemen der Anpassung nach außen und interner Integration umzugehen und den Gruppenmitgliedern als die korrekte Weise gelehrt wird, in der sie in Bezug auf diese Probleme wahrnehmen, denken und fühlen soll)‘ (Schein 1985).
- ‚Diese stille Sprache enthält einen weiten Bogen evolutionärer Konzepte, Praktiken und Problemlösungen, die ihre Wurzeln in den gemeinsamen Erfahrungen gewöhnlicher Menschen haben‘ (E. Hall 1959).
- ‚Die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von anderen unterscheidet ‘ (Hofstede 1991).
- ‚Jede Kultur unterscheidet sich von anderen durch die spezifischen Lösungen, die sie für bestimmte Probleme wählt‘ (Trompenaars 1993).
- ‚Kultur kann mit einem gigantischen, besonders komplexen, empfindlichen Computer verglichen werden. Seine Programme steuern die Aktionen und

Reaktionen menschlicher Wesen in jedem Lebensaspekt' (E. Hall/ M. Hall 1989).

Kultur ist somit ein von mehreren Menschen geteiltes Programm für bestimmte Muster (im Denken, Wahrnehmen, Fühlen, Handeln, in Konzepten, Praktiken, Problemlösungen etc.) und gleichzeitig ein Mittel, Unterschiede zu anderen Kulturen damit auszudrücken und festzustellen. Während der klassische in der Anthropologie verhaftete Ansatz (Hofstede 1991) eher von statistischen Attributen, die den Vertretern einer Kultur zu Eigen sind, ausgeht, wird heute verstärkt eine relative Komponente von Kultur betont: Kulturelle Aspekte, die die Unterscheidung zu anderen Kulturen ermöglichen und die Menschen in Interaktionen entwickeln und verändern.

Dieses Verständnis von Kultur entspricht einem semiotischen Kulturbegriff, wie er von dem symbolischen Anthropologen Geertz (1994) geprägt wurde (Kumbruck 1999). Geertz geht in Anlehnung an Max Weber davon aus, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnenen Bedeutungsgeweben verstrickt ist. Dieses Gewebe ist als Kultur anzusehen. Es wird von Generation zu Generation überliefert und besteht aus symbolischen Formen. Es ist ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln (Geertz 1994, 7 ff.). In diesem Sinne dient Kultur als kognitive Landkarte. Dieses Bedeutungsgewebe besteht sowohl aus ideell-symbolischen als auch materiell-symbolischen Zeichen. Kulturelle Materialisierungen sind beispielsweise technische Artefakte oder Kleidung.

Kultur entsteht, 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, Handlungsmaximen, die Art und Weise, wie man etwas eben macht, etc. werden in der kulturellen Gemeinschaft mitgeteilt, tradiert und weiterentwickelt, d. h. sind grundlegend an kommunikative Prozesse gebunden.

Um zu verstehen, wozu Kultur dient, ist es nützlich, zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive von Kultur zu unterscheiden. (Assmann & Assmann 1990, 55) Die Innenperspektive richtet sich auf die Individuen, ihrem anthropologischen Bedürfnis nach sozialer Bindung. Die Sprache, oder allgemeiner gesagt die Systeme der symbolischen Formen bilden den Stoff, aus dem kollektive Identität als Ausdruck dieser Bindung erzeugt und reproduziert wird. Die Außenperspektive richtet sich auf das gesellschaftliche System. Gesellschaften bedürfen der Kultur als eines Gedächtnisses, um eine Identität auszubilden und über Generationsfolgen hinweg reproduzieren zu können. Diese kulturelle Identitätsproduktion und -reproduktion erfolgt dadurch, dass die Gesellschaft respektive die Individuen in der Gesellschaft sich an Regeln halten, die sie selbst setzen. Dennoch erfolgt dieser Prozess der Sinnstiftung und der Regelsetzung meist für die Individuen nicht bewusst und ist vielfach von früheren Generationen übernommen und im Hinblick auf neue Umweltanforderungen kollektiv modifiziert worden, wobei auch der Anpassungsprozess teilweise außerhalb des Bewusstseinsprozesses der Individuen erfolgt.

Folglich sind auch die selbst gesetzten Regeln für die Individuen größtenteils unsichtbar. Kultur dient somit der kollektiven Identitätsstiftung und -sicherung durch die Koordination der Individuen und die Gewährleistung der Kontinuität ihrer Entwicklung. Die Kulturosoziologin Assman und der Archäologe Assman vergleichen deshalb Kultur mit dem biologischen Immunsystem, also der Fähigkeit, „Eigenes und Fremdes zu unterscheiden“ (Assmann & Assmann 1990, 55). Als Schlüsselemente jeder Kultur gelten die jeweilige „Einstellung zu Raum und das Verständnis von Zeit“ (Hall / Hall 1984, 22). Die Funktion des Unterscheiden-Könnens beruht auf dem Potential, das in der Kultur liegt, auf sich selbst zu schauen, über sich selbst nachzudenken:

Diese Spiegelfunktion der Kultur ist Voraussetzung, sich auch der Mankos der eigenen Kultur bzw. des kulturellen Entwicklungsstandes bewusst zu werden und nach Veränderungen und Weiterentwicklungen zu streben. Kultur ist damit Quelle von Fortschritt und Kreativität. Denn es geht bei Kultur ja im Gegensatz zur Geschichte nicht um die Speicherung, sondern um die Nutzung von Traditionen. In der Nutzung liegt aber auch die Möglichkeit zum Wandel.

2.1.2 Kultur und Psychologie

Kultur wird von der Unesco als „die Gesamtheit der einzigartigen, geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen (...), die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen“ (Unesco „Erklärung von Mexico City“, zitiert in Hasselt 1998, 65). Trotz dieser überwiegend psychologischen Aspekte, die Kultur ausmachen, ist Kultur kein zentrales Thema in der Psychologie (Vgl. für einen Überblick über diverse kulturorientierte psychologische Ansätze Lang & Fuhrer 1993, 65 ff.). Dies liegt vor allem daran, dass sich die Psychologie vorwiegend mit den individuellen geistigen, intellektuellen und emotionalen Aspekten des Menschseins befasst, jedoch kollektive psychische Phänomene nur wenig Berücksichtigung finden. Diese Befassung scheint jedoch dringend notwendig. Die wenigen Beispiele, in denen Kultur als psychologischer Ansatzpunkt genommen wird, verweisen auf ihre Bedeutung für den Austausch und die Entwicklung von Handlungsmustern (Vgl. Boesch 1988, 233 ff.; vgl. Raeithel 1991, 99 ff.; vgl. auch die Arbeiten der russischen kulturhistorischen Schule, u.a. Wygotski 1978; vgl. Bruner 1990). Die Psychologie setzt damit am semiotischen Kulturverständnis an. Demnach bringt Kultur sowohl eine Vielfalt an Handlungsoptionen als auch Vorstellungen über wünschenswerte oder Situationen angemessene Handlungsweisen hervor und reproduziert diese. Dieses Geflecht aus Praxis und Ideen darüber existiert nicht unabhängig von Menschen; wenn es nicht durch die Individuen ständig genutzt und erneuert würde, als nach innen gerichtete Vorstellungen und nach außen gerichtete Handlungen, würde es sich sehr auflösen (Boesch 1988, 233 ff.). Im Zusammenhang mit kollektiven Lernprozessen und Kooperation hat der Begriff der Praxisgemeinschaften in der Psychologie als Bestandteil der Tätigkeitstheorie an Bedeutung gewonnen (Cole 1992; Hutchins 1989; Lave & Wenger 1991; Raeithel 1991; Waibel 1997; Wehner, Clases, Endres &

Raeithel 1998). Praxisgemeinschaften koordinieren sich selbst mit Hilfe semiotischer Mittel, die sie im Prozess gemeinsamen Tuns entwickelt haben. Individuen, die neu in die Praxisgemeinschaft kommen, z. B. Lehrlinge, lernen die Regeln, Verhaltensweisen, Handlungsmuster etc. des gemeinsamen Handelns durch Partizipation an dieser Praxis. Es handelt sich somit um die klassischen Prozesse der Ausbildung und Tradierung von Kultur, bezogen auf Gruppen, also in der Regel Subkulturen, d.h. Teilmengen nationaler Kulturen.

Mit der Kulturperspektive wird - auch wenn Kultur durch individuelles Verhalten konstituiert und reproduziert wird - keine individualpsychologische, sondern eine kulturpsychologische Sichtweise vorgestellt. Denn es werden ja die in einer Kulturgemeinschaft geteilten Handlungsweisen erforscht, die diese Gemeinschaft von einer anderen unterscheiden. Zwei Facetten charakterisieren den kulturorientierten Blick auf internationale Zusammenarbeit: Intersubjektivität und der Blick auf das Alltagshandeln.

2.1.3 Das Intersubjektive

Ausgangspunkt der Nutzung des Kulturbegriffs sind Erkenntnisse, dass Menschen sich die objektive Welt subjektiv aneignen. In Übertragung der Aussagen Neuberger's zu Organisationskulturen auf nationale Kulturen kann dieses Verhältnis von objektiv und subjektiv verdeutlicht werden:

„Obwohl die verschiedenen Ansätze, die der Kultur-Metapher zugeordnet werden können, unterschiedliche Akzente setzen, kann es als gemeinsames Anliegen betrachtet werden,“ *nationale Kulturen* „nicht so sehr als objektive, stabile Gebilde, mit eigener Gesetzmäßigkeit zu verstehen, sondern als Sinnsysteme, die menschliche Interaktionen regeln, aus ihnen entstehen und sie verändern. Deshalb kommt subjektiven Interpretationen durch die Mitglieder und ihrem expressiven Verhalten ein hoher Stellenwert zu: Sie versuchen, *Sinn* zu erkennen, zu 'machen' und auszudrücken“ (Neuberger 1989, 248.) Darüber hinaus macht Neuberger deutlich, dass sich der Blick auf die Kultur innerhalb einer Organisation oder Gruppe mit den subjektiven Äußerungen im Hinblick auf kollektive Sinngebungen befasst. Durch Interaktionen innerhalb einer Gruppe entsteht Intersubjektivität. So herrschen in einer Gruppe gleiche oder ähnliche Denk- und Wahrnehmungsweisen sowie Handlungsmuster vor, die sie von anderen Gruppen unterscheiden. Angesichts der gruppenspezifischen Sicht- und Aneignungsweisen wird von Kultur gesprochen.

Sie dient der Koordination der Individuen, indem sie die gesellschaftliche Zeit miteinander teilen, und der Kontinuitätsbildung, vom Gestern zum Heute und zum Morgen. Kultur verobjektiviert sich jedoch auch in Kulturgegenständen. Sprache, Zahlen, Gesten und andere symbolische Äußerungen, Regelwerke, aber auch technische und andere Gegenstände gelten als kulturelle Werkzeuge, mit Hilfe derer die Menschen ihre soziale Umwelt erfahren, sich orientieren und regulierend eingreifen.

Die Betrachtung subjektiver Phänomene unter dem Blickwinkel der Kultur gilt also zuvorderst der Ausbildung von kollektiven Sinnkonstruktionen, das heißt der Art und Weise, wie Menschen Gruppen oder kulturspezifisch die Wirklichkeit definieren. Dieser Blick bringt gegenüber einem individualpsychologischen Blick, der sich ja auch mit subjektiven Strukturen befasst, insofern Neues, als die individuelle in der intersubjektiven Sichtweise aufgehoben ist. Dies meint einerseits, dass sich die kulturtypische Sichtweise zwar in zwischenmenschlichen Interaktionen konstituiert, aber außerhalb der Individuen nicht existieren kann. Andererseits bildet sich die noch so private Denkweise und Erinnerung des Einzelnen in der Interaktion mit anderen insofern, als sie auf dem Boden der Gemeinschaft entsteht (Halbwachs 1966, 121).

Nach Wygotski (1978, 57) sind soziale Interaktionen die Basis für individuelle kognitive Prozesse. Die Frage nach dem subjektiven oder objektiven Charakter menschlicher Aneignungsweisen ist somit im Kulturkonzept obsolet, wie Geertz ausführt:

„Obwohl sie (die Kultur) aus Ideen besteht, existiert sie nicht in den Köpfen; obwohl sie unkörperlich ist, ist sie keine okkulte Größe.“ (Geertz 1994, 16)

Er führt diese Aufhebung der Gegenüberstellung von objektiv und subjektiv auf deren Verbindung im Handeln zurück, wenn nämlich „menschliches Verhalten als symbolisches Handeln angesehen wird“, d. h. als Handeln, das „eine Bedeutung hat“. Denn kulturelles Handeln gehört genauso wie Felsen einerseits und Träume andererseits zu den „Dinge(n) dieser Welt“ (ebd.).

Die Erforschung von Subjektivität unter der Kulturperspektive ist kein klinischer Ansatz, für den Deutungen einmalig und an die individuelle Biographie geknüpft sind. So ist das Zwinkern mit den Augen nur im Kontext einer gemeinsamen Kultur ausführbar und als solches interpretierbar. Anderenfalls bleibt es ein Zucken mit den Augen. Von Interesse ist somit der semiotisch konstituierte kulturelle Hintergrund, der zur angemessenen Deutung des Zuckens führt. Nach Neuberger ist das Ziel der Beschäftigung mit Kulturen, „zu den strukturellen oder strukturerzeugenden Regeln, Skripten oder Schemata vorzudringen, die dafür verantwortlich sind, dass Objektivierungen (Artefakte, Fakten) in einer Deutungsgemeinschaft einheitlich erlebt werden oder gleichartiges Anschlusshandeln auslösen“ (Neuberger 1991, 302).

In zwischenmenschlichen Interaktionen konstituiert sich die kulturelle Sichtweise, wodurch der subjektive Faktor zugleich intersubjektiv ist. Er kann nicht als nur absonderlicher Ausdruck des individuellen Verhaltens und somit als vernachlässigbare Restgröße abgetan werden, weil er konstitutionell für das Verhalten einer ganzen Gruppe oder Kultur ist.

2.1.4 Alltagshandeln

Alltag ist nach Hörning (1988) kein institutionell oder sozial-räumlich abgegrenzter gesellschaftlicher Teilbereich, sondern stellt ein analytisches Konstrukt dar, das den

Forscher anweist, von den sozialen Problemstellungen, Deutungen und Handlungsweisen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder auszugehen.

Im Alltagshandeln werden äußere Vorgaben und subjektive Aneignung vermittelt. Das subjektive Verhältnis von Menschen zur Außenwelt ist dadurch geprägt, dass sie einerseits auf äußeren Druck passiv nachgeben, dass sie andererseits auch ein aktives Verhältnis zur sogenannten objektiven Außenwelt einnehmen können. Letzteres geschieht, indem Menschen mit ihren individuellen psychischen Verarbeitungsmechanismen - meist unbewusst - sowohl durch ihre Erwartungen als auch durch ihr Verhalten äußere Bedingungen reproduzieren. Die innere Reproduktion äußerer Bedingungen erfolgt im Alltagshandeln auf sehr subtile Weise.

Die Muster des Alltagshandelns verändern sich langsam und unmerklich unter dem Anstoß einer neuen Umwelt. Wie Neuberger es für Organisationen formuliert hat, versuchen Menschen, „Sinn zu erkennen, zu 'machen' und auszudrücken“ (Neuberger 1989, 248). D. h. der Sinn liegt nicht in einer Umwelt, sondern in der Bewertung und der daraus abgeleiteten Praxis durch die Menschen. Diese „Sinnggebung“ macht die Entwicklung unkalkulierbar, wenngleich hierin auch große Chancen liegen.

Die zwei Bewegungstendenzen der Umweltaneignung, von der Umwelt und vom Subjekt aus, werden mit der Darstellung Piagets (1964), wie Menschen sich die Umwelt lernend aneignen, deutlicher. Demnach verfolgen die Subjekte zwei psychische Strategien der Aneignung der Umwelt: Sie akkommodieren, d. h. sie passen sich selbst an die Umwelt an, und sie assimilieren, d. h. sie passen Objekte der Umwelt in die vorhandene Welt ein. Assimilierendes Lernen ist ein Lernstil, mit dem die Individuen neue Erfahrungen als Erweiterung und Differenzierung schon etablierter kognitiver Strukturen inkorporieren. Akkommodierendes Lernen ist ein Lernstil, in dem individuelle kognitive Strukturen durch Desintegration verändert werden, indem Lernelemente vom ursprünglichen Lernkontext losgelöst und dann in neue Strukturen eingebunden werden.

Die Aneignung der Umwelt erfolgt in dem von Piaget beschriebenen Prozess des Lernens. Angesichts von Diskrepanzen zwischen gegenwärtigen kognitiven Strukturen und den Anforderungen einer neuen Situation ist das Individuum auch gezwungen, bisherige Strukturen niederzureißen und neue aufzubauen. Dieser Vorgang beinhaltet unter Umständen Schmerzen und bedeutet eine innere Bewegung. Jedoch liegt hierin auch die Voraussetzung für Kreativität und Fortschritt.

Nach Piaget führen weder Akkommodation noch Assimilation in Reinform zu Lernfortschritten und Entwicklung, sondern nur die dialektische Beziehung zwischen diesen. Der kontinuierliche Austausch von Ideen und Meinungen mit anderen im Kommunikationsprozess gilt ihm als der effektivste Weg des Lernens. Beide Lernstile basieren auf Anpassungsnotwendigkeiten - Subjekt und Objekt müssen sich aufeinanderzubewegen - und implizieren Eigensinn des Subjektes.

Dieser nicht deterministische Vorgang des Eindringens von neuen Umweltbedingungen in den Alltag erfolgt über den Prozess der Nutzung bzw. der Praxis, d. h.

der Aneignung der neuen Umweltbedingung durch die sie nutzenden und praktizierenden Menschen. Es handelt sich um einen Vorgang der Vergesellschaftung und Aneignung in einem Zuge, wobei die Umweltbedingung zum Ausdrucksmittel individueller, sozialer und kultureller Bedeutungen wird (Leithäuser & Volmerg 1988, 53 ff.) Durch die ständige Praxis verändern sich unmerklich Gebärden und Rituale des Alltags, verändern sich die Maßstäbe von Raum und Zeit und entwickeln sich die Strukturen von Wahrnehmung und Erfahrung (Hörning 1988, 82). Als herrschende Kultur betreibt Kultur die Universalisierung ihrer Deutungsmuster und damit die Inkorporation der Beteiligten.

Das Verständnis von Kultur als Praxismgemeinschaft auf der Grundlage eines semiotischen Bedeutungssystems sowie die Prozesse der Akkommodation und Assimilation des an eine neue Umwelt sich anpassenden Lernens sind von besonderer Relevanz für die Herausforderung, die sich Vertretern unterschiedlicher Kulturen, die zusammenarbeiten sollen, stellt. In unserem theoriegeleiteten Trainingskurs versuchen wir, auf der Basis dieses Verständnisses Lernprozesse zu initiieren.

2.2 Lernen und Lehren

Education is what survives when what has been learned has been forgotten. Dieses vom amerikanischen Lernpsychologen Skinner überlieferte Zitat verweist darauf, dass Bildung mehr ist als explizites Wissen und Lernen mehr als die Aneignung von Fakten. Bildung beginnt dort, wo die Fakten in Vergessenheit geraten. Bildung wird vorrangig sichtbar am kulturellen (im Sinne von verinnerlichtem) Verhalten – häufig als Folge nicht intendierter Nebeneffekte von curricularem Lernen – und nicht am bewussten ziel- und faktenorientierten Handeln. Dieser Gedanke knüpft an unser Vorverständnis von Lernen an: Lernen berührt immer die ganze Person, ist ein an das Subjekt gebundener Transformationsprozess, dessen Ergebnis sich einfachen Ursache - Wirkungsregeln entzieht und meist weniger vorhersehbar ist als Lehrende und Lernende gemeinläufig annehmen.

Klassischerweise wird Lehren auf die Übertragung dinghaft definierter Informationen reduziert (Transfer-Modell). Dies impliziert die Lehrform des Curriculums. Für uns ist Lernen jedoch kein passiver Empfang von Informationen, sondern aktive Konstruktion einer veränderten ‚Organisation und Verkörperung‘ von Wirklichkeit: Eine Konstruktion, die an Vergangenes anschließt, die von der leiblich-situierten Präsenz des Lernenden im Augenblick der Lernsituation beeinflusst wird und die auf antizipierte Zukunft verweist. Damit muss jeder Lehrversuch sowohl die Vergangenheit, als auch die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden berühren. Nur so kann ‚Neues‘ inkorporiert werden. Bildlich gesprochen, braucht der Lernende vom Lehrenden eine Lernmelodie. Wir können eine Melodie nur wahrnehmen, weil wir beim Hören des Tones an den oder die vorangegangenen anschließen und den oder die folgenden antizipieren. Nur so bleibt uns die Melodie und in diese eingeschlossen auch die Töne im Gedächtnis;

als isolierte Ereignisse sind Töne nicht erinnerbar oder gar reproduzierbar. Erzählungen oder Geschichten sind in diesem Sinne ideale Lehrformen, weil sie auf dem chronologischen Muster unserer alltäglichen Erlebniswelt basieren und immer ein zeitliches Verlaufsmuster innehaben.

Eine systemtheoretische Redefinition des Konstruktes ‚Lernen‘ öffnet neue Perspektiven im Sinne dieses Vorverständnisses. Betrachtet man Lernende als weitgehend geschlossene Systeme, die aufgrund dieser Geschlossenheit nur auf der Basis von Resonanz in Kontakt zu ihren Umwelten treten können (vgl. Luhmann, 1984, 2000), hebt man automatisch die Aneignungsperspektive des Lernenden hervor und entfernt sich von der klassischen Herstellungsperspektive der Pädagogik. Systemisch gesehen ist die Geschlossenheit von Systemen Voraussetzung und gleichzeitig Folge der Kontaktfähigkeit mit relevanten Umwelten. Die Systemiker geben mit dem Bild der Geschlossenheit wertvolle Anregungen, um Lernen aus einer bisher eher unbeachteten Perspektive zu betrachten. Sie verweisen auf die ‚Macht des Subjektes‘, auf die Notwendigkeit der aktiven Konstruktion, auf die Ohnmacht der Mächtigen (Lehrenden) und auf die chaotische (im Sinne von nicht-linearer, demnach turbulenter) Beziehung zwischen Absicht und Wirkung.

„Die Sprache überträgt keine Informationen. Ihre funktionelle Rolle besteht in der Erzeugung eines kooperativen Interaktionsbereichs zwischen Sprechern durch die Entwicklung eines gemeinsamen Bezugsrahmens, auch wenn jeder Sprecher ausschließlich in seinem eigenen kognitiven Bereich operiert, in dem jede letztgültige Wahrheit durch persönliche Erfahrung bedingt ist. Da ein Bezugsrahmen durch die Klassen der Auswahlakte definiert ist, die er ermöglicht, kann das sprachliche Verhalten nur rational sein, innerhalb des Bezugsrahmens, in dem es sich entwickelt. Niemand kann folglich rational von einer Wahrheit überzeugt werden, die nicht bereits implizit in seinen Grundauffassungen enthalten war.“ (Maturana, 1982, 80)

Die Aufnahme neuer Informationen ist nicht voraussetzungslos, sondern verlangt eine bestimmte innere Haltung der ‚Öffnung‘. Unserer Meinung nach sind Fragen gute Instrumente, diese innere Haltung herzustellen. Erst wenn man durch eine Frage ‚Druck‘ erzeugt, kann die Antwort als ‚Gegendruck‘ die prinzipielle Geschlossenheit überwinden und damit angeeignet werden. Der bekannte Satz *‚In der Schule bekommt man tausend Antworten auf Fragen, die man nie gestellt hat.‘* bringt diese Auffassung auf den Punkt: Nur wenn der Lernende eine Frage hat, kann die Antwort zur Konstruktion von Neuem genutzt werden. Da jeder Druck einen Gegendruck erzeugt, könnte man auch sagen, jede Antwort erzeugt auch eine Frage. Im Prinzip ist das richtig, unser Denkstil hat uns aber darauf festgelegt, auf Fragen nach Antworten zu suchen und nicht umgekehrt, Antworten als die entsprechende Kehrseite von Fragen zu sehen. Aber vorstellbar ist auch ein Unterricht, in dem die Schüler aus Antworten Fragen generieren sollen, die sie interessieren und damit die Antwort für den Lernenden anschlussfähig wird. Wichtig ist, die Polarität aus Fragen und Antworten zu beachten, die im Lernprozess immer integriert werden muss. Denn Lernen heißt Komplexität zu reduzieren, indem Fragen Antworten zugeordnet werden oder umgekehrt. D. h., dass das geführte Fragen ein wichtiges Lehrdesign ist und damit die Fähigkeit der

Moderation eine Schlüsselqualifikation des Lehrenden darstellt. So stellt sich die Rolle des Lehrenden - nicht vorrangig als Schöpfer von Antworten, sondern eher als Hebamme persönlich bedeutsamer Fragestellungen.

Ein sinnvoller Lernprozess erhöht sowohl die eigene Organisiertheit als auch die Beziehungen zu den relevanten Umwelten. Damit hat Lernen zwei Pole, die zunächst paradox erscheinen: Lernen hat sowohl einen eher verengenden - im Sinne von strukturierenden – Pol (systeminterne Organisation) und einen erweiternden - im Sinne von Perspektiven verschränkenden – Pol (Aufbau von Beziehungen zu relevanten Umwelten). Damit verweist Lernen auf die Polarität ‚Zentrierung‘ und ‚Bewegung‘. Diese Prinzipien gilt es bei der konzeptuellen Gestaltung bzw. Inszenierung eines Themas zu berücksichtigen:

Der verengende Pol muss das Innere des Lernenden strukturieren, d. h. in erster Linie bisher isolierte Wissens Elemente gruppieren, also Entitäten integrieren bzw. bewusst voneinander abgrenzen. Dies gelingt, indem mögliche Unterscheidungen angeboten werden, auf deren Basis die Vergangenheit neu geordnet und die Zukunft neu beobachtet werden kann. Hier leistet die Theorie gute Dienste, in dem sie nicht nur ‚neue‘ Unterscheidungen anbietet, sondern diese auch einem gesellschaftlichen Diskurs unterliegen und somit konsensuell als wahr ausgehandelt sind.

Der erweiternde Pol des Lernens soll Perspektiven verschränken. Perspektivenverschränkung kann nach innen gerichtet sein, in dem bisher isolierte Wissensinseln vernetzt werden, sie kann aber auch die Perspektivenübernahme einer von außen herangetragenen Perspektive beschreiben. Hier helfen die an Alltagsmuster angelehnte Lehrformen wie Gespräche, Erzählungen oder auch Spiele, das natürliche Interesse am Neuen zu wecken, und damit Perspektivenübernahme zu erleichtern.

Im Sinne dieser Paradoxie halten wir ein theoriegeleitetes Training für besonders wertvoll: Die Theorie liefert die für die eigene Organisiertheit notwendige Struktur; sie hilft somit zu verstehen und zu antizipieren. Die Elemente des Trainings ermöglichen an die Alltagswelt angelehnte Erlebnisse, die aufgrund ihrer Emotionalität Perspektivenübernahme erleichtern.

Zusammenfassend seien hier kurz unsere Vorannahmen und die daraus abzuleitenden Gestaltungsrahmen des Lernens skizziert:

2.2.1 Vorannahmen

Resonanzbedarf: Lehren ist kein direktes Bewirken von Lernen. Es werden keine dinghaft definierten Informationen übertragen. Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter Erwerbsprozess. Lernende werden nur über Resonanz erreicht. Was Lehrende lehren und Lernende lernen, liegt in zwei verschiedenen Welten. Damit betonen wir die Aneignungsperspektive des Subjektes und entfernen uns von der klassischen Herstellungsperspektive des Lehrenden.

Paradoxiegehalt: Lernen bewegt sich zwischen den Polen Zentrierung und Bewegung und berührt immer auch deren Paradoxie. Der Pol der Zentrierung repräsentiert

die Struktur bzw. das Wissen und ist damit statisch. Der Pol der Bewegung repräsentiert das Neue bzw. die Veränderung und ist dynamisch. Im Lernprozess werden diese beiden Pole integriert.

Zeitliche Gestaltbildung: Lernen berührt die zeitliche Triade Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Welche Wirkung ein bestimmter Lehrstoff auf einen bestimmten Lernenden hat, ist von der subjektiven Anschlußfähigkeit des Lehrstoffes an die Vergangenheit, an die Gegenwart und an die antizipierte Zukunft gleichermaßen abhängig.

Vagheit: Lehrstoff ist für den Lernenden immer vage und bedarf einer subjektiven Konkretisierung. D. h. das Allgemeine muss durch einen aktiven Aneignungsprozess zum Besonderen hinabsteigen. Sowohl ein zu wenig als auch ein zu viel an Vagheit verhindert die persönliche Anschlußfähigkeit und die Resonanzkraft von Lehrstoff. Metaphern und Analogien sind Beispiele für Vagheitsgrade, die eine weitgefächerte Anschlußfähigkeit hervorbringen.

Selbstbezug: Lernen kann und muss von daher auch gelernt werden. Jede Lernsituation läßt sich reflexiv auf den eigenen Lernprozess hin auswerten. Dadurch wird jede Lernsituation zur paradigmatischen Analyseeinheit, die man nutzen kann und sollte. Lernen verfolgt also immer zwei Ziele: 1. Mehr ‚Welt‘ als vorher mit sich selbst zu verbinden und 2. Zu lernen, wie der Prozess des ‚Verbindens der Welt mit sich selbst‘ optimiert werden kann.

Ganzheitlichkeit: Das Lernen ist kein rein kognitiver Vorgang, sondern wir lernen mit Leib, Geist und Seele. Dieses sollte das Design des Lehrens berücksichtigen. Sehr verkürzt kann man sagen, der Leib braucht Räume (Settings) der Sinne, der Geist Räume der Neugierde und die Seele Räume der Sinnstiftung.

2.2.2 Gestaltungsleitsätze

Theorie als strukturierende Unterscheidungen: Theorieinputs, die auf der Basis von Unterscheidungen ordnen und strukturieren, sind wichtig um den Lernpol der Zentrierung zu gestalten. Denn Wissen gibt es nicht ohne Struktur.

Erfahrungsbezug: Die Anschlußfähigkeit an die Vergangenheit wird maßgeblich durch die Möglichkeiten der Einbettung von Erfahrung in das Neue bestimmt. Daher ist die Verschränkung von Erfahrung und theoretischem Wissen der Schlüssel zum Lernerfolg.

Reflexionsraum: Da Erfahrung häufig nicht spontan abrufbar ist, müssen methodisch gestützte Reflexionsräume bereitgestellt werden, um die ‚Sichtbarmachung des bisher Unsichtbaren‘ zu ermöglichen.

Spiele (Probe-Handlungsräume): Im Spiel - hier vorwiegend das simulative Spiel – kann und muss gehandelt werden. Handlungen sind immer gleichermaßen bezogen auf die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Handlungen integrieren Historizität, Situativität und Vorausschau. Im Handeln verkürzen sich gedanklich zu denkende Möglichkeiten auf eine und berühren damit die Entscheidungsfähigkeit und die

Perspektivität des Subjektes. Handeln macht Unsichtbares und Un- bzw. Vorbewusstes sichtbar. Praxis wird inszeniert und damit alltagsnahes Erleben ermöglicht.

Atmosphäre des Wohlfühlens: Die Ganzheitlichkeit des Lernaktes verlangt nach einer Atmosphäre des Wohlfühlens. Nur in einer angstfreien, fehlertoleranten und anregenden Atmosphäre kann Empathie für das Neue und damit Bewegung im Sinne von Perspektivenverschränkung angeregt werden.

Vielfalt an Episoden und Geschichten: Erzählungen sind aufgrund ihres zeitlichen Verlaufs eine Form des Lehrens, die an unsere Alltagserfahrung anknüpft und von daher besonders anschlussfähig sind.

3 Das Training

3.1 Kontext

Das Modul „Human Factors in International Collaboration“ im Rahmen des von der Europäischen Union (Leonardo) geförderten Pilotvorhabens EUROPADS (European Professional Aerospace Development Scheme) ist bereits mehrmals erfolgreich angeboten worden. Teilnehmer aus verschiedenen Ländern (Frankreich, Belgien, Kenia, UK, USA und Deutschland) lernten in einem englischsprachig durchgeführten, einwöchigen Kurs interkulturell zusammenzuarbeiten.

Bei dem innovativen EUROPADS-Projekt arbeiten neun Hochschulen und bedeutende Unternehmen aus der Luftfahrtbranche aus sechs europäischen Ländern zusammen. Ziel ist, eine modularisierte, berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung insbesondere für in der Luftfahrtindustrie tätige Ingenieure zu ermöglichen. Dies geschieht über die Entwicklung von Modulen, die auf den besonderen Bedarf der Luftfahrtindustrie zugeschnitten sind. In einem ersten Schritt werden zwölf Module in internationaler Arbeitsteilung erarbeitet; die TUHH ist an der Entwicklung von zwei Modulen beteiligt. Neben dem Modul „Human Factors in International Collaboration“ erarbeitet sie noch das Modul „Aircraft Systems Technology“. Über ein bestehendes „Professional Scheme“ an der renommierten University of Bristol besteht für interessierte Teilnehmer neben der gezielten Erneuerung des technischen Wissens bzw. des Managementwissens auch die Möglichkeit, bei entsprechenden Leistungsnachweisen dort einen Master-Abschluss zu erwerben.

3.2 Themenblöcke und zentrale Botschaften

Thematische Schwerpunkte an den fünf Tagen sind: Kultur, Diversität, Kommunikation, Kooperation und Perspektivenwechsel. Am ersten Tag wird in das Thema der kulturellen Prägung sowie der interkulturellen Unterschiede eingeführt, wobei die Teilnehmer die Möglichkeit haben, ihre eigene kulturelle Prägung zu analysieren und zu reflektieren. Ein ganz wichtiger Aspekt, der Kulturen unterscheidet, ist

beispielsweise der Umgang mit Zeit und Pünktlichkeit. Am zweiten Tag wird unter dem Stichwort „Diversität“ die Tatsache erfahrbar gemacht, dass Kulturkollisionen vor allem darauf beruhen, dass Menschen unbewusst unterschiedliche kulturspezifische Regeln befolgen. Des Weiteren wird die Bedeutung von Sprache und Kommunikation für das Denken und Verhalten verdeutlicht: Unsere Konzepte sind an unsere Muttersprache gebunden. Viele Konzepte lassen sich zwar übersetzen, haben aber in einer anderen Sprache eine andere Bedeutung, so z. B. der deutsche Begriff der Ordnung. Thematisiert und bearbeitet wird auch der Einfluss unterschiedlicher Führungs- und Organisationskonzepte auf zwischenbetriebliche Kooperationen. Am letzten Tag werden unter dem Stichwort ‚Perspektivenwechsel‘ Lösungsansätze vorgestellt und erprobt. Das Programm wird abgerundet mit zwei Abendveranstaltungen: eine zum besseren Kennenlernen der unterschiedlichen Kulturen auf der informellen Ebene – die Teilnehmer präsentieren zu diesem Zweck mit Texten, Bildern, Musik und Essen ihre Kultur -, die andere zur Aussprache über private und familiäre Probleme im Zusammenhang mit beruflichen Auslandsentsendungen.

3.2.1 Kultur

Was ist Kultur? Die Teilnehmer erarbeiten eine Definition von Kultur. Die Botschaft, die wir gemäß unseres eigenen Verständnisses von Kultur dabei vermitteln wollen, lautet: ‚Kultur ist zum großen Teil unsichtbar und wirkt unbewusst.‘

Im zweiten Teil dieses Themenblockes sollen die Teilnehmer über ihre eigene Kultur (sowohl nationale als auch anders begründete) reflektieren und die Selbstverständlichkeit, die diese für sie hat, unter der Fragestellung ‚*Wo komme ich her?*‘ reflektieren. Es wird in dieser Einheit die sogenannte Kulturelle Prägung thematisiert und ein Eisberg-Modell der Kulturen vorgestellt. Die Botschaft hierzu lautet: ‚Die anderen sind nicht dumm oder böse, sondern haben einen anderen kulturellen Hintergrund.‘

Kulturelle Prägung, oder Programmierung, wie Hofstede (1991) drastischer formuliert, beginnt in der Wiege und wird im Kindergarten, in der Schule, am Arbeitsplatz fortgesetzt. Sie vermittelt uns, dass wir normal sind und andere exzentrisch. Kulturprogrammierungsinstanzen sind beispielsweise die Familie, die Organisation, in der man arbeitet, die Nation, die Religion und Philosophie und das Geschlecht.

Neben allgemein menschlichen Zügen und individuellen Abweichungen gibt es eine Vielzahl von Eigenschaften, Mustern des Denkens und Fühlens und Verhaltensweisen, die im Rahmen der kulturellen Prägung erlernt werden und die man mit den Mitgliedern der eigenen Kultur zumindest in der Tendenz und im Unterschied zu den Mitgliedern anderer Kulturen teilt. Sie machen unsere Perspektive auf die Welt aus. Trifft man auf Mitglieder anderer Kulturen, muss man davon ausgehen, dass diese aufgrund ihrer eigenen kulturellen Prägung eine andere Sichtweise auf die Welt haben. Allerdings werden sich die unterschiedlichen Perspektiven immer

partiell überschneiden – diese Gemeinsamkeiten können als Angriffspunkte der Annäherung genommen werden.

Kulturen als Eisberge: Kulturen sind wie Eisberge – das meiste davon liegt unterhalb der Wasserlinie, d.h. unsichtbar. Essen, Kleidung und Sprache sind offensichtliche Merkmale einer Kultur. Ihre Werte, Glaubenssystem, Einstellungen, Wahrnehmungen, Grundannahmen und Kommunikationsstile, um nur einige zu nennen, sind nicht auf den ersten Blick erkennbar. Während man sich mit den offensichtlichen Merkmalen meist irgendwie arrangieren kann, ist das bei den verborgenen anders; sie führen zu Irritationen und Abwehr, weil man sich in der Regel ja seiner eigenen Sinnsysteme als kulturell geprägt nicht bewusst ist und diese deshalb für normal hält.

Eine weitere Einheit zum Oberthema Kultur befasst sich mit der Frage: *„Wo kommst Du her?“* Diese Einheit beschäftigt sich mit dem Modell der drei Kulturtypen von Lewis (1998). Lewis unterscheidet die linear-aktiven Kulturen, die überwiegend die nordeuropäischen und angelsächsischen Länder umfassen, die multi-aktiven Kulturen Südeuropas, Mittel- und Lateinamerikas sowie die reaktiven Kulturen Asiens und auch Finnlands

1. *Linear-Aktive:* Sie planen, haben Tagesordnungen, organisieren, verfolgen Zeitpläne und machen eins nach dem anderen.
2. *Multi-Aktive:* Sie sind lebendig und redselig, machen mehrere Dinge zur gleichen Zeit, planen ihre Aktivitäten nicht entlang eines Programms, sondern danach, wie viel Anregung oder Wichtigkeit jedes Unternehmen verspricht.
3. *Reaktive:* In diesen Kulturen gebührt der Höflichkeit und dem Respekt ein vorrangiger Platz. Sie hören ruhig und geduldig ihren Gesprächspartnern zu und reagieren vorsichtig auf die Vorschläge des Gegenübers.

Die Kulturtypen unterscheiden sich vor allem bezüglich ihrer Prioritätensetzung, was sich in ihrem Zeitverständnis und -verhalten äußert, nämlich einem linearen, einem durch Personen und Ereignisse relativierten und einem zyklischen Zeitverständnis. Zudem unterscheiden sie sich in ihrem Kommunikationsverhalten, insbesondere in ihrem Zuhörverhalten, nämlich als Faktenorientierung, Dialogorientierung und großer Zuhörbereitschaft.

3.2.2 Kommunikation

Diese Einheit steht unter den Mottos: ‚Sprache determiniert das Denken‘; ‚Kulturen haben unterschiedliche Kommunikationsstile‘ und ‚80 % aller Kommunikation ist nonverbal‘.

Verschiedene Sprachen, verschiedene Welten (Konzepte): Die Bedeutung der Sprachkommunikation für das Weltverständnis wird im Weiteren thematisiert. Benjamin Whorfs (1956) Theorie besagt, dass unsere Sprache unsere Art zu denken in großem Maße beeinflusst. Insbesondere manche Konzepte sind nur in der Sprache zu denken, in

der es für sie auch ein spezielles Wort gibt. Solch ein Konzept ist beispielsweise das spanische ‚mañana‘ für morgen, das aber irgendwann bedeutet.

Interkulturelle Probleme haben seltener ihre Ursachen darin, dass man keine Esstäbchen bedienen kann oder ähnliche Dinge nicht kennt, sondern in unterschiedlichen Konzepten wie Ehre, Gerechtigkeit oder Ordnung. Diese sind kulturell tradiert und beruhen in der Regel auf historischen und sozialen Erfahrungen der Gesellschaft, die in philosophischen Denksystemen und religiösen Vorstellungen ihren Niederschlag gefunden haben.

Nonverbale Kommunikation: Außer mit der Sprache kommunizieren wir auch nonverbal. Während wir in einer Verhandlung 80 % - 90 % der Zeit verbal zubringen, besteht die aufgenommene Botschaft nur zu 20 % aus den mitgeteilten Worten: 7 % entfallen auf den Inhalt, 38 % auf die Stimme und 55 % auf Gestik, Mimik und andere Körpersprache. Aber auch hinter unserem nonverbalen Verhalten verbergen sich Konzepte, Werthaltungen und Vorstellungen über richtiges miteinander Umgehen.

Gewaltige kulturelle Differenzen zeigen sich in der Nutzung des nonverbalen Kommunikationsinstrumentariums, wozu so unterschiedliche Mittel wie die zu wahrende räumliche Distanz, Berührungen, Kleidung, Gestik, Schweigen, Körpersprache, Stimmstärke, Umgangsstile und Informalität u.v.a. gehören.

3.2.3 Diversität

Die Botschaft dieser Einheit lautet: ‚Schau auf die Differenzen aber denke nicht in Stereotypen.‘ Es erfolgt eine Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen. Im Simulationsspiel Ecotonos wird die Konfrontation mit Vertretern anderer impliziter Regeln als der eigenen erfahrbar, ebenso die Art und Weise, wie der einzelne damit umgeht, sowie die Probleme und Bereicherungen durch die Bildung einer interkulturellen Gruppe. Die Chance dieses Spiels liegt darin, dass sich die Teilnehmer im Nachhinein reflexiv diesen divergierenden impliziten Regeln zuwenden können im Gegensatz zum Alltag, wo man die eigenen und fremden Regeln nicht kennt und deshalb bei einem Zusammentreffen nur irritiert ist.

3.2.4 Internationale Meetings

In dieser Einheit geht es darum, bereits Erfahrenes umzusetzen. Denn: Meetings sind von Kulturen beeinflusst, so bezüglich unterschiedlicher Zeitorientierungen, Kommunikationsstile und ethischen Voraussetzungen. Die wichtigsten Stationen, die angeschaut werden, sind:

- Beginnphase von Meetings (Pünktlichkeit, Formalität)
- Verhandlungen
- Kompromissbereitschaft
- Verbindlichkeiten, Verträge.

3.2.5 Kooperation, Organisation und Führung

Die zu vermittelnde Botschaft lautet: ‚Die Organisationskultur spiegelt die nationalen Kulturen wider.‘ Eine Organisation besteht aus Regeln, Arbeitsteilung, Management von Aufgaben und Mitarbeitern und Verantwortlichkeiten. Der Begriff ‚Organisation‘ impliziert daher automatisch Führerschaft - Menschen mit der Autorität, die Regeln für das System festzuschreiben und festzulegen.

Für Organisationen und Kooperationen innerhalb und zwischen Arbeitsgruppen ist der Begriff der Praxisgemeinschaften von Relevanz. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Übergang von koordinierten zu kooperativen Prozessen anlässlich von Störungen und nichtgeregelten Situationen und umgekehrt der Übergang von kooperativen zu koordinierten Prozessen infolge von Internationalisierungen und Neuverregelungen. Der Grad der Verregelung innerhalb einer Organisation prägt auch in der Tendenz nationale Organisationskulturen. Dies wird besonders deutlich in der Moleschen Landkarte (Mole 1990), welche die zwei Dimensionen Organisationsstruktur und Führerschaft aufspannt. Organisationsstrukturen bewegen sich zwischen den Polen ‚systematisch‘ und ‚organisch‘; Führungsstile zwischen den Polen ‚individuell‘ und ‚gruppenorientiert‘. Auf dieser Landkarte sind die europäischen und angelsächsischen Länder platziert; jeder Teilnehmer kann sich selbst hier verorten.

3.2.6 Perspektivenwechsel

Die letzte Einheit dient der Findung der Lösung von interkulturellen Konflikten bzw. ihrer Vorbeugung sowie der Erzielung von Synergieeffekten. Das wichtigste Mittel hierfür ist Empathie – entsprechend lautet das Motto: ‚Entwickle Empathie‘. Der Weg zur Entwicklung von Synergien bei der Zusammenarbeit unterschiedlicher Kulturen erfolgt über das Prinzip des Perspektivenwechsels, wie es von Mead (1934) entwickelt wurde: Kommunikation ist ein Spiegel, um mein Selbstbild („Ich“) mit dem Fremdbild (dem „mich“) in allen drei Kommunikationsaspekten zu vergleichen und in Übereinstimmung zu bringen. Der gesamte Prozess dient dazu, zwei Gesichtspunkte so weit wie möglich anzunähern. Das dafür nötige Mittel ist die Empathie. Während Sympathie auf kulturellen Ähnlichkeiten beruht, basiert Empathie darauf, Unterschiede zu akzeptieren und darauf positiv aufzubauen: wahrnehmen, mimetisch annähern, akzeptieren, ergänzen, anpassen.

Verstehen erzielt man dann, wenn man es schafft, zunächst auch in den unterschiedlichsten kulturellen Sichtweisen noch die Gemeinsamkeiten, also die Überlappungen der beiden Fokusse, herauszufinden und diese als Basis dafür zu nehmen, um dann behutsam auch die Unterschiede anschauen zu können. (Abb. 1)

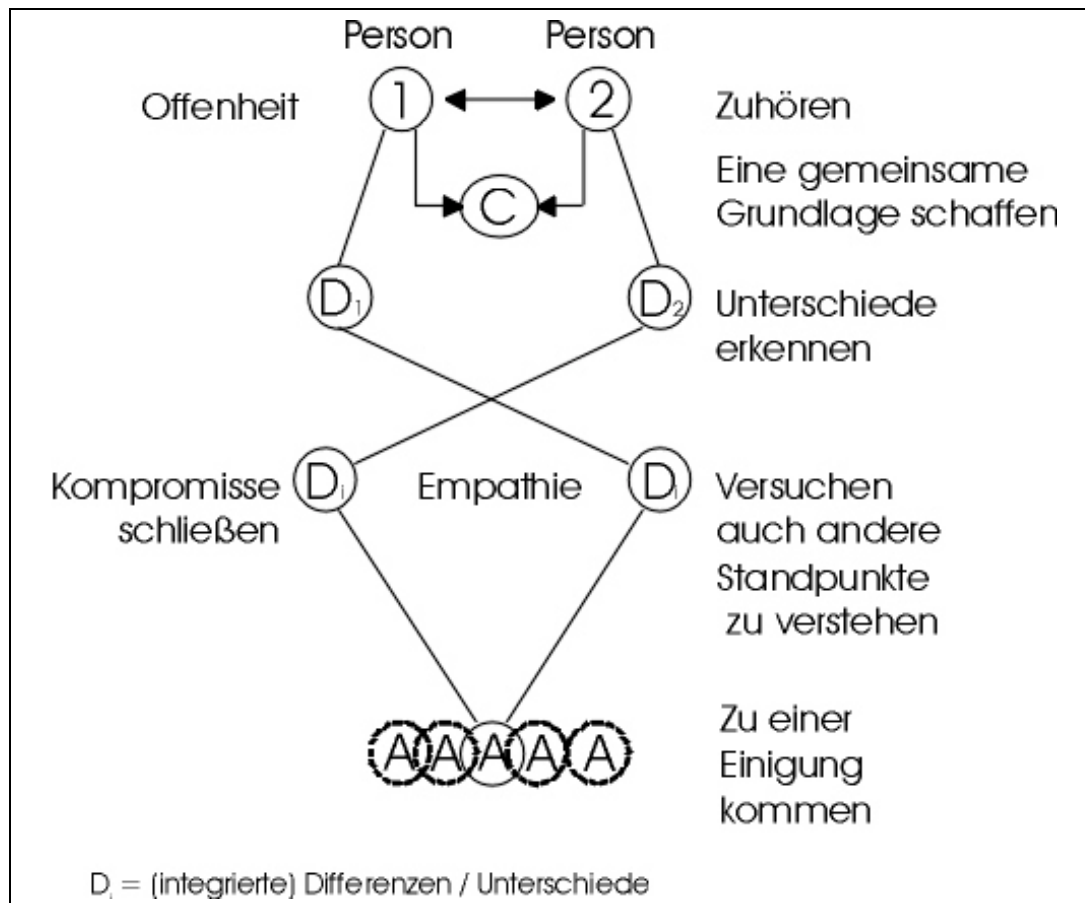


Abbildung 1: Der Weg zur Empathie

4 Methodische Gestaltung des Trainings

Aus unserem Vorverständnis zum Lernen ergibt sich das Gebot der methodischen Vielfalt, um jedem Lernenden einen Resonanzraum zur Verfügung zu stellen.

Unsere ‚Lehrräume‘ (Methoden) unterscheiden sich auf den unterschiedlichsten Ebenen, so dass der Versuch einer Systematik immer einer unter vielen bleiben muss, da es auch andere sinnvolle Abgrenzungen gibt bzw. gäbe.

Zunächst ist die Verschränkung von Input (im Sinne einer Kurzvorlesung), Moderation und aktivem Spiel konzeptueller Bestandteil dieses theoriegeleiteten Trainings. Intendiert ist damit eine Einbettung der eigenen Erfahrung (moderierte Diskussionen als Reflexion der eigenen Erfahrung) in gemeinschaftlich anerkanntes Wissen (im Sinne von ordnender Strukturierung auf der Grundlage von Unterscheidungen) und eine Inszenierung des ganzheitlichen Sozialisations-Lernens im Spiel.

Lernen impliziert eine stetige Transformation von Daten, Informationen und Wissen; es setzt diese Transformation voraus und bringt sie hervor (Derboven, Dick & Wehner 1999). Ein ganzheitliches, auf Nachhaltigkeit setzendes Lehrdesign sollte Settings für diese verschiedenen Transformationsstufen realisieren.

Theorie bietet Struktur, ohne die es kein Gedächtnis oder auch Antizipation gibt. In diese Struktur können Lernende ihre Erfahrungen einbetten und Zukünftiges antizipieren und gestalten. Erfahrungen sind notwendig, um überhaupt den Wunsch nach Strukturierung zu verspüren; erst durch persönlich relevante Erfahrungen und daraus resultierende Fragen wird die von der Theorie angebotene Struktur aneignungsfähig. Zugespitzt lassen sich Lehrdesigns und Transformationsstufen folgendermaßen zuordnen: Theorie ‚lehrt‘ durch Strukturgebung - auf der Basis von Unterscheidungen können soziale Tatsachen als Datum wahrgenommen und strukturiert werden. Die Moderation ‚lehrt‘ durch bedeutungstiftende Fragen – auf der Basis der eigenen Erfahrungen bekommen Unterscheidungen eine Bedeutung und werden damit zur Information. Das Spiel ‚lehrt‘ durch sinnstiftende kooperative Praxis – auf der Basis des Tuns werden Daten und Informationen auf einen Zweck hin integriert und zu Wissen transformiert. Da Wissen an Überzeugungen gebunden ist, ist ein Lehrsetting, das unmittelbares Feedback auf mein Tun garantiert, notwendig, um dem Lernenden das Gefühl der ‚Gewißheit‘ zu ermöglichen, welches letztendlich nur im praktischen Tun entsteht.

Darüber hinaus ist der Wechsel zwischen Plenum, Kleingruppe und Einzelarbeit ein wichtiges Designelement des Seminars. Hier soll die Gelegenheit gegeben werden, in unterschiedlichsten sozialen Umgebungen das Thema zu durchdringen. So haben Plenen eine ganz andere Wirkung auf Lernende als Kleingruppen. In der Kleingruppe ist es wesentlich einfacher sich zu öffnen und dadurch eine Atmosphäre des gegenseitigen Verstehens (sowohl andere zu verstehen als auch von anderen verstanden zu werden) zu leben, während das Plenum größere Anonymität, damit aber auch Vagheit und Ambiguität impliziert, was das für den Lerneffekt notwendige Konstruieren eigener Sinnhaftigkeiten aber auch erleichtern kann. Denn Plenen bewegen sich – aus der Sicht der Lernenden - eher als Kleingruppen auf der Stufe der mehrdeutigen Botschaften, die erst durch den Konstruktionsprozess des Lernenden zum konkreten Inhalt hinabsteigen. Dies erzeugt zwar häufig das Gefühl des Nichtverstehens, erleichtert auf der anderen Seite aber die Versubjektivierung des Sachverhaltes und damit dessen Anschlussfähigkeit. So kann man in Plenen eher Metaphern äquivalente Effekte erwarten, Effekte der Vagheit, denen eine hohe Inkorporationsmacht innewohnen kann. Die Still- bzw. Einzelarbeit soll den Prozess der Versubjektivierung bzw. Inkorporation von für das Subjekt eher vagen Lehrinhalten anstoßen, indem Raum für die dafür notwendige Transformation gegeben wird.

Gelten die oben genannten methodischen Settings auch für andere Lehrinhalte, gibt es noch einige, die für das Thema von besonderer Bedeutung sind.

Für dieses Seminar ist die multikulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer eine notwendige Bedingung für eine erfolgreiche Durchführung. Dadurch wird gewährleistet, dass eine multikulturelle Praxis hergestellt wird, die jeder erlebt und der man sich reflexiv zuwenden kann. Nur in einer multikulturellen Umgebung können Selbst- und Fremdbilder gegenübergestellt, kann Empathie für das Fremde erfahren und multikulturelles Miteinander hergestellt werden.

Bei diesem Thema begegnen sich differente Sinnwelten (sowohl theoretisch als auch praktisch) und eine Kernbotschaft, die es zu inszenieren gilt, ist die der Relativität von Sinn. Im Zentrum der Dramaturgie steht die Begegnung des Eigenen mit dem Fremden, wobei das Ziel die wechselseitige Annäherung ist. Wechselseitig heißt - in Anlehnung an das Zangenmodell -, beide Seiten zu bearbeiten, sowohl das Eigene als auch das Fremde. Denn Eigenes und Fremdes sind ja zwei Seiten einer Medaille, die beide auf Identität referieren. Zur Verständigung der Kulturen muss also die individuelle Identität immer auch ein Stück erschüttert werden, indem – wie bei einem Zangengriff - sowohl am subjektiven Konzept des Eigenen als auch am subjektiven Konzept des Fremden gerüttelt wird. Das Ziel ist also die Entselbstverständlichung des Eigenen und die Selbstverständlichung des Fremden. Kulturelles Lernen kann als reflexive Verschränkung divergenter Identitätskontexte oder sogar Identitätskonzepte verstanden werden. Dabei besteht die Gefahr, dass Verständnis für das Fremde nur über das Abwerten des Eigenen entwickelt werden kann. Hier ist es wichtig – wie bei dem Seiltänzer – Sicherheitsnetze zu installieren, die die Schönheit und Sinnhaftigkeit der eigenen Kultur bewahren. Hier gilt es dem geläufigen Denkstil des ‚Entweder-Oder‘ entgegenzuwirken und einen Denkstil des ‚Sowohl-Als-Auch‘ methodisch zu fördern. Einen Denkstil des ‚Sowohl-Als-Auch‘ kann man aber nur entwickeln, wenn das andere als etwas anderes wahrgenommen wird und deutlich die Grenze zum Eigenen gezogen werden kann. So ist die Vermittlung interkultureller Kompetenz nicht in erster Linie ein Aufweichen von Grenzen, sondern eine Sichtbarmachung von Unterschieden und Grenzen (Schäfftner, 1997). Denn erst aus der eindeutigen Abgrenzung des Eigenen vom Fremden kann eine Haltung der Toleranz entwickelt werden. So muss ein interkulturelles Training mit Stereotypen arbeiten, ohne zu stereotypisieren. Da alle Beschreibungen letztendlich nur selektive Attributierungen sind, hat man immer auch mit Stereotypen und sogar mit Vorurteilen zu tun. Dieser Tatsache muss man sich bewusst sein und die Gratwanderung zwischen Ausgrenzung und Integration bewusst gehen, so dass Stereotypisierungen nicht der Intoleranz dienen, sondern der Empathie.

Im Folgenden werden die verschiedenen methodischen Designs noch einmal in ihrer Vielfalt aufgelistet und kurz erläutert (Abb. 2).

Theoretische Inputs: Hier wird theoretisches Wissen vermittelt, das der Strukturierung dient. Angeboten werden vor allem kulturelle Klassifikationssysteme und Beschreibungen von kulturellen Alltagsmustern.

Moderierte Diskussionen im Plenum: Im Anschluß an die theoretischen Inputs gibt es immer eine moderierte Diskussion, in der die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen in die Theorie einbetten können oder auch abgrenzen können. Wichtig ist zum einen die Verortung der eigenen Erfahrung in theoretischen Modellen, zum anderen aber auch die Besetzung von individueller Erfahrung mit kollektiven Begriffen.

Monokulturelle Gruppenarbeit: Diese Gruppen dienen der Reflexion der eigenen Kultur. Hier wird Raum gegeben, gemeinsam ein Selbstbild zu entwickeln, das im Plenum präsentiert und mit Fremdbildern konfrontiert wird.

Tests: Die Tests dienen der Verortung der eigenen Person innerhalb möglicher kultureller Verhaltensmuster. Sie ermöglichen die Verzahnung von subjektivem Erleben und theoretischer Klassifizierung.

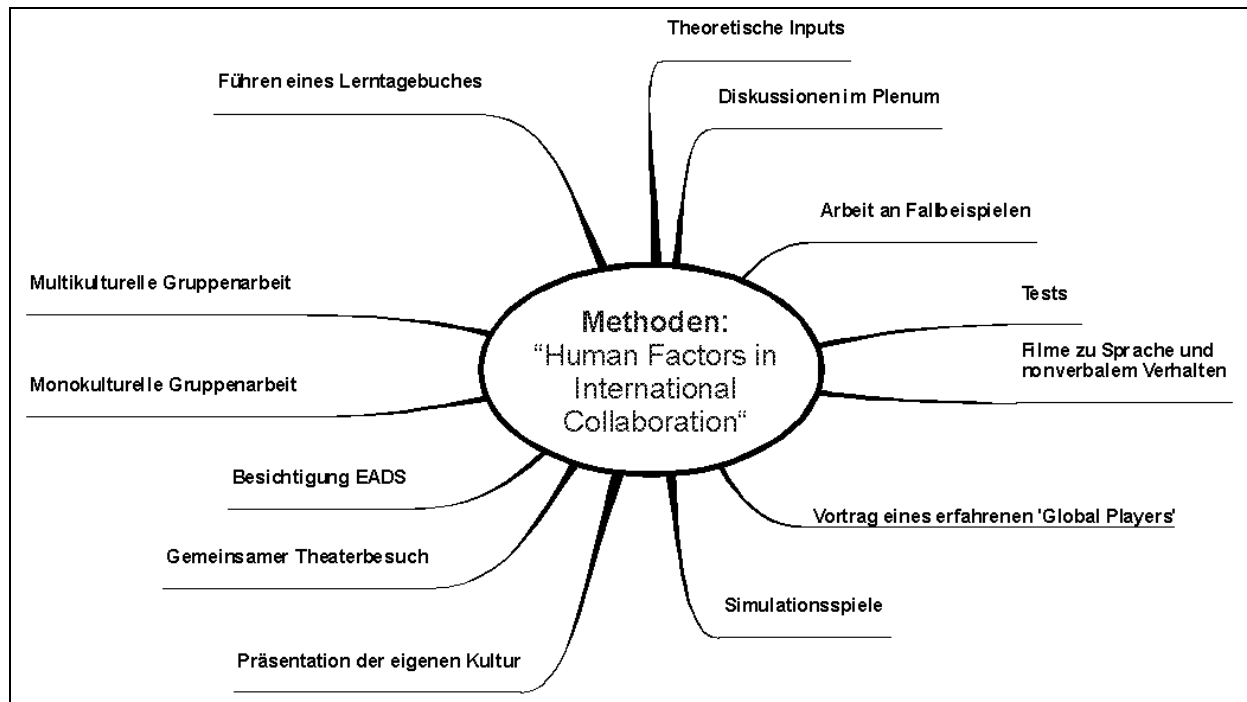


Abbildung 2: Methodische Bausteine

Präsentation der eigenen Kultur: Diese Einheit ist informell und wird von einem gemütlichen interkulturellen Abendessen umrahmt. Jeder stellt interessante Phänomene seiner eigenen Kultur vor – möglichst unterstützt durch Musik, Bilder, Fotos oder anderen Gegenständen. Die Gruppe inszeniert damit selber einen bunten kulturellen Abend, wo jeder Teilnehmer sowohl Akteur als auch Zuschauer ist. Unterstützt durch Essen, Trinken, Musik und Gegenständen werden die Sinne stark angesprochen.

Gemeinsamer Theaterbesuch: Wir wählen für unseren Theaterabend Theaterstücke, die von der deutschen Kultur geprägtes menschliches Miteinander humorvoll-parodistisch inszenieren. Die Theaterbesuche sind mit viel Lachen verbunden und ein anschließender „Kneipenbesuch“ ermöglicht den Teilnehmern, in humorvoller Stimmung dieses geteilte kulturelle Ereignis zu reflektieren. Geteiltes Lachen trägt sehr zur Entwicklung von Empathie bei und erleichtert die Verschränkung von verschiedenen Sinnhorizonten.

Besichtigung der Airbus Deutschland GmbH: Werkshallen kann man als eine Vergegenständlichung von Organisationskultur betrachten. Diese dinghafte Kultur kann von den Teilnehmern betrachtet werden. Im daran anschließenden Gespräch können

Beobachtungen ausgetauscht und auf die bisherigen Seminarinhalte bezogen werden.

Verschiedensprachige Filmausschnitte: Wir zeigen Filmausschnitte, um das unterschiedliche nonverbale Verhalten sicht- und erlebbar werden zu lassen. Es werden ganz normale Spielfilme in verschiedenen Sprachen und damit Kulturräumen kurz gezeigt und in der anschließenden Diskussion die verschiedenen nonverbalen Verhaltensweisen reflektiert, verglichen und interpretiert.

Vortrag eines erfahrenen ‚Global Players‘: Das Lernen am Modell nimmt einen hohen Stellenwert auf dem Lernweg eines jeden Menschen ein. Der Vortrag eines Erfahrungsträgers verdichtet diese Lernform. Der Lernende ist zwar nicht (teilnehmender) Beobachter am Ort des Geschehens, er kann aber teilhaben an den in Sprache transformierten und damit verdichteten Erfahrungen eines ‚Experten‘ und damit indirekt an einem Modell lernen.

Arbeit an Fallbeispielen: Fallbeispiele folgen dem Muster der Erzählung und damit dem vertrauten Alltagsmuster. Sie haben eine hohe Anschlußfähigkeit, da sie das Hineinversetzen des Lernenden in den Lerngegenstand begünstigen. Der Lernende wird zum zunächst stillen Teilhaber einer Geschichte und kann anschließend korrigierend in das Geschehen eingreifen, indem er alternative Verläufe konstruiert, die seine Erfahrung und sein Wissen berücksichtigen. Die Arbeit an Fallbeispielen berücksichtigt in hohem Maße die zeitliche Dimension des Lernens. Hier werden die Vergangenheit und die antizipierte Zukunft des Lernenden mit der Gegenwart der Erzählung konfrontiert und in der Bearbeitung verzahnt.

Simulationsspiele: Spiele berühren immer das an die Alltagserfahrung angelehnte Sozialisations-Lernen. Im Spiel muss der Lernende handeln, d. h. dass der Lernende in einem komplexen Praxisfeld Daten und Informationen zu handlungsleitendem Wissen transformiert. Diese Lernform ist per se ganzheitlich und an die alltägliche Praxis angelehnt. Sie fordert und fördert immer sowohl die kognitive, die soziale als auch die emotionale Intelligenz des Lernenden.

Multikulturelle Gruppenarbeit: In der multikulturellen Gruppenarbeit geht es um die Erarbeitung von Lösungen. Menschen aus verschiedenen Kulturräumen widmen sich der Aufgabe kulturübergreifend Konzepte für ein besseres Miteinander zu erarbeiten. Durch die gemeinsame Ausrichtung auf eine Aufgabe bei gleichzeitiger kultureller Vielfalt werden automatisch vielfältige Perspektiven verschränkt. Damit berührt diese Lernform immer beide Lernpole, den Pol der Bewegung und den Pol der Zentrierung.

Schreiben des Lerntagebuches: Da wir die subjektive Aneignung des Lernstoffes als unbedingt notwendig ansehen, haben wir nach einer Methode gesucht, die Raum für diese Aneignung zur Verfügung stellt. Am Ende eines jeden Tages haben die Lernenden eine halbe Stunde Zeit, in den von uns vorbereiteten Lerntagebücher ihre persönlichen Lernthemen in Worte zu fassen. Wir formulieren die Tagebuchseiten mit der einfachen und eher vagen Fragestellung „Was war für mich das Wichtigste am heutigen Tage?“, um der Subjektivität des Aneignungsprozesses

Rechnung zu tragen, und nicht entlang konkreter Fragestellungen die Richtung der Antworten zu determinieren.

Zum Abschluß sei noch einmal auf die zeitliche Abfolge des Seminars hingewiesen. Sehr knapp formuliert, kann man sagen, dass der Aufbau des Seminars die Dramaturgie eines Problemlöseprozesses berücksichtigt: Der erste Schritt ist die Standortbestimmung und Grenzsetzung: Wo stehe ich? Wie sehen mich die anderen? Wo stehen die anderen? Wie sehe ich die anderen? Der zweite Schritt ist die Entfaltung der Neugierde am Anderen (Spaß an der Vielfalt), indem Selbstverständliches entselbstverständlicht und Fremdes mit Sinn versehen wird. Der dritte Schritt ist das Aufzeigen von Lösungsräumen, indem mit Hilfe des Konstruktes der Empathie Wege und Möglichkeiten eines interkulturellen Miteinanders diskutiert werden.

5 Ergebnisse

5.1 Lernziele

Im Hinblick auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz auf dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen werden folgende Lernziele angestrebt:

Das theoriegeleitete Training soll Veränderungen auf der kognitiven (Wissen, Bewusstsein), auf der emotionalen (Kontrollieren der eigenen emotionalen Reaktionen auf Fremdheit) und auf der Verhaltensebene (Fähigkeiten, Werkzeuge) herbeiführen und dabei akkommodierende und assimilierende Lernprozesse (Piaget) berücksichtigen. Es sollte den Teilnehmern ermöglichen das Bewusstsein über ihre Art die Welt zu konstruieren zu erhöhen. Eine wichtige Voraussetzung ist, dass eine ausreichende Auswahl an Lerntechniken angeboten wird (visuell, auditiv, handlungsorientiert), um den individuellen Unterschieden im Lernverhalten der Teilnehmer gerecht zu werden. Die theoretische Wissensvermittlung dient als ein Orientierungsrahmen, den die Teilnehmer später selbst erweitern können. Daher sollte die Anzahl der vorgestellten Erklärungsmuster begrenzt sein. Das Wissen sollte so vermittelt werden, dass seine Anwendung in einer freundlichen Atmosphäre direkt ausprobiert werden kann, die Theorie erlebbar gemacht wird. Die abstrakten, unsichtbaren Elemente von Kultur sollen durch Beispiele sichtbar gemacht werden, um eine Resonanz der eigenen Erfahrungswelt bei den Teilnehmern zu erzeugen.

Durch Moderation wird die Anregung gegeben Fragen zu stellen, wobei die Polarität zwischen Fragen und Antworten beachtet werden sollte. Es wird davon ausgegangen, dass eine Erweiterung der Kenntnisse und Perspektiven sowohl Neugierde und Interesse für andere Kulturen erweckt als auch Respekt und Verständnis für fremde Verhaltensweisen erzeugt.

Das zunehmende Bewusstsein über kulturgebundene Interpretation von kritischen Ereignissen, kulturspezifische Erwartungen und Antizipation von Reaktionen oder Verhaltensweisen mündet idealerweise in einer empathischen Einstellung fremden Kulturen gegenüber. Vorurteile, Misstrauen, Intoleranz und ethnozentrisches Denken werden reduziert.

Da die Seminarsprache Englisch ist, müssen die meisten Teilnehmer auf ihre Muttersprache verzichten, was die Kommunikation zuweilen verlangsamt und erschwert. Es ist wichtig zu Beginn des Seminars auf diese Vorbedingung hinzuweisen, um eine Gelassenheit bezüglich der Sprache zu erzeugen und die Realitätsnähe zum beruflichen Alltag, soweit interkulturell, hervorzuheben. Diese Umstände bilden eine der Herausforderungen bezüglich Toleranz und Geduld in einer multikulturellen Gruppe.

5.2 Das Erleben des Trainings aus Sicht der Lehrenden

Der Lehrende ist sowohl ein Vermittler von Informationen als auch ein „Facilitator“ zum Lernen. Neben der theoretischen Perspektivenerweiterung besteht seine Aufgabe darin, die Teilnehmer zum Aneignen und Ausprobieren der neuen Kenntnisse zu motivieren. Im Folgenden werden die angestrebten Lerneffekte auf den drei oben erwähnten Veränderungsebenen dargestellt.

5.2.1 Kognitive Ebene

Durch die Auseinandersetzung mit dem *Begriff Kultur* und die dazu gehörenden Übungen wird die Wirkung der eigenen Landeskultur („Definitionen für Kultur in monokulturellen Kleingruppen finden“, „Wo komme ich her“) und der verschiedenen Subkulturen auf das Denken, Wahrnehmen und Verhalten bewusst. Die Übung „Beschreibung der eigenen Kultur in ihren sichtbaren und unsichtbaren Aspekten „ (z.B. als Eisberg oder Baum) bedeutet häufig die erste bewusste Begegnung mit der eigenen Landeskultur. Eine Reflexion über Subkulturen, von denen jeder Teilnehmer individuell beeinflusst wird, veranschaulicht die Komplexität des kulturellen Einflusses im Alltag. Die eigene kulturelle Prägung wird reflektiert.

Das *Kennenlernen von anderen Kulturen* z. B. im Rahmen von Kategorisierungen oder aufgezeigten Verhaltenstendenzen (wie nach Lewis 1998) erweitert die Perspektive und erweckt Neugierde bei den Teilnehmern, die sich selbst auch anhand der Kategorien zuordnen. Hier geht es darum Unterscheidungen zu ordnen und zu strukturieren lernen und auf der anderen Seite Gemeinsamkeiten zu erkennen. Durch Erhebung von spontanen Assoziationen zu verschiedenen Ländern wird in das Thema Stereotypisierungen eingeführt; wie sie entstehen und wozu sie gebraucht werden. Hier geht es zunächst um das Bewusstsein über ihre Existenz.

Durch das Erfahren von *Ursachen der Diversität*, z. B. am Modell des Eisberges, entwickeln die Teilnehmer Verständnis für die tiefere Bedeutung des sichtbaren

Verhaltens, das u. a. auf die unterschiedliche Prioritätensetzung oder Kommunikationsregeln zurückzuführen ist. Information über eine Kultur schafft einen Rahmen, der das Verhalten der Menschen in diesem Kulturkreis nachvollziehbar macht. Anhand von Erzählungen und Anekdoten kann dieses Wissen auf dem chronologischen Muster der alltäglichen Erlebniswelt perspektivenerweiternd vermittelt werden (s. Kap. Vorverständnis vom Lernen). Metaphern und Analogien können hier ebenso eingesetzt werden. Diese Einheit verändert die Wahrnehmung von Unterschieden und führt zu mehr Toleranz und Akzeptanz fremden Verhaltensweisen gegenüber. Eventuelle frühere Frustrationen oder Kränkungen in interkulturellen Erfahrungen werden in einem neuen Licht betrachtet, nicht mehr persönlich genommen.

Das tiefere Eindringen in die kulturelle Diversität beinhaltet die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen *Normen und Werten*. Diese zeigen sich im Umgang mit Zeit, Raum, Wahrheit, Geschlecht, Modernisierung etc., d.h. spiegeln sich in der Lebensphilosophie der Mitglieder einer bestimmten Kultur wider. Die Teilnehmer werden darauf aufmerksam, dass das gleiche Spiel in einem anderen Land mit anderen Regeln gespielt wird. Diese impliziten Regeln sind jedoch häufig schwer zu identifizieren und der Fremde fühlt sich irritiert. Die Frage entsteht, wessen Regeln die richtigen oder die besseren sind. In diesem Zusammenhang wird das Verständnis für das Befolgen von Regelsystemen und deren Konsequenzen für die Zusammenarbeit vertieft. Anhand des Simulationsspiels Ecotonos kann die Bedeutung von Regeln zu einer persönlichen Erfahrung gemacht werden. Durch das Handeln wird kulturspezifisches Verhalten sichtbar.

Die Bedeutung von sprachlichen Unterschieden wird erweitert, indem *Sprache* nicht nur als Bezeichnung für Dinge, sondern als Ausdruck einer Kultur oder einer Lebenswelt dargestellt wird. Die Teilnehmer lernen darauf zu achten, welche Botschaften aus einer Sprache heraus gelesen werden können, ohne die Worte zu verstehen. Diese Einheit macht „hellhöriger“, regt eine breitere Wahrnehmung von Sprachen an, die wiederum das Gewinnen von neuen Informationen aus dem Wortschatz und Klang, aus der Sprachmelodie und dem Sprachrhythmus ermöglicht.

Die Bedeutung und der Umfang von *nonverbalen Botschaften* in der alltäglichen Kommunikation überrascht die Teilnehmer regelrecht. Trotz der Wichtigkeit der „Signalsprache“ ist es schwierig dieses Thema erlebbar zu gestalten. Es ist leichter darüber zu reden als es selbst auszuprobieren. Übungen erscheinen schnell künstlich und werden von einer Peinlichkeit begleitet. Als geeignete Methode erscheint hier ein gemeinsames Sammeln von nonverbalen Informationen, z.B. in einem imaginären Meeting oder das Betrachten von Videofilmen mit anschließender Diskussion.

Organisations- und Führungskonzepte variieren in verschiedenen Ländern. Anhand von einem Fragebogen von Mole (1990) kann jeder Teilnehmer sein Unternehmen oder sein Arbeitsumfeld bezüglich der systematischen und organischen Eigenschaften

der Organisation sowie dem individuellen oder gruppenorientierten Führungsverhalten beurteilen.

Es zeigt sich immer wieder, dass das Wissen um Organisationsstrukturen bei den Teilnehmern doch recht begrenzt ist und vieles mit Freude und Erstaunen festgestellt wird. Bisher hat sich allerdings auch gezeigt, dass das Thema „Leadership“ den Teilnehmern eher vertraut ist und sie hier weniger neues oder überraschendes entdecken. Drei Führungstypen von Lewis (linear, multiaktiv und reaktiv), welche die Beziehung zwischen Kultur und Führungsstil veranschaulichen, können hier als eine Diskussionsgrundlage genauer in ihren Konsequenzen für die Zusammenarbeit betrachtet werden.

5.2.2 Emotionale Ebene

Auf der Erlebnisebene liegt der Schwerpunkt auf dem Prozess des Erkennens und der bewussten Wahrnehmung von kulturellen Einflüssen auf das Individuum.

Jeder Mensch hat bestimmte Vorstellungen über andere Länder, egal ob er sie jemals besucht hat oder nicht. Um *stereotype Einstellungen* bewusst zu machen und zu beseitigen, ist es notwendig, sich mit seinen eigenen Vorurteilen zu konfrontieren, was nicht immer angenehm ist. Es wird darüber reflektiert, wie weit man seine eigenen Vorurteile ausblendet oder auch darüber, wie tolerant man werden kann, denn auch die eigenen Grenzen der Toleranz sollten erkannt werden.

Hier geht es ferner darum, wie unterschiedlich Selbst- und Fremdbild einer Kultur sein können und wie man mit den Vorurteilen anderer über sein Land umgeht. Bei dieser Einheit können kulturgebundene Kränkungen in der Gruppe sichtbar und in einer konstruktiven Atmosphäre diskutiert werden. Die abendliche Gelegenheit die Kultur der eigenen Heimat mit Hilfe von Anschauungsmaterial zu präsentieren, das zum Teil alle Sinne anspricht, stärkt bei den Teilnehmern auf der emotionalen Ebene eine Identifikation mit der eigenen Herkunft. Hier kommen Stolz und Freude über das eigene Land auch bei sonst eher zurückhaltenden Teilnehmern zum Vorschein.

Interkulturelle Begegnungen können als eine emotionale Herausforderung verstanden werden. Das Bewusstsein darüber, wie Kultur *Erwartungen* formt und wie diese Erwartungen die Wahrnehmung filtern und die Zusammenarbeit belasten können, eröffnet eine neue Perspektive für die Teilnehmer. Je ethnozentrischer jemand ist, desto weniger ist er in der Lage das Verhalten einer Person aus einer anderen Kultur zu antizipieren. Je besser man jedoch dazu in der Lage ist, desto weniger unsicher und ängstlich fühlt man sich selbst und desto einfühlsamer kann man auf den Fremden eingehen.

Die Teilnehmer kommen auch mit bestimmten Erwartungen in das Seminar, die sehr unterschiedlich sein können. Am Anfang des Seminars gilt es diese zu erheben, sie im Seminar nach Möglichkeit zu berücksichtigen und zum Schluß deren Erfüllung zu überprüfen.

Interkulturelle Kommunikation setzt meistens voraus, dass mindestens ein Gesprächspartner in einer anderen als in seiner *Muttersprache* spricht. Hier gibt es große individuelle Unterschiede bezüglich der Leichtigkeit, der Flüssigkeit und Ungehemmtheit der verbalen Interaktion, die in dieser Einheit durch Rollenspiele erlebt und reflektiert werden kann.

Das Simulationsspiel Ecotonos verleiht einen guten Rahmen für eine individuelle *Prozessbetrachtung*, d.h. eine Reflexion auf der Metaebene anhand der Fragen: Wie mache ich etwas und wie geht es mir dabei?. Die Nachbesprechung des Spiels beschäftigt sich ferner mit den Themen Umgang mit Gruppen, Ambiguität, Konflikten und Regeln. Die eigene soziale Kompetenz, Flexibilität und Lernfähigkeit können betrachtet werden. Der konkrete Bezug zum Geschäftsumfeld besteht z. B. in der unterschiedlichen Handhabung von Meetings oder Vertragsabschlüssen, oder in einer Auslandsentsendung, wo die Begegnung mit kulturabhängigen Regeln häufig zu Irritationen, Frustration und Ärger führen kann. Der Sinn von Simulationsübungen ist es, derartige Gefühle im Training zu erzeugen und deren Bewältigung zu üben.

5.2.3 Verhaltensebene

Auf der Verhaltensebene geht es um die Reflexion über das eigene Verhalten, Erprobung von Lösungsansätzen und Alternativen sowie Gewinnen von Fertigkeiten. Das Kennenlernen von Werkzeugen für konstruktiven interkulturellen Umgang ermöglicht eine bessere Verständigung, Zunahme von Toleranz und Entwicklung von Empathie. In der Übung „multikulturelle Meetings vorbereiten“ müssen die Teilnehmer die gelernte Theorie in geeignete Handlungsschritte umsetzen. Hier geht es um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, der die Berücksichtigung von kulturspezifischen Eigenarten ermöglicht. Eine von den Teilnehmern selbst durchgeführte Vorbereitung auf Situationen der internationalen Kooperation (Meetings, Präsentationen, etc.) verleiht Selbstvertrauen und Kompetenz. Darüber hinaus erarbeiten die Teilnehmer in Kleingruppen einen „Weg zur Empathie“, der trotz der zum Teil sehr unterschiedlichen Darstellungen die gleichen Inhalte wiedergibt. Die Voraussetzung für diese Arbeit ist, dass während der Seminarwoche eine Horizonterweiterung stattgefunden hat. Deshalb ist diese Einheit ans Ende des Seminars platziert.

Anhand dieser beiden Einheiten können die Lehrenden überprüfen, wie die Botschaften des Seminars angekommen sind. Die bisherigen Ergebnisse haben sehr positive Rückmeldungen geliefert.

Die Erweiterung der *Selbsterkenntnisse*, die in dem einwöchigen Seminar stattfindet, kann sogar die weitere berufliche Orientierung der Teilnehmer beeinflussen, was aus der Schlußbewertung des Gesamtseminars hervor geht. Die konkrete Erfahrung Mitglied in einer interkulturellen Gruppe zu sein, die Reflexion über das eigene Verhalten, über die Rolle in dieser Gruppe, über eigene Führungseigenschaften, Teamfähigkeit, Kreativität und Flexibilität, die sowohl durch die

theoretische als auch durch die erlebnisbezogene Auseinandersetzung gefördert wird, vertieft die Selbstwahrnehmung und hilft den Teilnehmern sich bezüglich ihrer zukünftigen beruflichen Laufbahn genauer einzuschätzen.

Die Teilnehmer lernen nichts mehr für selbstverständlich zu halten und entwickeln eine Aufgeschlossenheit für Überraschungen. Sie lernen ihre Wahrnehmung und ihre Sinne für spannende Entdeckungen offen zu lassen.

Zum Gelingen eines solchen Seminars trägt bei, dass sowohl die theoretischen als auch die interaktiven Einheiten aus der Sicht der Seminarleiter eine sinnvolle Ganzheit bilden und nach ihren persönlichen Affinitäten ausgesucht wurden. Nur dann können sie mit Enthusiasmus und Überzeugungskraft die Information vermitteln, welche die Teilnehmer zu einer höheren interkulturellen Kompetenz führen soll. Wegen ihres transformativen (veränderungsorientierten) Charakters ist interkulturelles Training gleichwohl sehr fordernd für die Lehrenden und kann wegen der gleichzeitigen Lernprozesse auf der kognitiven, emotionalen und Verhaltensebene sehr belastend sein. Trotz des komplexen Inhaltes und der erfordernten Flexibilität macht dieser Unterricht jedoch viel Freude und das nächste Seminar wird von den Lehrenden mit Enthusiasmus erwartet.

5.3 Evaluation des Trainings

Es wurde – zusätzlich zu einer mündlichen Feedback-Runde zum Ende der Veranstaltung – eine schriftliche Bewertung der Veranstaltung durch die Teilnehmer durchgeführt. Die Teilnehmer haben am Ende eines Tages den jeweiligen Tag bewertet und am Ende der Woche zusätzlich die gesamte Veranstaltung. An den einzelnen Tagen wurde die Sinnhaftigkeit, die Verständlichkeit und das methodische Setting jeder einzelnen Einheit mittels einer 5er-Zustimmungs-Skala bewertet, die Gesamtbewertung wurde zusätzlich durch offene Fragen ergänzt.

Insgesamt ist die schriftliche Bewertung gut bis sehr gut ausgefallen. Tabelle 1 zeigt die prozentuale Verteilung aller Tages-Bewertungen innerhalb der angebotenen Zustimmungsskala.

Tabelle 1: Verteilung aller Tagesbewertungen

	completely agree	agree	partly agree	hardly agree	don't agree
Summe aller (positiv konnotierten) Aussagen zu den einzelnen Sequenzen	37 %	52 %	11 %	0 %	0 %

Die detaillierten Tages-Bewertungen können an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden, lediglich die positiven Eckpunkte werden fokussiert. Als besonders positiv (= ‚completely agree‘ größer 60 %) wurden die folgenden Sequenzen bewertet:

- Simulationsspiel ‚ECOTONOS‘
- Gruppenarbeit: Leitfaden zur Vorbereitung eines internationalen Meetings
- Diskussion über Empathie fördernde Verhaltensweisen.

Die Bewertung der gesamten Veranstaltung am Ende der Woche zeigt Tabelle 2.

Tabelle 2: Verteilung der abschliessenden Gesamtbewertung

<i>Please mark one box in each line!</i>	com- pletely agree	agree	partly agree	hardly agree	don't agree	not evalu- able
The subject of the whole course was interesting with regard to the contents.	38 %	62 %				
The subject of the whole course was helpful.	62 %	38 %				
I felt comfortable in the course.	62 %	25 %	13 %			
With my areas of interest I could contribute to the course.	38 %	38 %	24 %			
There was a good balance of theory and practice.	38 %	62 %				
The theory was interesting and educational.	25 %	62 %	13 %			
The theory was presented in an understandable and satisfying way.		75 %	25 %			
The content of the games was interesting and valuable.	62 %	38 %				
The games were interesting with regard to the method of procedure.	50 %	50 %				
The content of the group-discussions was interesting and valuable.	68 %	32 %				
The group-discussions were interesting with regard to the method of procedure.	68 %	32 %				
I would recommend this course.	68 %	32 %				

Als besonders positiv (=‘completely agree‘ größer 60 %) wurden folgende Bereiche bewertet:

- Gesamtthema des Kurses
- Wohlfühlen während des Kurses
- Spielinhalte
- Diskussionsinhalte

- Diskussionsstil
- Weiterempfehlung des Kurses

Wollte man eine Rangfolge der drei übergeordneten Lehrsettings ‚Input – Moderation – Spiel‘ aufstellen - was auch aufgrund der geringen absoluten Zahlen unseriös erscheint, also lediglich Tendenzen aufzeigen hilft - , kann man folgende abgestufte Bewertung wagen: Die Teilnehmer bewerteten alle drei Bereiche mit gut oder sehr gut, wobei die moderierten Diskussionen am besten bewertet wurden, gefolgt von den Spielen und anschließend von den Theorieinputs. Eine solche Abstufung ist zwar problematisch, da der Ansatz unseres theoriegeleiteten Trainings ja gerade die Verzahnung dieser drei Bereiche verfolgt und folgerichtig das Gelingen des einen Bereiches von den anderen abhängt und umgekehrt, betont aber die Bedeutung der Einbettung von Erfahrung und damit der Historizität bzw. der biographischen Verfasstheit von positiven Lernsituationen.

Von den offenen Fragen seien hier Antworten zusammengefasst, die auf das Empfinden des Umlernens referieren: Viele Teilnehmer zeigten sich überrascht über die hohe Bedeutung des Themas an sich. Darüber hinaus betonten sie die Bedeutung des Sichtbarmachens der eigenen kulturellen Prägung, die bisher weitgehend unbewusst war. Das Erlebnis mit anderen Kulturen in einer angenehmen, humorvollen Atmosphäre zusammenzuarbeiten, wurde als etwas Besonderes und Empathie förderndes beschrieben. Als allgemein sehr motivierend für das eigene Lernen wurde die Verzahnung von Theorie und Praxis, die methodische Vielfalt und die Gruppenerfahrung beschrieben.

Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer betrafen hauptsächlich organisatorische Rahmenbedingungen, wie Unterbringung etc. Auf inhaltlicher Ebene wurde der Wunsch nach einer breiteren kulturellen Herkunft der Teilnehmer geäußert. Dieser Wunsch bestätigt unser - der Konzeption zugrunde liegendes - Vorverständnis, dass kulturvermittelnde Seminare den direkten kulturellen Dialog brauchen und ohne kulturelle Vielfalt der Teilnehmer erheblich weniger Nutzen bringen.

Die insgesamt sehr positive Bewertung unseres theoriegeleiteten Trainings durch die Teilnehmer hat uns sehr gefreut und für manche Mühen während der Konzeption, der Organisation und der Durchführung – hier insbesondere die fremdsprachliche Herausforderung – entschädigt.

6 Weiterzuverfolgende Fragestellungen

Aus wissenschaftlicher Sicht ergeben sich aus den Erfahrungen im Kurs drei weiterzuverfolgende Fragestellungen, nämlich

1. Gibt es in der interkulturellen Zusammenarbeit Grenzen von Empathie?
2. Wie verändern sich national geprägte Firmenkulturen unter dem Einfluß multinationaler Zusammenschlüsse?
3. Was geschieht mit der kulturellen Identität angesichts der Internationalisierung?

6.1 Gibt es Grenzen von Empathie?

Wir vermitteln das Konzept des Perspektivenaustauschs und der Empathie nach G.H. Mead (1934) als Ansatz für Lösungen interkultureller Konflikte und Missverständnisse. Die wesentliche Erkenntnis dazu lautet, dass Empathie nicht mit Sympathie gleichzusetzen ist, weil sie im Gegensatz zu dieser nicht auf Ähnlichkeit, sondern auf Unterschiedlichkeit beruht. In den Kursen tut sich immer wieder implizit und explizit die Frage nach den Grenzen des Perspektivenwechsels auf. So kann es Unterschiede geben, die kaum zu überbrücken sind, z.B. wenn eine europäische Frau als Verhandlungspartnerin von islamischen Männern fungieren soll, aber von diesen als solche nicht anerkannt wird. Hierbei werden zwei Bedingungen von Empathie deutlich.

Zum einen ist ein minimaler Grundkonsens, den beide Parteien sehen, notwendig, um vorhandene Unterschiede nicht als ausschließend wahrzunehmen. Jede Kultur hat in ihrem eigenen kulturbedingten Gesichtsfeld (Fokus) Elemente, die sich mit dem einer anderen Kultur überlappen. Unter Umständen bedarf es vermittelnder Dritter, um diese überlappenden Elemente für die Parteien zu verdeutlichen. Zum zweiten kann Empathie nicht nur von einer der Parteien ausgehen; beide müssen sich darum bemühen. Anderenfalls strampelt sich die eine Seite bis hin zur Selbstverleugnung ab, während die andere nur selbstgefällig um ihr eigenes Weltbild kreist. Es wird die Notwendigkeit deutlich, das Konzept der Empathie für die Zwecke des interkulturellen Austauschs weiterzuentwickeln und insbesondere Bedingungen und Grenzen herauszuarbeiten.

Insgesamt stellt sich die Frage, ob Empathie und Toleranz wirklich im Rahmen eines Kurses erlernbar sind. Denn die Nachhaltigkeit des Lerngewinns kann ja in diesem Fall nicht durch Erwerb von Wissen, sondern vor allem durch ständiges Üben und durch Anbindung an ein empathieförderliches Milieu gewährleistet werden. Ist die Umgebung des Empathiewilligen empathierestriktiv strukturiert, so wird auch dieser seine erworbenen Fähigkeiten eher verstecken.

Der Kurs gibt zum einen Anstoß zur Praktizierung von Perspektivenwechsel sowie zum anderen Übungsmöglichkeiten in einem Schonraum, die zeitlich begrenzt sind. Aber auch in dieser Begrenzung erfolgt etwas, was für Empathiefähigkeit nachhaltig ist. Der Kurs ermöglicht das Aha-Erlebnis der eigenen kulturellen Prägung, also dass die eigenen Regeln und Muster, denen man folgt, nicht überall „normal“ im Sinne von naturgegeben, sondern kulturell geprägt sind. Dieses Erlebnis des Sich-selbst-infragestellens evoziert Self-Awareness – die wesentliche Bedingung dafür, dass man bereit ist, statt die eigene Position absolut zu nehmen, sich auf den Platz des anderen zu stellen und mit seinen Augen auf einen Sachverhalt zu schauen. Es bedarf der Ausarbeitung eines methodischen Instrumentariums zur Evaluation des nachhaltigen Erlernens von Empathie.

6.2 Wie verändern sich national geprägte Firmenkulturen unter dem Einfluß multinationaler Zusammenschlüsse?

Organisationskulturen, also organisationelle Strukturierung und Führungsstile, sind zwar national geprägt (Mole 1990; Hofstede 1991), jedoch ebenso von anderen Faktoren geprägt, wie Größe des Unternehmens, seine Entwicklungsphase (Gründerphase, Ausbauphase, Start up-Unternehmen etc.), Branche und Zugehörigkeit zur „Szene“ (z.B. Multimediaszene), Einflüsse durch Kunden und Kooperationspartner (Glasl & Lievegoed 1996). So ist es äußerst schwierig, von nationalen Organisationskulturen zu sprechen, allenfalls von Tendenzen, wenn man Vergleiche zu anderen Ländern anstellt. Diese vielfältigen Brechungen machen es äußerst schwierig, nationalitätentypische Merkmale von Organisationskulturen zu thematisieren, wie wir an den Diskussionen in den Kursen immer wieder feststellen. Die Teilnehmer sehen große Differenzen zwischen den in der Literatur beschriebenen nationalen Organisationskulturtypen (Mole 1990, Hofstede 1991) und ihren eigenen Erfahrungen in ihren Organisationen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Organisationskulturen einem massiven Veränderungsprozess unterworfen sind; sie brechen unter dem Globalisierungsdruck und in Orientierung an „the-one-best-way“ des Managements, wie es Unternehmensberater in Anlehnung an amerikanische Erfolgsrezepte propagieren, aus den nationalen Kulturen aus. Doch ist damit nicht unbedingt gesagt, dass sich der amerikanische Stil der Organisationsstrukturierung und des Management in Reinform durchsetzen wird. Weitere Studien zum Zusammenhang von nationaler und organisationaler Kultur sowie zur Art und Weise gegenseitiger Einflussnahme von Organisationskulturen in Unternehmenszusammenschlüssen und beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen sind deshalb von großer Bedeutung.

6.3 Was geschieht mit der individuellen kulturellen Identität angesichts der Internationalisierung?

Wir erleben bei den Teilnehmern unseres Kurses durch die Konfrontation mit den anderen Kulturen Irritationen, die je nach kultureller Herkunft unterschiedlich gut bewältigt werden. Insbesondere in Kooperationsaufgaben wird die Fähigkeit, auf andere zuzugehen, ohne sich selbst zu verleugnen, eine ernste Herausforderung. Wir sehen hier ein Problem der Identitätswahrung und -entwicklung.

Es stellt sich die Frage, ob interkulturelle Kooperation zur Auflösung kultureller Identität führt. Regionale Verbundenheit und lebenslange Gruppenzugehörigkeit z.B. in einer Familie verlieren als Identitätsstifter immer mehr ihre Bedeutung, weil Menschen auf dem globalen Arbeitsmarkt mobil sind und ihre Bezugsgruppen häufiger wechseln als in früheren Zeiten. „Heutzutage scheint alles sich gegen ferne Ziele, lebenslange Entwürfe, dauerhafte Bindungen und unwandelhafte Identitäten zu verschwören. Ich kann nicht langfristig auf meinen Arbeitsplatz, meinen Beruf, ja nicht einmal auf meine eigenen Fähigkeiten bauen“ (Baumann 1993). Baumann

problematisiert deshalb den „postmodernen Nomaden“ oder „Landstreicher“, dem jedes gesicherte Gefüge, jeder verlässliche Ort und eine ungefährdete Gemeinschaftseinbindung abhanden gekommen seien, und die dauernd damit beschäftigt seien, ihre Identitäten zu rekonstruieren, ihre „Augenblicks-Identitäten“, „Identitäten für heute“ oder „Identitäten bis auf weiteres“. Daraus leitet sich die Frage ab, ob sich Menschen nur noch im Do-it-yourself-Verfahren Patchwork-Identitäten zurechtbasteln (Ottomeyer 1992).

Personelle Identität als wesentliches Ziel vieler traditioneller Therapieformen zeichnet sich gerade durch Kontinuität und Stabilität aus. Sie ist aber ein Kind der Moderne, hat sich in der Aufklärung als Ideal gegenüber der mittelalterlichen und barocken Tendenz, Gegensätzen zu huldigen, ausgebildet. „Das Subjekt der Aufklärung basierte auf einer Auffassung der menschlichen Person als vollkommen zentrierten und vereinheitlichtem Individuum ... Sein ‚Zentrum‘ bestand aus einem inneren Kern, der mit der Geburt des Subjekts entstand und sich mit ihm entfaltete, aber im Wesentlichen während der ganzen Existenz des Individuums derselbe blieb – kontinuierlich oder ‚identisch‘ mit sich selbst. Das essentielle Zentrum des Ich war die Identität einer Person“ (Hall 1994, 181).

In einer Welt jedoch, in der sich traditionelle Normen und Regeln auflösen und durch die Konfrontation mit anderen Kulturen als gültig angesehene Wertegerüste infrage gestellt sind, in der ein ständiges Konfrontieren und damit auch „Matching“ von innerer und äußerer Welt erforderlich ist, wird eher Toleranz gegenüber den Unterschieden (*Ambivalenztoleranz*, Jaeggi 1995/96) als Beharren auf der eindeutigen Sicht gefordert: „Weder das Ich noch die Weltsicht können fürderhin für selbstverständlich genommen werden“ (Berger 1994, 83). Und damit ist auch die überkommene Vorstellung des identischen Ichs obsolet. „In dem Maße, in dem sich die Systeme der Bedeutung und der kulturellen Repräsentation vervielfältigen, werden wir mit einer verwirrenden, fließenden Vielfalt möglicher Identitäten konfrontiert, von denen wir uns zumindest zeitweilig mit jeder identifizieren können“ (Hall 1994, 182 f.)

Eine „multiphren Situation“ (Gergen 1991) wird also Normalsituation. Der einzelne steht immer wieder aufs Neue vor der Aufgabe, sein eigenes Sinnsystem zu konstruieren – es wird ihm nicht mehr wie selbstverständlich per Sozialisation mitgeliefert und ist nicht mehr allgemein und mehr oder weniger dauerhaft gültig. Dieser permanent geforderte Akt der Selbstordnung kann viele Menschen überfordern (Keupp 1994 & 1995/1996). Aber es liegen auch Chancen in ihm, denn die Herstellung von innerem Sinn ist ja kein Prozess, den ein Individuum mit sich selbst ausmacht, sondern ein in hohem Maße kommunikativer Prozess – und den bietet und fordert Interkulturalität mehr als je zuvor (ebd.). Deshalb spricht Flusser (1994, 71) auch davon, dass wir dabei sind, „aus den Kerkerzellen, die die gegenwärtigen Häuser sind, auszubrechen“ und „uns aus einer subjektiven in eine projektive Einstellung aufzurichten“ (ebd. 24).

Die Frage nach der Entwicklung von personeller Identität angesichts interkulturellen Austauschs – ob hin zu einem stabilen Rest-Identitätskern oder zu diffundie-

renden Identitätsfragmenten – ist eine wesentliche Frage der Forschung zu interkulturellem Austausch.

7 Literatur

- Ahlers, C. (1994): Das Selbst und die systemische Therapie, in: *Systeme* 8, 19-36.
- Assmann, A. & Assmann, J. (1990): *Das Gestern im heute. Medien und soziales Gedächtnis*, in: Funkkolleg „Medien und Kommunikation, Studienbrief 5. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Weinheim, 41ff.
- Baumann, Z. (1993): Vom Pilger zum Touristen, in: *Das Argument* 205, 36, 389-408.
- Boesch, E.. E. (1988): Handlungstheorie und Kulturpsychologie, in: *Psychologische Beiträge* 30, 233ff.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*, Cambridge (Mass.).
- Cole, M. (1992): *Context, modularity, and the cultural constitution of development*, in: Winegar, L., T. & Valsiner, J. (Eds.): *Children's development within social context*, Vol. 2., Research and methodology. Hillsdale, 5ff.
- Delko, K. (1999): *Fusionsfieber mit bitterem Nachgeschmack*; NZZ vom 27.8.1998 (Nachdruck in: NZZ Fokus „Fusionen Von glücklichen Unternehmenszusammenschlüssen, geplatzten Hochzeitsträumen und dem schwierigen Ehealltag“, Zürich 1999, 18f.).
- Derboven, W., Dick, M. & Wehner, T. (1999): *Erfahrungsorientierte Partizipation und Wissensentwicklung. Die Anwendung von Zirkeln im Rahmen von Wissensmanagementkonzepten*, Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit, Nr. 18.
- Flusser, V. (1994): Vom Subjekt zum Projekt Menschwerdung. Schriften Band 3, Bensheim.
- Geertz, C. (1994): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt/M.
- Gergen, K. J. (1993): Psychologie in der Postmoderne, in: *Systeme* 7, 4-15.
- Halbwachs, M. (1966): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Berlin.
- Hall, E. & Hall, M. R. (1984): *Verborgene Signale. Über den Umgang mit Franzosen*, Hamburg.
- Hall, E. T. (1959): *The Silent Language*. Garden City.
- Hall, E.. T. & Hall, M. R.. (1989): *Understanding Cultural Differences*, Yarmouth.
- Hall, S. (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg.
- Hasselt, J. v. (1998): *Kultur und nachhaltige Entwicklung: Das Kulturverständnis der UNESCO und der Aktionsplan von Stockholm*, in: Deutsche UNESCO-Kommission: Kultur und Entwicklung. Zur Umsetzung des Stockholmer Aktionsplans, Bonn, 61ff.
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Berkshire.
- Hörning, K. (1988): *Technik im Alltag und die Widersprüche des Alltäglichen*, in: Joerges, B. (Hg.): Technik im Alltag, Stuttgart, 51ff.
- Hutchins, E. (1989): *A cultural view of distributed cognition*. Unpublished manuscript, University of California. San Diego.
- Jaeggi, E. (1995/6): Neues Subjekt? Diskussionsbeitrag zu Heiner Keupp, in: *Journal für Psychologie* Doppelheft 4/1995 und 1/1996, 17-19.
- Keupp, H. (1994): *Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven*, in: Keupp, H. (Hg.) Zugänge zum Subjekt, Frankfurt/M.
- Keupp, H. (1995/6): Subjektentwürfe heute: Wie kommen wir ohne das „Baugerüst der Moderne“ zurecht?, in: *Journal für Psychologie* Doppelheft 4/1995 und 1/1996, 5-16.
- Kumbruck, C. (1999): *Angemessenheit für situierte Kooperation“ ein Kriterium arbeitswissenschaftlicher Technikforschung und –gestaltung*, Münster..
- Lang, A. & Fuhrer, U. (1993): What place for culture in psychology? An introduction, in: *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 2, 65ff.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, New York.
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (1988): *Psychoanalyse in der Sozialforschung*, Opladen.

- Lewis, R. D. (1998): *When Cultures Collide: Managing Successfully Across Cultures*. London.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/M..
- Luhmann, N. (2000): *Organisation und Entscheidung*, Opladen/Wiesbaden.
- Maturana, H. R (1982): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*, Braunschweig/Wiesbaden.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*, Chicago (dt.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968).
- Meissl, I. (1999): *Ist „größer“ auch „besser“?* Editorial, in: NZZ Fokus „Fusionen Von glücklichen Unternehmenszusammenschlüssen, geplatzten Hochzeitsträumen und dem schwierigen Ehealltag“, Zürich, 5.
- Mole, J.(1990): *Mind your manners*, London.
- Neuberger, O. (1989): *Organisationstheorien*, in: Roth, E. (Hg.): Organisationspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3), Göttingen, 205–250.
- Neuberger, O. (1991): *Unternehmenskultur*, in: Flick, U. u. a. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung, München (Psychologie Verlags Union), 302-304.
- Olie, R. (1995): *Culture and integration problems in international mergers and acquisitions*, in: Jackson, T. (eds.): Cross-Cultural Management, Linacre House Oxford, 309-325.
- Ottomeyer, K. (1992): *Einführung in eine andere Sozialpsychologie*, Heidelberg.
- Piaget, J. (1964): *Psychologie der Intelligenz*, Zürich.
- Quichi, W. G. (1981): *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*, Reading/Mass. u. a..
- Raeithel, A. (1991): *Zur Ethnographie der kooperativen Arbeit*; in: Oberquelle, H. (Hg.): Kooperative Arbeit und Computerunterstützung, Göttingen, 99ff.
- Schäffner, O. (1997): *Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung*. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schein, E. (1990): Organizational Culture, in: *American Psychologist* 45 (2), 109-119.
- Schwarz, G. (1999): *Fröhliche Fusionitis?* Neue Zürcher Zeitung vom 5.12.1998 (Nachdruck in: NZZ Fokus „Fusionen - Von glücklichen Unternehmenszusammenschlüssen, geplatzten Hochzeitsträumen und dem schwierigen Ehealltag“, Zürich 1999, 7f.
- Siegwart, H.; Neugebauer, G. (1998): (Hg.): *Mega-Fusionen. Analysen, Kontroversen, Perspektiven*. Bern.
- Toulmin, S. (1991): *Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne*, Frankfurt.
- Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture*. Chicago.
- Waibel, M. (1997): *„Knick leicht durch Holm drücken“: Lokales Wissen in der betrieblichen Lebenswelt*, unveröff. Dissertation Universität Bremen, Bremen.
- Wehner, T., Clases, C., Endres, E. & Raeithel, A. (1998): *Zusammenarbeit als Ereignis und Prozess*; in: Spieß, E. (Hg.): Formen der Kooperation, Göttingen 95ff.
- Whorf, B. L. (1956): *Language, Thought and Reality*. Massachusetts: MIT-Press (dt.: Sprache, Denken, Wirklichkeit, Reinbek 1963).
- Wygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge.



Harburger Beiträge zur Psychologie und Soziologie der Arbeit

		<i>Seit 1999 erschienen:</i>
Nr. 14	1999	Theo Wehner, Christoph Clases & Tanja Manser: Wissensmanagement: State of the Art, Einführung in ein transdisziplinäres Thema und Darstellung der arbeits- und sozialwissenschaftlichen Perspektive.
Nr. 15	1999	Lore Schultz-Wild: Gruppenarbeit – Blick zurück nach vorn. Protokoll des Follow-Up Workshops bei Daimler-Benz, Werk Bremen, Februar 1998.
Nr. 16	1999	Michael Dick & Steffen Hainke: „Das ist doch das Einzige was ich habe an Kapital“. Mitarbeiter einschätzungen über Wissensmanagement.
Nr. 17	1999	Mira Waibel & Egon Endres: Kooperatives Wissensmanagement. Wissenstransfer zwischen sozialen Einrichtungen und Wirtschaftsunternehmen durch wechselseitige Hospitationen.
Nr. 18	1999	Wibke Derboven, Michael Dick & Theo Wehner: Erfahrungsorientierte Partizipation und Wissensentwicklung. Die Anwendung von Zirkeln im Rahmen von Wissensmanagementkonzepten.
Sonderband 1	1999	Wolfgang Kersten & Christel Kumbruck (Hrsg.): Wissensmarkt Internet – Zwischen betrieblichem Wissensmanagement und virtueller Universität
Nr. 19	2000	Egon Endres & Theo Wehner: Gruppenarbeit und zwischenbetriebliche Arbeitsteilung. Vorarbeiten zu einem arbeitspsychologischen Kooperationsmodell. (Neuauflage der Beiträge Nr. 02 und 03)
Nr. 20	2000	Marja Szodrich: Repertory-Grids als Analyse- und Beratungsinstrument: Coaching, Teamentwicklung, Organisationsentwicklung
Nr. 21	2000	Michael Ackermann, Daniel Dimmeler, Pascal Iten, Daniel Meister & Theo Wehner: Wissensmanagement in der Praxis – Umfrageergebnisse und Trends
Nr. 22	2001	Maria Jarowoy & Michael Dick: Wissensmanagement als Integrationsmetapher. Eine Fallstudie zur Situation von Führungskräften und deren Haltung zur Ressource Wissen
Nr. 24	2001	Christoph Clases, Karin S. Moser & Theo Wehner: Definitions- und Re-Definitionsprozesse im Wissensmanagement. Eine Falldarstellung zur Sensibilisierung und Initiierung
Nr. 25	2001	Christoph Clases, Tanja Manser & Theo Wehner: hyperlearning. Prozessbegleitende Evaluation eines Weiterbildungsangebots für die Schulleitungen der Teilautonomen Volksschulen im Internet (<i>elektronisch</i>)
Nr. 26	2001	Anna Windischer, Theo Wehner, Wolfgang Weber, Tanja Manser, Kristina Lauche, Sven Grund & Christoph Clases: Prozessbegleitender Erwerb meta-reflexiver Fertigkeiten im universitären, ingenieurwissenschaftlichen Projektstudium (<i>elektronisch</i>)
Nr. 27	2001	Katharina Thiele & Tanja Manser: Soziotechnische Systemanalyse im Krankenhaus – Eine arbeitspsychologische Fallstudie in der Anästhesiologie
Nr. 28	2001	Anja Ostendorp, Carsten Ostendorp & Theo Wehner: Was macht den Erfolg von Freiwilligeninitiativen aus? Teil I: Vier Beschreibungsdimensionen und ein Erfolgsfaktor
Sonderband 3	2001	Michael Dick: Die Situation des Fahrens. Phänomenologische und ökologische Perspektiven der Psychologie. (Dissertation)
Nr. 29	2002	Wibke Derboven, Christel Kumbruck & Marja Szodrich: Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit - Zur Konzeption und Durchführung eines theoriegeleiteten Trainings
		<i>In Vorbereitung:</i>
Nr. 23	2001	Nikolaus Hildebrandt, Katja Deubel & Michael Dick: „Mobilität“ – Ein multidisziplinärer Begriff im Alltagsverständnis
Sonderband 2	2002	Mira Waibel: Lokales Wissen in der betrieblichen Lebenswelt. Theoretische und empirische Studien zur Wissensentwicklung in Praxisgemeinschaften der industriellen Fertigung. (Dissertation, Neuaufgabe)
Nr. 30	2002	Volker Bauer & Frank von der Reith: Einführung von teilautonomer Gruppenarbeit vor 25 Jahren und heute (Arbeitstitel)
Nr. 31	2002	Peter Dieckmann & Theo Wehner: Über Grundsätze zur Gestaltung von Simulatorsettings für Forschung und Lehre