

Universität Trier, FB 1, Psychologie

Diplomarbeit

**Trainingsprogramm zur Verbesserung des emotionalen Befindens unter
Einwanderern**

Ein interkulturelles Kompetenztraining

Vorgelegt von:

Charlotte Brenk

Friedrich-Wilhelm-Straße 39

54290 Trier

06 51/9 94 41 18

brenk_charlotte@hotmail.com

Betreuer:

Prof. Dr. Manfred Schmitt, Universität Trier

Prof. Dr. Leo Montada, Universität Trier

Trier, im August 2003

„ÜBER DAS ZIEL, WIE ES ADORNO FORMULIERT HAT, DÜRFTE EINIGKEIT BESTEHEN:
„OHNE ANGST, VERSCHIEDEN SEIN ZU KÖNNEN““

.....(THOMAS, 1991 b, S. 140)

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
1 Einführung.....	2
2 Kulturelle Unterschiede	5
2.1 Was sind Inhalte der kulturvergleichenden Psychologie?.....	5
2.2 Definitionen.....	7
2.2.1 Kultur.....	7
2.2.2 Interkulturelles Lernen	8
2.2.3 Interkulturelle Kompetenz	8
2.3 Unterschiede zwischen Kulturen	9
2.4 Konflikte zwischen Kulturen.....	12
2.5 Suche nach Lösungen.....	14
3 Interkulturelle Kompetenztrainings - eine Bestandaufnahme	15
3.1 Geschichtliche Entwicklungen	15
3.2 Zielgruppen interkultureller Trainings.....	16
3.3 Ziele interkultureller Trainings.....	17
3.4 Zeitpunkte interkultureller Trainings	19
3.4.1 Vorbereitendes Training	19
3.4.2 Aufenthaltsbegleitende Betreuung	19
3.4.3 Wiedereingliederungstraining	20
3.5 Typologie.....	21
3.5.1 Erfahrungsbasierte kulturspezifische Methoden.....	22
3.5.2 Erfahrungsbasierte kulturübergreifende Methoden.....	23
3.5.3 Didaktisch kulturspezifische Methoden	24
3.5.4 Didaktisch kulturübergreifende Methoden	25
3.5.5 Integrierte interkulturelle Trainings	26
3.6 Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze.....	27
3.7 Einordnung des eigenen Ansatzes und Abgrenzung von dem Konzept der kulturellen Assimilatoren.....	28
3.7.1 Kulturspezifische Assimilatoren	28

3.7.2	Kulturallgemeine Assimilatoren	30
3.7.3	Beschreibung und Abgrenzung des eigenen Ansatzes	31
4	Theoretischer Hintergrund: Emotionspsychologie	34
4.1	Definition des Emotionsbegriffs	34
4.2	Kontroversen in der Emotionspsychologie	35
4.3	Das Primat der Emotion über die Kognition	37
4.4	Kognitive Emotionstheorien	38
4.5	Die Auflösung einer Scheinkontroverse	39
4.6	Der Ansatz von Montada	41
5	Das Training	44
5.1	Theoretische Vorüberlegungen zur Konzeption	44
5.2	Vorerhebung: kritische Situationen	51
5.2.1	Kriterien	52
5.2.2	Erhebung der Situationen	52
5.2.3	Ergebnisse	54
5.3	Trainingsmanual	55
5.4	Trainingsmaterialien	79
5.5	Erfolgskontrolle	150
5.5.1	Hypothesen	150
5.5.2	Abhängige Variablen und Messinstrumente	151
5.5.3	Vergleichsgruppen	154
5.5.4	Messzeitpunkte	155
6	Diskussion	157
	Anhang	164
	Literatur	172

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit umfasst die Konzeption eines Trainings zur Steigerung des emotionalen Wohlbefindens unter Einwanderern sowie Anleitungen zu dessen Durchführung und notwendige Arbeitsmaterialien. Hierzu werden zunächst Unterschiede zwischen Gesellschaften vorgestellt, die auf eine kulturelle Prägung zurückführbar sind. Konflikte, die häufig aufgrund dieser Unterschiede entstehen, werden geschildert. Geschichtliche Hintergründe, Zielgruppen und Ziele interkultureller Kompetenztrainings werden beschrieben, welche konstruiert worden sind, um diesen Problemen zu begegnen. Eine Klassifikation solcher Trainings wird dargestellt und es werden Vor- und Nachteile der jeweiligen Ansätze diskutiert. Der eigene Beitrag im Umgang mit interkulturellen Konflikten wird entwickelt. Das vorgeschlagene Training basiert auf der Theorie der Emotionssteuerung von Montada (1993). Diese wird in den Gesamtzusammenhang der Emotionstheorien eingebettet und eingehend dargelegt. Das Trainingsmanual und Trainingsmaterialien zur Durchführung des vorgeschlagenen Programms werden dargestellt. Nachfolgend werden Anregungen zur Erfolgskontrolle gegeben. Abschließend werden Vor- und Nachteile des vorliegenden Trainings diskutiert sowie die Grenzen der Anwendbarkeit erörtert.

1 Einführung

Ein junger Iraner sitzt mit seinem Neffen an einem Bach irgendwo in Deutschland. Der kleine Junge spielt mit einer leeren Blechdose. Er füllt sie mit Wasser und lässt sich das kühle Nass über Hände und Füße rinnen. Nach einer Weile fallen die beiden einem Spaziergänger auf. Der Deutsche kommt auf sie zu und fragt: "Wollt ihr hier etwa fischen?"

Diese kurze Geschichte könnte jeden Tag in Deutschland irgendwo stattgefunden haben, vorausgesetzt das Wetter erlaubt es. Was also ist so besonders an diesem Ereignis? Es soll am Anfang der Einleitung zu einem Training der interkulturellen Kompetenz stehen, weil es eine Reihe von grundlegenden Gedanken in einfacher Weise veranschaulicht.

Alltäglich ist diese Geschichte. Eine Vielzahl von Einwanderern lebt in Deutschland, wie der Iraner und sein kleiner Neffe. Viele leben schon lange Zeit hier und fühlen sich nach eigenen Angaben nicht mehr als Ausländer. Sie haben Kontakte zu Deutschen, manche davon zufällig, wie in diesem Beispiel. Andere in naher Freundschaft oder Bekanntschaft.

Eindeutig scheint diese Geschichte. Ein Iraner, ein kleiner Junge, eine Blechdose, ein Deutscher und eine Frage. Selbstverständlich will der Deutsche, wie alle seine Landsleute, sich aufspielen und den beiden den Tag verderben. Die Deutschen können eben nie von ihren Regeln absehen. So zumindest die Sicht des Iraners. Er fühlt sich kontrolliert und zurechtgewiesen. Oder war es vielleicht ganz anders?

Wie würde sich der Iraner fühlen, wenn er zu wissen glaubte, dass es sich bei seinem Gegenüber um einen einsamen Mann handelte, der zu ihm und seinem Neffen Kontakt suchte? Oder wie, wenn er glaubte, der Spaziergänger fühlte sich an seine eigene Kindheit erinnert, in der eine harmonische Beziehung zu einem Vater keinen Platz gehabt hätte. Würde sich der junge Iraner empören, wenn er dem Deutschen Neid unterstellte (Montada, 1993)?

Der Wechsel von einer Kultur in eine fremde bringt viele Schwierigkeiten mit sich (Wederspahn, 2000). Daher gibt es etliche Trainings, die vor der Ausreise in ein fremdes Land oder begleitend

zu einem Auslandsaufenthalt angeboten werden (vgl. Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996). Auch Rückkehrer können in ihrem Heimatland an Trainings zur Wiedereingliederung teilnehmen (Brislin, 1979). Ziel dieser Maßnahmen ist es, den Reisenden das Leben in der neuen Umgebung zu erleichtern (Brislin, 1981; Ruben & Kealy 1979).

Viele dieser Programme fokussieren dabei den Erwerb von Kompetenzen. Dazu gehören zum Beispiel die Aneignung einer neuen Sprache oder das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen (Gudykunst et al., 1996). In anderen Trainings geht es um die Vermittlung von Informationen über Gast- und Heimatland (Kohls, 1979). So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Zielland und Herkunftsland deutlich werden sowie Eigenarten des eigenen Landes kritisch reflektiert werden (Wederspahn, 2000).

Das Ziel des vorliegenden Ansatzes ist ein anderes. Das Erlebnis negativer Emotionen beim Verlassen des Heimatlandes lässt sich wohl kaum verhindern (Oberg, 1960). Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person zu irgendeinem Zeitpunkt Heimweh empfindet, ist hoch. Sie wird Angehörige und Freunde vermissen und sich nach lieben Gewohnheiten sehnen, denen sie im Gastland nicht oder nur schwer nachgehen kann (Wederspahn, 2000). Aber nicht jede Emotion ist unausweichlich (Montada, 1993). Das oben beschriebene Beispiel illustriert, wie verschiedene Erklärungen für das Verhalten des Mannes zu ganz unterschiedlichen Emotionen führen können. Soziale Situationen lassen in der Regel mehr als eine Interpretation zu (Thomas, 1993).

Der junge Iraner aus dem Beispiel könnte sich alternative Interpretationsmöglichkeiten zurecht legen, die das Verhalten des Deutschen erklären. In Abhängigkeit davon, wie der Iraner das Ereignis versteht, wird er sich jeweils unterschiedlich fühlen (Weiner, 1982). Obwohl Interpretationen von Situationen in der Regel nur Annahmen und nicht gesichertes Wissen über Zusammenhänge darstellen, werden diese im Alltag nur selten in Frage gestellt (Montada, 1993).

Wissen wir aber in jeder sozialen Situation, wie das Verhalten der Zielperson zu interpretieren ist? Müssen ähnliche Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen nicht sehr unterschiedlich aufgefasst werden? Fällt es uns nicht auch in unserem eigenen Kulturkreis oft schwer, Situationen „richtig“ zu deuten (Brislin, 1981)?

Zur Steuerung von Emotionen ist es nicht notwendig, die einzig richtige Interpretation eines Ereignisses zu kennen. Vielmehr erlaubt schon ein Hinterfragen automatischer Gedanken ein breiteres Spektrum erlebbarer Emotionen (Montada 1993). Diese Kompetenz zu erlernen ist Ziel des vorliegenden Trainings.

Nachdem im Folgenden wesentliche Inhalte der kulturvergleichenden Psychologie dargestellt werden und auf Konflikte beim Aufeinandertreffen von Kulturen hingewiesen wird (Kap. 2), sollen auf der Suche nach Lösungen bestehende Trainings referiert und anschließend der eigene Vorschlag skizziert werden (Kap. 3). Im Anschluss daran wird der theoretische Hintergrund dargestellt, der dem vorliegenden Training zugrunde liegt (Kap. 4). Im nachfolgenden Abschnitt werden sowohl Konzeption und Anweisungen zur Durchführung als auch Ansätze zur Erfolgskontrolle beschrieben (Kap. 5). In der abschließenden Diskussion werden Anregungen zur Verbesserung und kritische Anmerkungen zu potentiellen Gefahren und Nutzen der Anwendung erörtert (Kap. 6).

2 Kulturelle Unterschiede

Jede Kultur ähnelt jeder anderen in gewisser Weise, und jede enthält Merkmale, die sie mit keiner anderen Kultur teilt (Thomas, 1993 b). Die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen diesen ist die Aufgabe der kulturvergleichenden Psychologie. Im Rahmen des folgenden Kapitels werden die wesentlichen Inhalte der kulturvergleichenden Psychologie beschrieben (Kap. 2.1) und erforderliche Begriffe dieser Arbeit definiert (Kap. 2.2). Unterschiede zwischen Kulturen (Kap. 2.3) und Konflikte werden erörtert, die beim Aufeinandertreffen von Kulturen häufig sind (Kap. 2.4). Der letzte Abschnitt dieses Kapitels ist der Suche nach Lösungsmöglichkeiten gewidmet (Kap. 2.5).

2.1 Was sind Inhalte der kulturvergleichenden Psychologie?

„A course of cultural psychology (...) attempts to demonstrate (...) that human behavior is both delightfully varied and satisfyingly orderly” (Segall, 1979, S.vii).

Die kulturvergleichende Psychologie widmet sich im wesentlichen zwei Aufgabentypen. Zum einen ist sie bestrebt, die Allgemeingültigkeit psychologischer Theorien über Kulturen hinweg zu belegen. „Studies in this discipline attempt to expand the compass of psychological research beyond the few highly industrialized nations on which it has traditionally focused“ (Gale Encyclopedia of Psychology, 2003). Zum anderen ist sie beständig auf der Suche nach Unterschieden zwischen Kulturen, die auf kulturinhärente Variablen zurückgeführt werden können. „Gefragt wird zum einen nach den für die Menschen in allen Kulturen gemeinsamen psychischen Gegebenheiten, und zum anderen nach den mit je einer spezifischen Kultur verbundenen Modifikationen eben dieser Gegebenheiten“ (Helfrich, 1993, S. 81).

Triandis (1980) erwähnt fünf Ziele der kulturvergleichenden Psychologie. Zunächst gilt es, die Generalität psychologischer Gesetze zu testen. Außerdem können durch den interkulturellen Vergleich Scheinkorrelationen aufgedeckt werden. So kann der Vergleich zwischen Kulturen zeigen, dass Variablen, die in einigen Kulturen hoch korreliert sind, in einer spezifischen Kultur

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

oder in einer Gruppe von Kulturen nicht hoch oder sogar negativ korrelieren. Das führt dann zwangsläufig zu der Frage, wodurch die hohe Korrelation zustande gekommen sein könnte. Häufig beobachtete Aggressionen von Söhnen gegen ihre Väter führte Freud beispielsweise auf die Eifersucht des Sohnes auf die intime Beziehung des Vaters zu der Mutter zurück (Triandis, 1980). Malinowski (1972) fand aber ähnliche Aggressionen unter Trobriandern – einer ethnischen Gruppe in Papua Neuguinea - zwischen Heranwachsenden und ihrem Mutterbruder. Da heranwachsende junge Männer dieses Volksstamms der Autorität ihres Onkels mütterlicherseits unterstellt sind, schloss Malinowski (1927) aus seinen Beobachtungen, dass vielmehr das spezifische Autoritätsverhältnis zwischen Vater und Sohn in unseren Gesellschaften zu den Aggressionen der Söhne führe als eine Eifersucht auf die Beziehung zur Mutter. Darüber hinaus bieten sich interkulturelle Vergleiche als Quasiexperimente an. Bestimmte Variablen sind in einigen Kulturen hoch, in anderen hingegen weniger hoch ausgeprägt. So überleben die einen Kulturen z.B. durch Fischfang, andere durch Ackerbau. Will man den Einfluss dieser Formen des Überlebens auf psychologische Funktionen testen, so bildet der interkulturelle Vergleich eine gute Möglichkeit (Triandis, 1980). Auch die Umgebung selbst, in der Mitglieder einer bestimmten Kultur leben, kann Einfluss auf psychologische Funktionen nehmen. Regionen unterscheiden sich beispielsweise nach dem Vorkommen wiederkehrender, einschneidender Ereignisse. Dabei kann es sich um Kriegsregionen handeln oder um Gebiete, in denen bestimmte Naturereignisse häufig sind, wie z. B. Überschwemmungen oder Erdbeben. Es gibt Grund zu der Annahme, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit solcher Ereignisse Einfluss auf den in der Gesellschaft verankerten Wert hat, der beispielsweise planvollem Handeln beigemessen wird. Schließlich lassen sich aus der Beobachtung kulturübergreifender universaler Verhaltensweisen und Eigenschaften Rückschlüsse auf das Wesen des Menschen ziehen. Treten zum Beispiel in jeder Kultur zu irgendeinem Zeitpunkt aggressive Verhaltensweisen auf, so liegt die Annahme nahe, dass die Tendenz zur Aggressivität angeboren sei (Triandis, 1980).

Für Thomas (1993 a) sind vier Aufgaben der kulturvergleichenden Psychologie zentral.

- (1) Die Beschreibung und Analyse psychologisch bedeutsamer Verhaltensunterschiede im Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen. (2) Die Prüfung der Universalität bzw. Kulturgebundenheit psychologischer Erklärungen und Theorien. (3) Die vergleichende Analyse der Entwicklung und des Wandels kulturell determinierter psychologischer Phänomene und Prozesse. (4) Die Anwendung kulturvergleichender psychologischer Forschungsergebnisse zum vertieften Verständnis psychischer Prozesse im Verlauf interkultureller Begegnung und interkulturellen Austausches sowie zur Lösung der damit verbundenen Probleme kulturübergreifender Zusammenarbeit (Thomas, 1993 a, S. 14).

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Im Rahmen dieser Arbeit soll ein besonderes Augenmerk auf interkulturelle Unterschiede und daraus resultierende Konflikte gelegt werden. Lösungsvorschläge aus der Literatur werden gesichtet und ein eigener Lösungsvorschlag, das Training zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz, wird unterbreitet.

2.2 Definitionen

An dieser Stelle werden zunächst zentrale Begriffe dieser Arbeit geklärt. Die Nutzung der Begriffe Kultur, interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz sind in der Literatur keineswegs einheitlich. Daher soll zunächst festgelegt werden, in welchem Sinn sie im Rahmen dieser Arbeit zu verstehen sind.

2.2.1 Kultur

Der Kulturbegriff wird sehr unterschiedlich verwendet. So fassen Kroeber und Kluckhohn (1952) in ihrem Buch mit dem Titel „Culture“ 175 verschiedene Definitionen zusammen. Zur Klassifikation der Vielzahl von Kulturdefinitionen unterscheidet Viveló (1995) zwischen zwei Betrachtungsweisen. Bei der totalistischen Betrachtungsweise wird der Begriff „Kultur“ verwendet, um die Gesamtheit der Lebensweise eines Volkes zu bezeichnen. Ein Vertreter dieses Ansatzes ist zum Beispiel Tyler, der Kultur als „jenes komplexe Ganze“ definiert, „welches Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Sitte und Brauch und alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten einschließt, welche der Mensch als Mitglied der Gesellschaft erworben hat“ (Tyler 1871, S.1). Als zweite Betrachtungsweise nennt Viveló die mentalistische. Aus dieser Sicht ist Kultur als ideenbildendes oder gedankliches System zu verstehen, d. h. als ein System von gemeinsamen Wissensinhalten und Glaubensvorstellungen, mit Hilfe derer Menschen ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnen und Entscheidungen treffen und in deren Sinne sie handeln. In diesem Sinn ist Kultur eher ein Muster für das Verhalten als ein wahrgenommenes Muster des Verhaltens: „A culture refers to those socially transmitted patterns for behavior characteristic of a particular social group“ (Keesing & Keesing 1971, S. 20).

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Im Rahmen dieser Arbeit soll Kultur nach Thomas folgendermaßen verstanden werden:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Nation, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Gruppe usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Das Orientierungssystem ermöglicht den Mitgliedern der Gesellschaft ihre ganz eigene Umweltbewältigung (Thomas, 1993 b, S. 380).

2.2.2 Interkulturelles Lernen

Analog zu der hier verwendeten Kulturdefinition schreibt Thomas (1993 b), interkulturelles Lernen finde immer dann statt, „wenn eine Person bestrebt [sei], im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigene kulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf das eigene Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden“ (Thomas 1993 b, S. 382). Wenn interkulturelles Lernen stattfindet, werden demnach fremdkulturelle Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster erarbeitet und das eigenkulturelle Orientierungssystem wird hinterfragt. Handlungswirksame Muster werden erworben und erlernte Kompetenzen auf neue Situationen übertragen.

2.2.3 Interkulturelle Kompetenz

Clement und Clement definieren interkulturelle Kompetenz entlang zweier Dimensionen. Einerseits sei interkulturelle Kompetenz eine Haltung. Diese Haltung beschreiben Clement und Clement als „das Bewusstsein, dass die eigene Kultur nur eine von vielen [sei], dass in jeder Kultur eigene Vorstellungen davon existieren, was ‚real‘ [sei], was Menschen unausgesprochen voneinander erwarten können“ (Clement & Clement, 1999, S. 159/160). Inhalte dieser Haltung stellen nach Clement und Clement noch kein Wissen dar, sondern lediglich die Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz. Andererseits sei interkulturelle Kompetenz ein substantielles Wissen, das über die Inhalte der offenen, auf Fremdes neugierigen Haltung, die oben beschrieben wurde, hinausgehe.

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Unter interkultureller Handlungskompetenz verstehen Thomas, Kinast und Schroll-Machl hingegen folgendes: „Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Denken, Urteilen, Empfinden und Handeln, einmal bei sich selbst und zum anderen bei kulturell fremden Personen, zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen“ (Thomas, Kinast & Schroll-Machl, 1999, S. 99). Mit produktiver Nutzung meinen die Autoren hierbei gegenseitiges Verstehen und eine Anpassung an die jeweiligen kulturellen Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten des Partners. Dies soll aber so geschehen, dass die Zusammenarbeit für beide Partner erträglich ist und das Produkt der Zusammenarbeit für beide Seiten nützlich und produktiv ist.

2.3 Unterschiede zwischen Kulturen

Jede Kultur vereint Eigenschaften, die sie mit jeder anderen Kultur teilt mit solchen, die für diese eine Kultur spezifisch ist. Andere Gegebenheiten teilt sie wiederum mit einigen anderen Kulturen, aber nicht mit allen. Die Kultur hat dabei immer einen starken Einfluss auf Verhalten, Gefühle, Interpretationen und vieles mehr (Thomas, 1993 a). Unterschiede zwischen Kulturen können nach Thomas auf unterschiedliche Kulturstandards zurückgeführt werden, die innerhalb jeder Kultur maßgebend sind. Unter Kulturstandards versteht Thomas:

„alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert.“ *Zentrale Kulturstandards sind dabei solche, die* „in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden und weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens, und Handelns regulieren, und die insbesondere für die Steuerung der Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsprozesse zwischen Personen bedeutsam sind“ (Thomas, 1993 b, S. 381).

Thomas (1993 b) nimmt an, dass die Wirkung der Kulturstandards nur in Interaktion mit Mitgliedern der Fremdkultur bewusst wird. In allen anderen Fällen sind sie dennoch unbewusst handlungsregulierend. Durch interkulturelles Lernen sollen diese Kulturstandards ins Bewusstsein gerufen werden.

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Hofstede (2001) unterscheidet Mitglieder verschiedener Kulturen anhand von faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen. Er nimmt an, dass im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation mentale Programme entwickelt werden. Diese mentalen Programme enthalten eine Komponente nationaler Kultur. Am deutlichsten erkennbar seien diese in den Wertorientierungen. Mit ‚Werten‘ meint Hofstede die Tendenz, bestimmte Zustände anderen vorzuziehen. In einer Studie über die Wertorientierung am Arbeitsplatz ermittelte Hofstede faktorenanalytisch vier Dimensionen der Werthaltungen, bzw. mentalen Programme, auf denen sich Kulturen voneinander unterscheiden. Jede Kultur lässt sich nach Hofstede anhand dieser vier Faktoren beschreiben. Diese Dimensionen nennt er Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung, Individualismus vs. Kollektivismus und Maskulinität vs. Feminität.

Die Dimension Machtdistanz bezieht sich auf das für eine Kultur gültige Muster sozialer Ungleichheit. Sie gibt das Ausmaß des wahrgenommenen und kulturell akzeptierten Machtgefälles an. Kulturen, die sich durch eine höhere Ausprägung auf der Dimension Machtdistanz auszeichnen, weisen mehr Autorität auf und sind stärker hierarchisch organisiert als Kulturen, die durch eine geringere Ausprägung charakterisiert sind. Die zweite von Hofstede ermittelte Dimension, die Unsicherheitsvermeidung, bezieht sich auf eine grundlegende menschliche Gegebenheit. Menschen empfinden Unsicherheit. Die Tendenz, diese zu vermeiden, kann verschieden stark ausgeprägt sein. Eben darin lassen sich nach Hofstede Kulturen unterscheiden. Normen, soziale Regeln, Riten, organisatorische Regeln und technische Instrumente helfen, Unsicherheiten zu reduzieren oder zu bewältigen. Die Dimension Individualismus vs. Kollektivismus bezieht sich auf die Tendenz von Mitgliedern bestimmter Kulturen entweder dem Individuum oder der Gruppe größere Bedeutung beizumessen. Hofstede nennt die vierte Dimension Maskulinität vs. Feminität. Gemeint sind hier Einstellungsbündel, die Hofstede stereotyp als männlich oder weiblich charakterisiert. Das maskuline Muster steht für Strebsamkeit, Initiative, Leistung und Unabhängigkeit. Das feminine Muster weist Merkmale wie die Pflege des sozio-emotionalen Klimas, Beziehungsarbeit, Ausgleich und Kooperation auf.

Auch Triandis (1972) beschäftigt sich mit Unterschieden zwischen verschiedenen Kulturen. Einige kulturelle Verschiedenheiten sind für jeden Reisenden sichtbar und direkt erfahrbar. Unterschiede in der Bauweise von Häusern, in der Kleidung der Bevölkerung, in der Art der Ernährung fallen direkt ins Auge. Andere Abweichungen sind subtiler und weniger

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

offensichtlich. Triandis unterscheidet daher die objektive von der subjektiven Kultur. Die objektive Kultur beinhaltet dabei alle sichtbaren Anteile der Kultur, während die subjektive Kultur aus Kategorisierungen, Assoziationen, Einstellungen, Normen und Werten besteht. Beides zusammengenommen bildet die Kultur, die er als den Teil der Umgebung definiert, der vom Menschen geformt wurde.

Diese Unterscheidung veranschaulicht Prudential (1997, zit. nach Wederspahn 2000) in einem Eisbergmodell. Das Modell beinhaltet eine Anzahl interdependenter Faktoren, nämlich die Wahrnehmung, das Glaubenssystem, Werte, Annahmen, Einstellungen, Erwartungen und Verhalten. Im Eisbergmodell wird unterschieden zwischen der Oberflächen- und der Tiefenkultur. Die Oberflächenkultur wird symbolisiert durch die sichtbare Spitze des Eisbergs. Hierin ist all jenes verankert, was durch einen der fünf Sinne wahrnehmbar ist. Dazu gehören Künste, Literatur, Kleidung, Musik, Architektur, Ernährung usw. Die Komponenten der Tiefenkultur sind hingegen Annahmen, Wahrnehmung, Einstellung, Werte und das Glaubenssystem. Wie der untere Bereich eines Eisbergs vom Wasser verborgen wird, sind die Elemente der Tiefenkultur nicht offen sichtbar. Analog zum Modell bilden sie dann eine Gefahr, wenn man sich ihrer Existenz und Wirkung nicht bewusst ist. Die wesentlichen Gesichtspunkte von Kultur, die durch dieses Modell veranschaulicht werden sollen, sind die folgenden drei:

- (1) Die Tiefenkultur ist verdeckt und selbst den Mitgliedern der Eigenkultur häufig nicht bewusst. Sie birgt Gefahren, wenn man sich ihrer nicht bewusst ist, da ihr Einfluss häufig zu Missverständnissen führen kann.
- (2) Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten an der Oberfläche verdecken möglicherweise Unterschiede der Tiefenkultur und täuschen über diese hinweg.
- (3) Die Kräfte der Tiefenkultur, die menschliches Verhalten lenken, sind nicht unabhängig voneinander. Werte haben einen Einfluss auf Einstellungen. Die Wahrnehmung und das Glaubenssystem färben sich gegenseitig. Auch zwischen Glaubenssystem und Werten gibt es zahlreiche Interaktionen (Wederspahn, 2000).

Auch Unterschiede in der nonverbalen Kommunikation lösen nicht selten Missverständnisse aus. So können Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Gesten, Körperhaltung, Körperkontakt, körperliche

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Distanz, Nutzung von Raum, Kleidung, Symbole und Schweigen während einer Unterhaltung in jeder Kultur eine andere Bedeutung haben (Jandt, 1995).

Kulturen unterscheiden sich weiterhin in dem Ausmaß, in dem der Kontext des gesprochenen Wortes Bedeutung trägt. In Japan, China und in den arabischen Ländern wird viel Information über die Situation vermittelt, während in Ländern wie der deutschen Schweiz, Deutschland und den skandinavischen Ländern nur wenig Information durch den Kontext, sondern fast ausschließlich über verbale Kommunikation ausgetauscht wird (Jandt, 1995).

2.4 Konflikte zwischen Kulturen

Die vorangegangenen Ausführungen über kulturelle Unterschiede veranschaulichen das Konfliktpotential, welches das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen in sich birgt. Nicht nur unterscheiden sich Personen aufgrund der Kultur, in der sie sozialisiert worden sind (Thomas, 1993 b), sie sind sich überdies der Unterschiede zwischen ihrer eigenen und einer fremden Kultur nur teilweise bewusst (Prudential, 1997, zit. nach Wederspahn, 2000).

Infolgedessen löst der Wechsel von einer Kultur in eine andere häufig ‚interkulturellen Stress‘ aus (Oberg, 1960). Dieser wird zum einen durch eine Veränderung der Umgebung ausgelöst. Ein neues Klima, andere Vorstellungen von Hygiene und fremde Standards der Gesundheitsversorgung können den Reisenden belasten. Darüber hinaus müssen fremde Wahrnehmungen wie Gerüche, Geräusche und Geschmack von Nahrungsmitteln verarbeitet werden. Des Weiteren erfordert der Aufenthalt in einem andern Land häufig eine Anpassung an neue Essenszeiten, einen anderen Schlafrhythmus, andere Arbeitszeiten usw. Fremde Kommunikationsstile und Sprachprobleme verstärken den Druck. Vor allem die Konfrontation mit neuen Glaubenssystemen und Wertvorstellungen ist sehr belastend (Wederspahn, 2000).

Zum anderen stellen sich dem Individuum emotionale Herausforderungen. Auf Quellen der sozialen Unterstützung kann nicht mehr zurückgegriffen werden, die Körpersprache und die Tendenz zu körperlichem Kontakt können Unbehagen auslösen. Häufig erleben Reisende das Gefühl, die Regeln der sozialen Interaktion nicht zu beherrschen. Dies wird häufig von einem

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Gefühl der Inkompetenz begleitet. Dieses Gefühl wird in der Regel von denjenigen Personen als besonders einschneidend erlebt, die in ihrem Heimatland als ausgesprochen kompetent galten. Denn hier ist der Unterschied zwischen der heimatlichen Kompetenz und der erlebten Inkompetenz im Gastland besonders groß. Bei der Konfrontation mit einer fremden Kultur kommt es immer wieder zu der Empfindung, ausgestoßen und isoliert zu sein (Wederspahn, 2000).

Insbesondere die Interpretation von Verhalten nach gewohnten Mustern kann zu Konflikten im interkulturellen Bereich führen. Personen lernen im Verlauf der Sozialisation, Zeichen zu interpretieren (Blimes & Boggs, 1979). Dabei kann es sich um Verhalten, Gesten, den Kontext, um verbale oder um paraverbale Komponenten der Botschaft handeln (Jandt, 1995).

Blimes und Boggs (1979) beschäftigen sich insbesondere mit der Frage, wie Verhalten im kulturellen Kontext zu interpretieren sei. Verhalten habe bewusst oder unbewusst immer Informationswert. Sie gehen der Frage nach, welche Konzepte, Regeln und Prozeduren von Mitgliedern einer Kultur genutzt werden, um Verhalten zu interpretieren. Interpretation ist nach Blimes und Boggs der Prozess, durch den die Bedeutung eines Ereignisses rekonstruiert wird. Da Ereignisse interpretiert werden, bieten sie Informationen über sich selbst hinaus. Ein Ereignis ist dann als Zeichen zu verstehen, wenn es tatsächlich eine Bedeutung über sich selbst hinaus transportiert. Wird also ein Ereignis interpretiert, fungiert es als Zeichen.

Die Schwierigkeit im interkulturellen Kontext besteht nun darin, dass ein und dasselbe Verhalten in unterschiedlichen kulturellen Kontexten sehr verschieden gedeutet werden muss. Blimes und Boggs (1979) sprechen hier von einem ‚cultural code‘. Die Kultur legt nach dieser Auffassung vor allem Regeln für die Interpretation von Verhalten nahe: “The culture shared by a group of people consists essentially in the cognitive system that makes the actions of one intelligible to another” (Kay 1970, S. 29). Die Interpretation von Verhaltensweisen nach dem gewohnten eigenkulturellen Deutungsmuster führt um so mehr zu Missverständnissen, je weniger diese Unterschiede bewusst sind (Thomas, 1993 b).

Diese und ähnliche Belastungen im interkulturellen Kontext führen zu einer Reihe typischer Symptome (Wederspahn, 2000). Dazu gehören eine sehr negative Einstellung gegenüber dem

KULTURELLE UNTERSCHIEDE

Gastland und physische Reaktionen wie Appetitlosigkeit, Energielosigkeit, gesteigertes Bedürfnis nach Schlaf, Verdauungsschwierigkeiten und körperliche Spannung. Dazu kommen oft emotionale Reaktionen wie Heimweh, Nervosität, Depression, Stimmungsschwankungen, Angst oder Wut. Manchmal können Verhaltensweisen wie Drogen- und Alkoholkonsum oder die Vernachlässigung des eigenen Körpers beobachtet werden, sowie Probleme der sozialen Interaktion, Familienprobleme und Partnerschaftskonflikte. Nicht selten kommt es auch zu Schwierigkeiten am Arbeitsplatz, Unflexibilität, Überreaktion auf Kritik oder Ungeduld (Wederspahn, 2000). Häufen sich diese kulturellen Stressoren, kann es zum Erleben eines Kulturschocks kommen. Der Kulturschock bezeichnet den Zeitpunkt, an dem die Funktionsfähigkeit des Individuums durch die Akkumulation der interkulturellen Stressoren gefährdet wird (Oberg, 1960).

2.5 Suche nach Lösungen

Um diesen wiederkehrenden Schwierigkeiten zu begegnen, sind verschiedene Vorschläge unterbreitet worden. In etlichen Trainings werden Reisende auf den Auslandsaufenthalt vorbereitet. In anderen bieten Trainer begleitend zum Aufenthalt Unterstützung an. Wieder andere dienen der Reintegration der Reisenden nach der Rückkehr in das Heimatland. Auch bezüglich der direkten Ziele und der Methoden unterscheiden sich die angebotenen Trainings zum Teil stark. Das folgende Kapitel dient einer Sichtung solcher Lösungsansätze und abschließend der Darstellung und Abgrenzung des eigenen Beitrags.

3 Interkulturelle Kompetenztrainings - eine Bestandaufnahme

In diesem Kapitel wird ein Überblick darüber gegeben, welche Formen der interkulturellen Kompetenztrainings zur Lösung der oben beschriebenen Probleme bereits existieren. Ein kurzer Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Forschung um interkulturelle Trainings wird gegeben (Kap.3.1) und der Personenkreis wird umgrenzt, für den interkulturelle Kompetenztrainings in Frage kommen (Kap. 3.2). Es wird auf Ziele interkultureller Trainings eingegangen (Kap. 3.3) und mögliche Zeitpunkte für Trainings werden angesprochen (Kap. 3.4). Anschließend wird eine Typologie solcher Trainings vorgestellt und Beispiele für Trainingsmethoden werden genannt (Kap. 3.5). Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze werden einander gegenüber gestellt (Kap. 3.6) und abschließend wird die Frage diskutiert, wo das vorliegende Training in diesem Feld anzusiedeln ist (Kap 3.7).

3.1 Geschichtliche Entwicklungen

Lange bevor es elaborierte Trainings zur interkulturellen Kompetenz gab, nutzten Reisende informell die Erfahrungen ihrer Vorgänger (Brislin, 1979). „Alte Hasen“ berichteten bereitwillig von ihren Erlebnissen und nahmen Neuankömmlinge in der fremden Umgebung unter ihre Fittiche. Auch in der Literatur gab es früh Berichte über Reisen. Diese dienten jenen, die einen Auslandsaufenthalt noch vor sich hatten, als Anhaltspunkt. So informiert beispielsweise Benjamin Franklin (1744) über Schwierigkeiten und Anpassungsleistungen, die eine Reise aus den englischen Kolonien in die amerikanisch-indianischen Kulturen mit sich bringt.

Erste systematische Versuche, auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten, fanden allerdings erst wesentlich später statt (Brislin 1979). Diese Versuche haben ihren Ursprung vermutlich in der wachsenden Interdependenz zwischen den Kulturen. Außerdem dürften die Angst vor Isolation, die wachsende Anzahl von Reisen ins Ausland und langfristiger Aufenthalte im Ausland eine Rolle spielen (Brislin, 1979; 1981). Darüber hinaus ermöglichten erste Erkenntnisse innerhalb der Sozial- und Verhaltenswissenschaften eine Entwicklung fundierter vorbereitender Maßnahmen. Dazu gehören Erkenntnisse aus den Gebieten der Einstellungsänderung und aus der Pädagogik,

Wertkonflikte, Stressforschung und die Erkenntnis, dass bestimmte Fähigkeiten überhaupt trainierbar sind (z. B. Guthrie & Zektick, 1967; Textor, 1966).

Erst in den späten 1960ern kam es zum Durchbruch der Forschung im Bereich der interkulturellen Vorbereitung. Zu dieser Zeit beschäftigte sich eine große Anzahl kompetenter Verhaltensforscher mit dem Thema. Dies geschah insbesondere im Rahmen der Entwicklung der Peace Corps. Auf der Grundlage dieser veröffentlichten Arbeiten (z. B. Guthrie & Zektick, 1967; Textor, 1966) konnten weitere Forscher das Feld ausbauen und die Forschung vorantreiben.

3.2 Zielgruppen interkultureller Trainings

Nicht jedem Typ des interkulturellen Austauschs ist gleichermaßen viel Aufmerksamkeit gewidmet worden. Ein Großteil der Forschung wurde in Bereichen durchgeführt, in denen sich leicht Gelder beantragen lassen oder in denen ein großer Personenkreis betroffen ist. Zu ersterem gehört zum Beispiel die Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Zu letzterem zählen unter anderem Schüler- und Jugendaustausche. Unter die sechs meistbeachteten Gruppen fallen Austauschschüler, Experten auf technischen Gebieten, Diplomaten, Freiwillige der Peace Corps und das Personal des Militärs (Brislin, 1979).

In anderen Bereichen der kulturellen Interaktion sind Trainings seltener oder weniger gut evaluiert. Nichtsdestoweniger sind die Zielgruppen interkultureller Trainings sowohl bezogen auf Alter, Geschlecht und Bildungsstand als auch auf Reisemotiv, Reiseziel und Herkunftsland sehr heterogen.

Reisende über die Grenzen Deutschlands klassifiziert Danckwortt (1984) in fünf Bereiche. In der Arbeitswelt ist der Anteil fremdkultureller Mitarbeiter hoch. Dazu gehören nicht nur Auswanderer, sondern auch Projektleiter in internationalen Unternehmen, Lehrer an internationalen Schulen, Diplomaten an Auslandsvertretungen, Experten in Entwicklungsprojekten, Mitarbeiter an ausländischen Kulturinstituten oder Forschungszentren sowie Militärs bei im Ausland stationierten Streitkräften. Auch im Freizeitbereich werden interkulturelle Kontakte immer häufiger. Im schnell wachsenden Auslandstourismus sind jährlich

rund 15 Millionen Deutsche und rund 10 Millionen Ausländer beteiligt. Außerdem nimmt die Anzahl interkultureller Kontakte im Bildungsbereich immer weiter zu. Dazu gehören der Schüler- und Jugendaustausch sowie internationale Kontakte im Rahmen der Erwachsenenbildung einschließlich der Kultur- und Sportbegegnungen. Zu einer weiteren Gruppe zählen Flüchtlinge, Asylanten und Umsiedler. Hierbei handelt es sich um einen Personenkreis, der noch nicht in den Arbeitsprozess eingegliedert ist und auch nicht zu Bildungs- oder Freizeit Zwecken einreist (Danckwortt, 1984).

Da jede Form von Kulturwechsel Schwierigkeiten mit sich bringt, kommen potentiell Personen aus allen fünf Kategorien als Teilnehmer an interkulturellen Trainings in Frage. Allerdings variiert die Höhe der Motivation zwischen den verschiedenen Personenkreisen beträchtlich. Leider ist die Bereitschaft in Unternehmen, in interkulturelle Trainings zu investieren, immer noch sehr gering. Daran ändert kurzfristig auch die Erkenntnis nichts, dass fachliche Kompetenz alleine noch keinen Erfolg bei der Entsendung ins Ausland ausmacht (Götz, 1999).

3.3 Ziele interkultureller Trainings

Interkulturelle Trainings bieten eine Möglichkeit, mit den oben geschilderten Schwierigkeiten im interkulturellen Kontext umzugehen. Die spezifischen Ziele einzelner Programme variieren dabei teilweise erheblich. In der Regel nehmen sie jedoch auf eine oder mehrere von drei bestimmten Größen Einfluss. Hierbei handelt es sich um die Kognition, die Emotion und das Verhalten. Kognitive Trainings fokussieren dabei den Erwerb von Wissen und das Herstellen von Bewusstsein über Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Bei emotional orientierten Programmen besteht das Ziel in einem adäquaten Umgang mit Emotionen, wie zum Beispiel der Angst. Behaviorale Ziele bestehen in dem Erwerb ganz spezifischer Verhaltensweisen, beispielsweise in der Kommunikation mit Personen oder während Verhandlungen (Gudykunst et al., 1996).

Brislin (1981) sowie Ruben und Kealy (1979) spezifizieren die Ziele dieser drei Bereiche genauer und nennen vier Faktoren der erfolgreichen Anpassung:

- (1) Wohlbefinden und Zufriedenheit als Kennzeichen guter persönlicher Anpassung,
- (2) Entwicklung und Aufrechterhaltung von Kontakt zu Mitgliedern der Gastkultur,
- (3) erfolgreiche Umsetzung der vor Beginn des Auslandsaufenthalts gesetzten Pläne und
- (4) ein Stresserleben, das jenes bei einem vergleichbaren Rollenwechsel innerhalb der eigenen Kultur nicht übersteigt.

Nach Thomas und Mitarbeitern (1999) setzt sich das Ziel der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt aus drei Komponenten zusammen: Zunächst soll der Reisende lernen, isomorph zu attribuieren. Eine Person attribuiert dann isomorph, wenn sie die selben Gründe für ein Verhalten annimmt, wie die handelnde Person (Triandis, 1977). Es gibt bestimmte Voraussetzungen, die das Erlernen isomorpher Attributionen erst ermöglichen (Triandis, 1977). Die Lernenden müssen Kenntnisse über Verhaltensnormen für verschiedene Situationen in der Fremdkultur erwerben. Darüber hinaus muss Wissen über Rollenstrukturen erarbeitet werden. Diese unterscheiden sich teilweise von denen der eigenen Kultur (Jandt, 1995). Außerdem wird der Reisende mit symbolhaltigen Verhaltensmustern konfrontiert, deren Bedeutung er entschlüsseln muss. Diese Verhaltensmuster transportieren Informationen über Ziele und Erwartungen in der Fremdkultur, die es zu verstehen gilt. Des Weiteren besteht Wissensbedarf über Arten von Selbstkonzepten in der Fremdkultur und über Bewertung von Handlungen. Der Lernende bedarf Informationen darüber, welche Verhaltensweisen in der Fremdkultur geachtet, und welche gering geschätzt werden und welche Konsequenzen bestimmte Verhaltensweisen in der Fremdkultur nach sich ziehen. Über die Art des interpersonellen Austauschs und über die Stärke der Verhaltensreaktionen in verschiedenen sozialen Situationen muss Wissen erworben werden. Auch über die Arten von Verstärkern, die in verschiedenen Situationen erwartet werden können, müssen die Teilnehmer eines Trainings Kenntnisse erlangen. Neben dem Erwerb isomorpher Attributionen sollen Personen lernen, sich in die Gefühlslage des fremdkulturellen Partners hineinzusetzen (Thomas et al. 1999). Schließlich sollte ein Ziel der Vorbereitung sein, „eine handlungswirksame Synthese zwischen Elementen des eigenkulturellen und fremdkulturellen Orientierungssystems herzustellen“ (Thomas, 1995, S. 94).

Ziele, die zum Beispiel Weeks, Pedersen und Brislin (1975) in ihren Übungen zur interkulturellen Kompetenz anstreben, umfassen das Bewusstwerden über bestimmte Werte, Rollen, Gefühle und Einstellungen. Auch diese lassen sich in das von Gudykunst und Mitarbeitern (1996) vorgeschlagene Klassifikationsschema einordnen.

3.4 Zeitpunkte interkultureller Trainings

Interkulturelle Trainings können zu verschiedenen Zeitpunkten sinnvoll sein und angeboten werden. Es kommen vorbereitende Programme, aufenthaltsbegleitende Übungen und Trainings nach der Rückkehr aus dem Ausland zur Wiedereingliederung in Frage (Brislin, 1979).

3.4.1 Vorbereitendes Training

Vorbereitende Trainings sind eine Form interkultureller Sensibilisierung, die vor der Einreise in das jeweilige Land stattfinden soll. Hierbei geht es darum, Missverständnissen vorzubeugen, das Erleben eines Kulturschocks (Oberg, 1960) gering zu halten und auf Fragen der Reisenden vor Antritt der Fahrt zu reagieren. Das Verhalten im Gastland soll geübt und in Rollenspielen imitiert werden. Interpretationsmuster sollen erlernt werden und Wissen soll erarbeitet werden (Brislin, 1979).

3.4.2 Aufenthaltsbegleitende Betreuung

Auch wenn Personen hoch motiviert und z. B. durch vorbereitende Trainings gut ausgestattet in das Gastland reisen, kommt es nach einer Phase der Euphorie in der neuen Umgebung häufig zu einer Phase geringer Motivation und hoher Frustration. Diese ist oft begleitet von dem Wunsch, nach Hause zurückzukehren (Lysgaard 1955, zit. nach Kühlmann 1995). Um diesen Schwierigkeiten zu begegnen ist es sinnvoll, eine aufenthaltsbegleitende Betreuung anzubieten. In dieser Form der Begleitung werden regelmäßige Treffen mit einem Betreuer vereinbart, in denen Reisende diejenigen Themen besprechen können, die für sie bedeutsam sind.

3.4.3 Wiedereingliederungstraining

Auch bei der Rückkehr nach einem längeren Auslandsaufenthalt in das eigene Land kommt es nicht selten zu Konflikten (Adler, 1981; Gomez-Mejia & Balkin, 1987). Während des Aufenthalts in einer anderen kulturellen Umgebung kommt es häufig zu einer Einstellungsänderung in mehr oder weniger zentralen Punkten. Das Fremd- und das Selbstbild der Reisenden können sich verändern (Adler, 1981). Auch im Heimatland finden während des Aufenthalts in der Gastkultur Veränderungen statt. Freunde und Bekannte verändern sich, möglicherweise haben sie neue Einstellungen und Sichtweisen. Nach der Rückkehr müssen Reisende sich oft ihren Platz im sozialen Netz neu schaffen. Veränderungen am Arbeitsplatz sind nicht ungewöhnlich. Neue Vorgesetzte, andere direkte Untergebene, neue Methoden, an die sich die Mitarbeiter längst gewöhnt haben, sind keine Seltenheit (Adler, 1981). Häufig wird es auch als belastend erlebt, im sozialen Umfeld niemanden mit ähnlichen Erlebnissen zu kennen, mit dem Erfahrungen ausgetauscht werden können (Scherin, 1995).

Um diesen Schwierigkeiten entgegenzuwirken, bietet sich die Teilnahme an einem Wiedereingliederungstraining an. Brislin und van Buren (1974, zit. nach Brislin, 1979) haben Rückkehrer interviewt und analog zum Critical Incident Ansatz (Flanagan, 1945) Situationen erfragt, in denen sie Schwierigkeiten hatten und wie sie mit diesen belastenden Ereignissen umgegangen sind. Auf der Grundlage dieser Untersuchungen geht es in Wiedereingliederungstrainings häufig um Themen wie der Reaktion von Freunden und Familie, beruflichen Beziehungen, dem Unterschied zwischen kurz- und langfristiger Anpassung, nonverbalem Verhalten und Attributionen sowie dem Aufrechterhalten internationaler Beziehungen. Schwierigkeiten, welche die Wiedereingliederung mit sich bringt, werden zunehmend anerkannt und Rückkehrerseminare werden in einigen Unternehmen etabliert (Brislin, 1979).

3.5 Typologie

Trainingstechniken, die in interkulturellen Kompetenztrainings genutzt werden, um eines oder mehrere der oben genannten Ziele zu erreichen, können entlang zweier Dimensionen klassifiziert werden (Gudykunst et al., 1996). Zunächst erlaubt die Art und Weise, wie die Lerninhalte vermittelt werden, eine Unterteilung in zwei Kategorien: Auf der einen Seite vermitteln didaktische Methoden Teilnehmern interkultureller Trainings die Lerninhalte über ein intellektuelles Verständnis des dargebotenen Wissens. Demgegenüber geschieht dies bei erfahrungsbasierten Methoden durch das Erlebnis und die nachfolgende Aufarbeitung tatsächlicher Interaktionssituationen. Die zweite Klassifikation kann anhand des Inhalts des Trainings vorgenommen werden. Es gibt Trainings mit kulturspezifischen und solche mit kulturübergreifenden Inhalten. Wenn man diese Typen kombiniert, lassen sich die Methoden der interkulturellen Trainings in vier Gruppen einordnen: erfahrungsbasierte kulturspezifische Methoden, erfahrungsbasierte kulturübergreifende Methoden, didaktische kulturspezifische Methoden und didaktische kulturübergreifende Methoden (Tabelle 3.1).

Klassen interkultureller Trainings			
		Art der Vermittlung	
		Erfahrungsbasiert	Didaktisch
Inhalt	Kultur-spezifisch	Kulturspezifische Rollenspiele	Orientierungskurse
		Bikulturelle Kommunikationsworkshops	Texte über bestimmte Kulturen
			Kulturspezifische Assimilatoren
	Kultur-übergreifend	Interkulturelle Kommunikationsworkshops	Vorlesungen, Diskussionen
		Kulturübergreifende Simulationen	Videos
		Selbsterfahrungen	Kulturübergreifende Assimilatoren

Tabelle 3.1: Klassen interkultureller Trainings nach Gudykunst und Mitarbeitern (1996).

Bolten (1999) schlägt darüber hinaus eine Trainingsform vor, die über die bloße additive Verknüpfung der vier Trainingstypen hinausgeht und die Vorteile jeder einzelnen Methode integriert.

Diese Methoden werden im Folgenden kurz beschrieben und anhand von Beispielen illustriert. Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze werden diskutiert.

3.5.1 Erfahrungsbasierte kulturspezifische Methoden

Erfahrungsbasierte kulturspezifische Methoden fußen auf der Interaktion der Teilnehmer mit Mitgliedern bestimmter fremder Kulturen. Die Lernenden sollen direkt von diesen Interaktionen profitieren. Beispiele für Methoden dieser Kategorie sind bikulturelle Kommunikations-Workshops, kulturspezifische Simulationen und kulturspezifische Rollenspiele (Gudykunst et al. 1996).

Bikulturelle Kommunikations-Workshops. Diese Trainingstechnik sollte ursprünglich im kulturübergreifenden Bereich Anwendung finden, kann aber auch in sehr kleinen Gruppen im kulturspezifischen Kontext angewendet werden. Hier sollten sowohl unter den Teilnehmern als auch unter den Trainern Mitglieder beider Kulturkreise anwesend sein. Ziel dieser Methode ist es, Probleme zu erkennen, die entstehen, wenn Mitglieder zweier bestimmter Kulturen miteinander in Kontakt treten.

Kulturspezifische Simulationen. Simulationen beinhalten keinen direkten Kontakt zwischen Mitgliedern zweier Kulturkreise, sondern illustrieren kulturelle Unterschiede. Ein Beispiel für eine kulturspezifische Simulation stellt die Markhall-Simulation dar (erhältlich bei der Training Resources Group, 1021 Prince Street, Alexandria, VA 223 14).

Kulturspezifische Rollenspiele. In diesen Rollenspielen haben Teilnehmer Gelegenheit, Verhaltensweisen in ganz bestimmten sozialen Situationen zu erwerben. Häufig sind Mitglieder beider Zielkulturen anwesend. Ziel ist es hier, ganz spezifische Verhaltensweisen in Interaktion mit der Gastkultur zu üben.

3.5.2 Erfahrungsbasierte kulturübergreifende Methoden

In erfahrungsbasierten kulturübergreifenden Methoden sollen die Teilnehmer in direkter Interaktion lernen, wie ihre eigene Kultur, Stereotype und Einstellungen ihr eigenes Verhalten beeinflussen. Dazu werden zum Beispiel der interkulturelle Kommunikations-Workshop, kulturübergreifende Simulationen oder Selbsterfahrungen genutzt (Gudykunst, et al. 1996).

Interkulturelle Kommunikations-Workshops. In Kleingruppen haben Teilnehmer die Gelegenheit zu lernen, wie ihr kultureller Hintergrund Gedanken und Verhaltensweisen beeinflusst. Kommunikationsschwierigkeiten, die beim Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen entstehen, werden deutlich. Im Unterschied zu bikulturellen Kommunikationsworkshops nehmen hier Mitglieder mehrere kultureller Hintergründe teil.

Kulturübergreifende Simulationen. Hier werden Interaktionen zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen simuliert. Die interagierenden Kulturen können frei erfunden sein, wie beispielsweise in der Übung „BAFA BAFA“ (Shirts, 1973). In dieser Übung interagieren zwei hypothetische Kulturen, die Alphas und die Betas. Die Teilnehmer werden in zwei Gruppen unterteilt und lernen die Regeln ihrer jeweiligen Kultur, ohne die der anderen Kultur zu kennen. Die Mitglieder der beiden Kulturen besuchen sich spielerisch nach Erlernen der Regeln gegenseitig, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Ein Teil der jeweiligen Gruppen beobachtet das Geschehen, ohne selbst beteiligt zu sein. Typische Konflikte können so leicht wahrgenommen werden.

Selbsterfahrungen. Bei der Bearbeitung von Fragebögen setzen sich die Teilnehmer mit ihren eigenen Einstellungen, Verhaltensweisen, Motivationen, Wahrnehmungen, ihrer Tendenz zur Unsicherheitstoleranz und zum Ethnozentrismus auseinander. Ethnozentrismus bezeichnet die Tendenz, die eigene Kultur als den Mittelpunkt von allem zu sehen. An ihr werden andere Kulturen gemessen. Die eigene Kultur wird dabei in der Regel als höherwertig wahrgenommen (Vivelo, 1981).

3.5.3 Didaktisch kulturspezifische Methoden

Didaktisch kulturspezifische Methoden haben zum Ziel, Informationen über eine bestimmte Kultur zu vermitteln. Techniken, die zu diesem Ansatz zählen, sind zum Beispiel Orientierungskurse, Sprachtrainings, Texte über bestimmte Kulturen und kulturspezifische Assimilatoren (Gudykunst et. al, 1996).

Orientierungskurse. Kohls (1979) schlägt Orientierungskurse, bestehend aus drei Teilen, vor. In einem ersten Teil sollen harte Fakten über ein bestimmtes Land vermittelt werden. Anschließend sollen die Teilnehmer Informationen über die Einstellungen der Bevölkerung erhalten. Im dritten Teil soll eine Diskussion der Probleme stattfinden, die auf die Teilnehmer zukommen werden, wenn sie in das entsprechende Land reisen.

Sprachtrainings. Ohne Kenntnis der jeweiligen Landessprache ist eine Anpassung an das Gastland kaum vorstellbar: "Living in another culture without learning some of the host language is counterproductive to successful intercultural adjustment" (Gudykunst et. al 1996, S. 68). Die Sprache ist also aus dieser Perspektive die Voraussetzung für interkulturelle Anpassung.

Texte über bestimmte Kulturen. Es gibt Publikationen über bestimmte Ethnien oder Kulturkreise (z. B. Interact series), ethnographische Datenbanken (z. B. Human Relations Area Files) und Literatur zu Werten, Bräuchen und Lebensweisen in den unterschiedlichsten Ländern (z. B. bei culturegram series).

Kulturspezifische Assimilatoren. In kulturspezifischen Assimilatoren werden Informationen über eine bestimmte Kultur für Mitglieder einer bestimmten anderen Kultur bereitgestellt. Dabei lesen die Lernenden kurze Vignetten über die Interaktion zwischen einem Mitglied ihrer eigenen und einem Mitglied der Zielkultur. In der Regel handelt es sich um konfliktreiche Situationen. Die Teilnehmer werden dann aufgefordert, aus vier alternativen Erklärungen für das Scheitern der Situation die richtige auszuwählen. Für jede Wahl gibt es ein schriftliches Feedback. Die richtige Wahl wird auf diesem Weg verbal verstärkt. Wählen die Teilnehmer die falsche Interpretation, erfolgt eine kurze Rückmeldung, warum es eine bessere Erklärung für die Situation gebe. Diese wird mit der Aufforderung abgeschlossen, noch einmal zu wählen. Die Darstellung des

kulturspezifischen Assimilators erfolgt wegen seiner großen Bedeutung im Rahmen der Konzeption des eigenen Trainings zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal ausführlicher (Kap. 3.7.1).

3.5.4 Didaktisch kulturübergreifende Methoden

Didaktisch kulturübergreifende Methoden sollen Informationen über mehr als einen Kulturkreis transportieren. Beispiele für diese Gruppe von Techniken sind Vorlesungen, Diskussionen, Videos und der kulturübergreifende Assimilator (Gudykunst et al. 1996).

Vorlesungen, Diskussionen. Vorlesungen und Diskussionen sind die Methoden aus dieser Kategorie, die am häufigsten Anwendung finden. Inhalte solcher Veranstaltungen sind in der Regel Charakteristiken der Kultur und ihr Einfluss auf das Verhalten und Erleben, sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen Kultur und den fremden Kulturkreisen.

Videos. Zwei in interkulturellen Trainings häufig verwendete Videoserien sind Copeland und Grigg's „Going International“ (1983) sowie „Valuing Diversity“ (1987, beides zit. nach Gudykunst et al., 1996).

Kulturübergreifende Assimilatoren. Im Rahmen des kulturübergreifenden Assimilators werden kritische Situationen (Critical Incidents) aus verschiedenen Ländern präsentiert. So wird den Teilnehmern die Möglichkeit geboten, Prinzipien zu erlernen, die über spezifische Informationen in bestimmten Ländern hinausgehen. Für weitere Informationen über kulturübergreifende Assimilatoren sei auf Kapitel 3.7.2 verwiesen.

3.5.5 Integrierte interkulturelle Trainings

Bolten (1999) kritisiert die bisher genannten Trainingstypen folgendermaßen: „Die Problematik, die alle Trainingstypen verbindet, besteht darin, dass für sich genommen keiner in der Lage ist, der Komplexität des Lernziels ‚interkulturelle Kompetenz‘ gerecht zu werden“ (Bolten 1999, S. 74). Denn die didaktischen Methoden vermitteln zwar Wissen über Kulturen, erfüllen aber in Ermangelung direkter Erfahrung nicht das Ziel der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Die erfahrungsbasierten Methoden füllen zwar diese Lücke, bleiben aber weitgehend inhaltsleer. An dem Vorschlag, beide Trainingstypen miteinander zu verbinden, bemängelt Bolten den häufig additiven Charakter solcher Unternehmungen, der oft zu Lasten der Intensität des Vermittelten gehe (Bolten, 1999). Die Entwicklung integrierter interkultureller Trainings, die über die bloße additive Verknüpfung der verschiedenen Methoden hinausgeht, löse dieses Problem. Beispiele für diese Trainingsform stellen nach Bolten (1999) interkulturelle Coachings oder auch interkulturelle Mediation dar.

Interkulturelles Coaching/Interkulturelle Mediation. Bi- oder multinationale Arbeitsgruppen werden während der Interaktion am Arbeitsplatz von einem interkulturell kompetenten Mediator begleitet. Der Mediator bezieht die Mitglieder der Arbeitsgruppe aktiv in die Auswertung seiner Beobachtungen mit ein. So kann die Vermittlung relevanter Information in den Arbeitsprozess integriert werden. Fragen, die sich unmittelbar aus dem interkulturellen Kontakt ergeben, können beantwortet werden (Bolten, 1999).

Nachdem eine Klassifikation der Methoden im Kontext des interkulturellen Lernens dargestellt und Beispiele für die einzelnen Kategorien genannt worden sind, wird nun auf einige Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden eingegangen.

3.6 Stärken und Schwächen der einzelnen Ansätze

Jede der genannten Trainingstechniken zeichnet sich durch bestimmte Vorteile aus, weist aber auch ihre Schwächen auf. So sind erfahrungsbasierte Methoden weniger ökonomisch als didaktisch orientierte, da immer nur eine relativ kleine Gruppe am Training teilnehmen kann. Ein Vorteil der erfahrungsbasierten Methoden besteht demgegenüber in der umfassenden Lernerfahrung, die sich auf die kognitive, die behaviorale und die affektive Ebene bezieht (Balint-Cherdon, 1998). Im kulturspezifischen Zusammenhang wird dabei eine Teilnehmergruppe auf den Aufenthalt in einem bestimmten Land vorbereitet, was das Training sehr effektiv macht. Die vermittelten Inhalte werden tatsächlich handlungswirksam. Ein Problem stellt dabei allerdings die Gefahr der Stereotypisierung dar. Möglicherweise werden Mitglieder der Zielkultur nach Beendigung des Trainings nur noch als Prototypen und nicht mehr als Individuen wahrgenommen. Kulturübergreifende Methoden haben demgegenüber den Vorteil, dass keine stereotypen Vorstellungen geprägt werden und Lernerfahrungen breiter anwendbar sind, da sie über einen eng umgrenzten Anwendungsbereich hinausweisen. Es ist allerdings fraglich, ob die in kulturübergreifenden Trainings erworbene Sensibilität für kulturelle Unterschiede ausreichend ist, um in konkreten Handlungssituationen zu kulturadäquatem Handeln zu führen. Außerdem ist ein Ziel kulturübergreifender Trainings eine Einstellungsänderung. Leider erweisen sich gerade Einstellungen aber als sehr änderungsresistent (Kinast, 1998).

Didaktische Methoden zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass mit geringem Aufwand eine große Anzahl Interessierter erreicht werden kann. Dadurch wird ihre Anwendung auch kostengünstiger und weniger zeitintensiv. Auch hier zeichnet sich die kulturspezifische Anwendung durch ihre direkte Nutzbarkeit in einem bestimmten kulturellen Kontext aus, während die kulturübergreifenden Übungen Transferleistungen auf nicht behandelte Kulturen erlauben. Nachteilig wirkt sich allerdings die Reduktion der Lernebenen auf den Lernerfolg aus. Denn mit den didaktischen Methoden wird ausschließlich die kognitive Komponente angesprochen. Die Lernerfahrung ist dadurch weniger holistisch und der Lerninhalt kann möglicherweise schlechter behalten werden (Balint-Cherdron, 1998). Darüber hinaus werden didaktische Methoden in der unmittelbaren Interaktion zwischen kulturell unterschiedlich geprägten Handlungspartnern nicht handlungswirksam (Kinast, 1998).

Der Vorteil der integrierten interkulturellen Trainings besteht darin, dass hier die Stärken der erfahrungsbasierten Methoden und die der informatorischen integriert werden und es so zu einer möglichst umfassenden Lernerfahrung kommt. Darüber hinaus entfällt bei der interkulturellen Mediation der Zeitaufwand für ein gesondertes Training of-the-job. Auf dysfunktionale interkulturelle Teamprozesse kann direkt reagiert werden. Auch individuenzentrierte Problemaspekte können direkt aufgegriffen werden (Bolten, 1999).

Integrierte interkulturelle Trainings stehen allerdings erst am Anfang der Entwicklung. So stellt sich die Frage, inwieweit der Mediator in einem solchen Setting vom Team akzeptiert und integriert würde. Möglicherweise wäre es sinnvoller, einen Mediator aus den Reihen der Teammitglieder zu wählen, der dann seinerseits die Kompetenzen eines Mediators erwirbt (Bolten, 1999). Auf der Grundlage des Überblicks über verschiedene Methoden und deren Stärken und Schwächen soll nun der eigene Ansatz dargestellt und eingeordnet werden.

3.7 Einordnung des eigenen Ansatzes und Abgrenzung von dem Konzept der kulturellen Assimilatoren

Die Trainingsmethode, die dem eigenen Ansatz am ähnlichsten ist, ist der kulturelle Assimilator. Daher wird dieser noch einmal ausführlich betrachtet. Anschließend wird der eigene Ansatz kurz beschrieben und abgegrenzt.

3.7.1 Kulturspezifische Assimilatoren

Wie bereits beschrieben, geht es bei diesem Verfahren darum, die der jeweiligen Kultur angemessenen Interpretationsmuster zu üben. Die Teilnehmer lesen hierzu kurze Situationen (Critical Incidents; Flanagan, 1945). Die Interpretation des Verhaltens der Akteure ist jeweils nicht eindeutig. Die Übenden wählen aus einem Pool von vier Items eine Interpretationsmöglichkeit aus. In einem schriftlichen Feedback erhalten die Trainierenden dann Auskunft darüber, wie angemessen die Wahl in Bezug auf die jeweilige Kultur war. Jede Rückmeldung enthält weitere Informationen über die Kultur, auf welche die Vorbereitung abzielt.

Es wird so lange neu gewählt, bis die richtige Alternative herausgegriffen worden ist (Fiedler & Mitchell, 1971).

Diese Methode hat ihre Wurzeln im Critical Incident Ansatz von Flanagan (1945). Die Auswahl der kritischen Situationen geschieht durch Befragung von Reisenden in die entsprechenden Länder. Sie werden gebeten, Situationen zu schildern, die sie sehr angenehm, sehr unangenehm oder einfach unverständlich fanden (Fiedler & Mitchell, 1971). Typischerweise wird am Ende jeder dieser kurzen Geschichten eine Spannung zwischen den Kulturen in Form eines Missverständnisses deutlich: „Toward the end of the incident, a clash of cultures is evident and the various parties are unable to satisfactorily accomplish their task“ (Cushner & Landis, 1996, S. 187). In der Regel liegen nach Cushner und Landis hier Interpretationsschwierigkeiten zugrunde, die durch Übungen mit dem Kulturassimilator vermieden werden können. Um entscheiden zu können, wie eine Situation zu verstehen ist, muss der Kontext erfasst und verstanden werden, in dem das Ereignis stattfindet (Cushner & Landis, 1996). Ein solcher Kontext ist die Kultur (Blimes & Boggs, 1979). Daher werden Missverständnisse in einer neuen Kultur so wahrscheinlich. Den Kulturassimilatoren liegt die Annahme zugrunde, dass das Feedback die Teilnehmer mit der Zeit befähigt, den kulturellen Hintergrund zu verstehen. Das führt dann nach und nach zur Auswahl von angemessenen Antworten.

Um zu entscheiden, welche Interpretation in den entsprechenden Situationen als kulturell angemessen verstanden werden darf, werden die Situationen im Vorfeld Mitgliedern der Zielkultur vorgelegt. Nur solche Situationen dürfen im Training verwendet werden, für die eine hohe Übereinstimmung im Antwortverhalten erzielt werden konnte. Es wird also angenommen, dass bestimmte Interpretationsmuster in einer gegebenen Situation vor einem bestimmten kulturellen Hintergrund mit einer höheren Wahrscheinlichkeit richtig sind als andere (Fiedler & Mitchell, 1971).

Leider ist diese Art von Training nur sehr eingeschränkt nutzbar. „The high degree of specificity generally results in a lack of widespread usefulness or availability“ (Cushner & Landis, 1996, S. 187). So können die Assimilatoren immer nur für den Wechsel von einer ganz bestimmten Kultur in eine andere spezifische Kultur verwendet werden. Ein Assimilator bereitet Amerikaner auf die Interaktion mit Iranern vor (Chemers, Chemers, Fiedler, Stolurow & Triandis), ein anderer

antizipiert Schwierigkeiten bei einem Aufenthalt in Thailand, und andere sollen Amerikanern dabei helfen, die griechische Denk- und Handlungsweise besser zu verstehen und in Interaktion mit Griechen angemessener zu reagieren (Albert, 1983). Außerdem liegen auch Kulturassimilatoren vor, in denen gelernt wird, Kulturen innerhalb eines Landes zu verstehen, wie beispielsweise in dem Kulturassimilator für die Interaktion mit ökonomisch Benachteiligten (Slobodin, Collins, Crayton, Feldman, Jaccard, Rissman & Weldon, 1972) oder mit Personen, die unter bestimmten Behinderungen leiden, umzugehen.

3.7.2 Kulturallgemeine Assimilatoren

Um dem Problem der eingeschränkten Nutzbarkeit zu begegnen, entwickelten neben anderen Cushner und Brislin (1996) kulturübergreifende Assimilatoren. Wie oben bereits erwähnt, geht es bei kulturübergreifenden Maßnahmen nicht um die Vorbereitung für den Aufenthalt in einem bestimmten Land, sondern vielmehr um eine breitere Anwendbarkeit. Nach Cushner und Brislin sind kulturübergreifende Assimilatoren dann besonders nützlich, wenn für das spezifische Zielland kein kulturspezifischer Assimilator verfügbar ist oder wenn ein kulturübergreifender Assimilator viele spezifische Informationen umfasst. Wenn das Ziel darin besteht, eine globale, multikulturelle Perspektive zu entwickeln, weil die Übenden in kurzer Zeit mit verschiedenen Kulturen in Kontakt kommen werden, liegt die Verwendung eines kulturübergreifenden Assimilators besonders nahe. Darüber hinaus stellt die Verwendung von Übungen aus dem kulturübergreifenden Assimilator eine Möglichkeit dar, Studenten in Seminaren direkt zu beteiligen (Cushner & Brislin, 1996). Die Basis für die Entwicklung von kulturübergreifenden Assimilatoren bildet die Entdeckung von Brislin (1981), dass die Erfahrungen, welche Personen im Ausland sammeln, sich untereinander stark ähneln, obwohl die Rollen, die Reisende ausfüllen, sehr unterschiedlich sind und auch die Zielländer sich stark unterscheiden. So erleben Reisende häufig das Gefühl der Entwurzelung, den Eindruck, im Mittelpunkt des Interesses zu stehen, die Schwierigkeit, Beziehungen aufzubauen und die Erkenntnis, dass zuvor erworbene Kenntnisse nicht mehr angemessen sind (Cushner & Landis, 1996).

Um diesen Gemeinsamkeiten gerecht zu werden, organisiert Brislin (1981) die Inhalte der kulturübergreifenden Assimilatoren anhand der folgenden neun Kategorien:

- (1) Historische Mythen, die Reisende mit in die neue kulturelle Umgebung bringen.
- (2) Einstellungen, Eigenschaften und Fähigkeiten der Reisenden.
- (3) Gedanken und Attributionsgewohnheiten von Reisenden.
- (4) Gruppen, denen Personen angehören.
- (5) Die Bandbreite von Situationen, mit denen die Reisenden konfrontiert werden.
- (6) Der Umgang der Reisenden mit interkulturellen Konflikten.
- (7) Die Aufgaben, welche die Reisenden zu bewältigen haben werden.
- (8) Die Organisationen zu denen die Reisenden gehören.
- (9) Der Verlauf von kurz- und langfristiger Anpassung.

Analog zu ihren kulturspezifischen Vorgängern bieten auch die kulturalgemeinen Assimilatoren vier Antwortalternativen, aus denen eine einzige richtige ausgewählt werden soll (Cushner & Brislin, 1996). Das Ziel besteht auch hier darin, die Wahrscheinlichkeit des korrekten Interpretierens zu erhöhen. Ein Kritikpunkt, der allerdings kulturspezifischen und kulturalgemeinen Assimilatoren gemeinsam ist, ist die Frage nach der Existenz einer einzigen richtigen Interpretationsweise. Diese Denkweise vereinfacht ungerechtfertigt komplexe Zusammenhänge. Reisende werden neuerdings ermutigt, mehr als eine Erklärungsalternative für ein Ereignis in Betracht zu ziehen (Brislin, 1981). Diesen Anspruch verfolgt auch der vorliegende Ansatz.

3.7.3 Beschreibung und Abgrenzung des eigenen Ansatzes

Im Rahmen des vorliegenden Trainings sollen die Teilnehmer lernen, kritische Situationen auf möglichst vielfältige Weise zu interpretieren. Die Situationen, die im Rahmen des Trainings genutzt werden, stammen teilweise aus einer Vorerhebung. Einen anderen Teil liefern die Teilnehmer selbst bei der Bearbeitung der Hausaufgaben. Beiden gemeinsam ist die persönliche Relevanz dieser Situationen. Sowohl die Teilnehmer der Voruntersuchung als auch die

Teilnehmer des Trainings referieren Situationen, in denen sie besonders positive oder besonders negative Emotionen empfunden haben.

Im Verlauf des Trainings wird mit Hilfe verschiedener Techniken geübt, möglichst viele alternative Erklärungsmöglichkeiten für diese Situationen zu finden. Zu diesen Techniken gehören das Brainstorming, Rollenspiele und das sokratische Gespräch. Diese Übungen sollen die Teilnehmer dazu befähigen, automatische Interpretationen von Situationen in Frage zu stellen. Mit Thomas (1991 b) sowie Cushner und Landis (1996) wird angenommen, dass die Deutung sozialer Situationen kulturell geprägt ist. Weiner (1982) konnte zeigen, dass in bestimmten Situationen in Abhängigkeit von der Interpretation einer Gegebenheit unterschiedliche Emotionen empfunden werden. Montada (1993) nimmt darüber hinaus an, dass ein bloßes Nebeneinanderstellen unterschiedlicher möglicher Erklärungen für ein Geschehnis Einfluss auf erlebte Emotionen haben kann.

Das Ziel des vorliegenden Trainings besteht folglich darin, erlebte Emotionen zu regulieren. Genauer gesagt, sollen die Teilnehmer selbst Kontrolle über das Erleben ihrer Emotionen bekommen. Sie lernen dazu eine Technik, die es ihnen ermöglicht, in jeder Situation ihre erste Interpretation in Frage zu stellen und alternative Erklärungsmöglichkeiten zu suchen. Sie sind so ihren Gefühlen nicht ausgeliefert, sondern übernehmen selbst einen Teil der Verantwortung für ihre Gefühle (Montada, 1993).

Neben einer Reihe bedeutsamer Gemeinsamkeiten weist dieser Ansatz einige spezifische Unterschiede zu den Kulturassimilatoren auf. Sowohl die kulturellen Assimilatoren als auch das vorliegende Training basieren auf der Annahme, dass Verhalten nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Kultur verstehbar ist (Blimes & Boggs, 1979). Beide Ansätze stimmen des Weiteren darin überein, dass Interpretationen von Situationen kulturell geprägt sind (Brislin & Landis, 1996). Darüber hinaus verbindet beide die Meinung, dass die Übertragung gewohnter Interpretationsmuster auf den neuen kulturellen Rahmen zu Missverständnissen und damit zu Konflikten führen kann. So schreibt z. B. Thomas, dass die „Neigung zum vorschnellen Begründen (Attribuieren) von Fremdem mit bereits Bekanntem in der interkulturellen Kommunikation zu Fehlinterpretationen des Bedeutungsgehalts von Ausdrucksformen des Gegenübers, zu Missverständnissen und interaktiven Konflikten“ führe (Thomas, 1991 a, S. 7).

In beiden Trainingsformen wird folglich mit Situationen gearbeitet, in denen es zu Konflikten zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen kommt. Während allerdings im Rahmen der Kulturassimilatoren aus vier Interpretationsalternativen die richtige ausgewählt werden soll, wird im vorliegenden Training auf die Vorgabe von Erklärungsmöglichkeiten verzichtet. Die Bearbeiter der Kulturassimilatoren versuchen, die beste Erklärungsmöglichkeit für das Verhalten der Zielpersonen herauszufinden. Im Rahmen des vorliegenden Trainings geht es hingegen darum, möglichst kreativ eine Vielzahl denkbarer Erklärungsmöglichkeiten zu sammeln. Hierbei werden Wahlmöglichkeiten allerdings nicht vorgegeben, sondern die Übenden werden ermutigt, Alternativen selbst zu generieren.

Dieser Unterschied in der Vorgehensweise wird nachvollziehbar, wenn man sich die unterschiedliche Zielsetzung der beiden Ansätze vor Augen führt. Während es bei den erst genannten darum geht, Unsicherheit zu reduzieren und die Wahrscheinlichkeit angemessenen Verhaltens zu erhöhen (Gudykunst et al., 1996), geht es bei letzterem um eine Steuerung von Emotionen. Dazu ist es zunächst nicht zwingend notwendig, die wahre Erklärung für das Zustandekommen einer bestimmten Situation zu kennen (Montada, 1993). Überdies entstehen Missinterpretationen auch im eigenkulturellen Kontext (Triandis, 1977). Es dürfte selbst innerhalb der eigenen Kultur schwer fallen, immer die richtige Interpretation des Verhaltens aller Beteiligten zu kennen. Häufig weiß man einfach nicht, wie ein bestimmtes Verhalten zu interpretieren ist (Triandis, 1977; Brislin, 1981). Während im Rahmen der Kulturassimilatoren suggeriert wird, es gäbe in jeder Situation genau eine beste Interpretationsmöglichkeit, und diese sei lernbar (Triandis, 1977), soll im vorliegenden Ansatz ein möglichst breites Spektrum denkbarer Erklärungen für ein Geschehen generiert werden. Dieses Vorgehen basiert auf theoretischen Überlegungen aus der Emotionspsychologie, die im Folgenden referiert werden sollen.

4 Theoretischer Hintergrund: Emotionspsychologie

Gudykunst und Mitarbeiter warnen davor, interkulturelle Trainings losgelöst von fundierten Theorien zu konzipieren: “A (...) problem of Intercultural Training is, that most of training conducted is not theoretically grounded” (Gudykunst et al. 1996, S. 62).

Das vorliegende Training begegnet diesem Problem und stellt eine Anwendung der Theorie der Emotionssteuerung von Montada (1989) dar. Es werden in diesem Kapitel nach einem Definitionsversuch des Begriffs Emotion (Kap. 4.1) zunächst grundlegende Merkmale und Kontroversen in der Emotionspsychologie dargestellt (Kap. 4.2). Insbesondere wird die Frage diskutiert, ob die Emotion der Kognition vorgeschaltet sei (Kap. 4.3) oder umgekehrt (Kap. 4.4). Die Widersprüche zwischen beiden Ansätzen lassen sich argumentativ auflösen (Kap. 4.5). Abschließend wird die Theorie der Emotionssteuerung von Montada (1989) ausführlich erörtert.

4.1 Definition des Emotionsbegriffs

Die Forschung zum Thema Emotionen und deren Darstellung in der Literatur sind sehr heterogen. Unterschiedliche Wissenschaftler haben sich mit den verschiedenen Teilbereichen des komplexen Forschungsgebiets beschäftigt. Dabei fehlt bislang eine überzeugende Integration der einzelnen Forschungsergebnisse. Schmidt-Atzert pointiert den Zustand der Forschung im Bereich der Emotionen, wenn er im Vorwort zu seinem Lehrbuch der Emotionspsychologie schreibt: „Die vorliegenden Werke sind ungewöhnlich heterogen. Mit etwas Übertreibung könnte man feststellen, die größte Gemeinsamkeit bestehe darin, dass sie das Wort ‚Emotion‘ im Titel tragen“ (Schmidt-Atzert, 1996, S. 5).

Diese Heterogenität schlägt sich auch in den Definitionsversuchen nieder. Carlson und Hatfield (1992) unterstellen den Forschern in ihrer jeweiligen Definition von Emotionen gerade den Teil von Emotionen zu betonen, der sie besonders interessiere. Diese Vorgehensweise erschwere es, eine umfassende Emotionsdefinition aus der Vielzahl der bestehenden Definitionen abzubilden. Wenger, Jones und Jones kommentieren die Schwierigkeit, eine angemessene Emotionsdefinition

zu generieren, wie folgt: „Emotion is a peculiar word. Almost everyone thinks he understands what it means, until he attempts to define it. Then practically no one claims to understand it.” (Wenger, Jones & Jones, 1962, S. 3). Kleinginna und Kleinginna (1981) stellen 92 Emotionsdefinitionen dar. Einige Autoren betonen in der jeweiligen Definition soziale Prozesse, andere verstehen unter Emotionen eher biologische Prozesse. Wieder andere betonen die Rolle des Zentralnervensystems, kognitive Prozesse oder Befindlichkeitszustände. Darüber hinaus gibt es Autoren, die der Funktion adaptiven instrumentellen Verhaltens die größte Bedeutung beimessen (Epstein, 1984). Im Rahmen dieser Arbeit soll Emotion als ein Syndrom aus fünf Komponenten verstanden werden (Izard, 1977). So entspricht jeder Emotion eine spezifische Erlebniskomponente. Dieses Erleben wird vom Gefühlssubjekt mimisch oder körpersprachlich ausgedrückt. Das Erleben einer Emotion wird von kognitiven Vorgängen begleitet. Des Weiteren finden physiologische körperliche Reaktionen statt. Letztlich disponiert jede Emotion zu einem bestimmten Verhalten.

Themen, die in der Emotionspsychologie kontrovers diskutiert werden, sollen im Folgenden kurz dargestellt werden. Dabei soll besonderes Augenmerk auf das relative Primat von Kognition vs. Emotion gelegt werden. Aus darzulegenden Gründen wird für das vorliegende Training eine kognitionspsychologische Sichtweise eingenommen werden.

4.2 Kontroversen in der Emotionspsychologie

Es gibt eine Reihe von Themen, die in der Emotionspsychologie kontrovers diskutiert werden. Uneinigkeit besteht beispielsweise in der Frage, welchen Einfluss biologische im Vergleich zu kulturellen Faktoren auf das Erleben von Emotionen haben (Epstein, 1984). Während Epstein aus der Universalität der erlebten Emotionen auf einen starken biologischen Einfluss schließt, nimmt Averill (1982) eher an, der adaptive Wert von Emotionen sei kultureller Natur. Um diese Kontroverse aufzulösen verweist Epstein (1984) auf die Unterscheidung in primäre und sekundäre Emotionen. Unter sekundären Emotionen versteht er dabei kulturell geprägte Emotionen wie zum Beispiel Schuld, Scham, Stolz und Eifersucht. Die Lerngeschichte des Individuums bestimmt, ob und wann diese Emotionen entstehen. Primäre Emotionen sind hingegen logisch unabhängig von Erfahrung und unterliegen keinem kulturellen Einfluss.

THEORETISCHER HINTERGRUND: EMOTIONSPSYCHOLOGIE

Während der adaptive Wert primärer Emotionen biologischer Art ist, dienen sekundäre Emotionen der kulturellen Anpassung.

Auch auf die Frage, ob jede Emotion mit einem spezifischen physiologischen Erregungszustand korreliert sei, geben Forscher verschiedene Antworten. Schachter (1964) und Mandler (1980) vertreten die Annahme, es gäbe nur einen Erregungszustand, auf den alle Emotionen zurückführbar seien. In Abhängigkeit von attributionalen Prozessen entstünden verschiedene Emotionen. Lange & James (1967) gehen hingegen davon aus, dass man jeder Emotion einen ganz spezifischen Erregungszustand zuordnen könne.

Ein Thema, mit dem Epstein (1984) sich engagiert auseinandersetzt, betrifft die Bedeutung von Emotionen für die Selbsterkenntnis. Er geht davon aus, dass erlebte Emotionen nicht nur Informationen über das Objekt der Emotionen beinhalten, sondern immer auch informativ für das Wesen des Gefühlssubjektes sind. Die empörte Person offenbart in ihrer Empörung, welche Normen für sie von besonderer Bedeutung sind. Trauer um den Verlust einer Person vermag möglicherweise etwas über die Güte der Beziehung auszusagen. Auch das Gefühlssubjekt selbst mag im Stande sein, aus seinen eigenen Emotionen zu lernen, wenn es sich mit seinen eigenen Gefühlen auseinandersetzt.

Die Kontroverse in der Emotionspsychologie, der hier besondere Beachtung geschenkt werden soll, behandelt die Frage des relativen Vorrangs von Emotion und Kognition. An dieser Frage spalten sich Emotionspsychologen in zwei Lager. Während beispielsweise Zajonc (1980), Izard (1977), Leventhal (1980) und Tompkins (1962) davon ausgehen, dass Emotionen direkt durch innere oder äußere Veränderungen ausgelöst werden können, nehmen kognitive Emotionspsychologen an, die kognitive Bewertung von Situationen und Ereignissen sei der Emotion grundsätzlich vorgeschaltet. Beide Sichtweisen sollen im folgenden ausführlicher dargestellt werden.

4.3 Das Primat der Emotion über die Kognition

Anhänger der Annahme, Emotionen könnten auch unabhängig von Kognitionen ausgelöst werden, fokussieren den Einfluss somatischer Prozesse auf die Entstehung von Emotionen. Sie betonen die phylogenetische Bedeutung von Emotionen. Daher beschäftigen sie sich unter anderem mit dem Vergleich des Ausdrucksverhaltens zwischen Menschen und Tieren und zwischen Menschen verschiedener kultureller Hintergründe.

Zajonc (1980) ist ein wichtiger Vertreter der These, Emotionen gingen den Kognitionen unter bestimmten Bedingungen voraus. Er nimmt an, es gäbe zwei voneinander zu unterscheidende, trennbare und teilweise voneinander unabhängige Systeme. Dabei handelt es sich um das kognitive und das emotionale System. „Cognition and affect are separable, parallel, and partially independent systems“ (Zajonc, Pietromonaco & Bargh, 1982, S. 211). Er geht davon aus, dass sich Emotionen aufgrund ihrer adaptiven Relevanz schnell einstellen müssen. Der Organismus müsse in einer gefährlichen Situation unmittelbar mit Flucht reagieren, um das Überleben zu sichern. Zu kognitiven Operationen wie etwa der Frage, ob der Bär im Wald gefährlich sei, bliebe keine Zeit. Nach Zajonc (1980) erfüllen die Emotionen eine phylogenetische Funktion und sind den Kognitionen notwendigerweise zeitlich vorgeschaltet. Die Möglichkeit des Auftretens von Situationen, in denen die Kognition einen vermittelnden Einfluss auf die erlebte Emotion habe, streitet er dabei nicht ab: „The argument was that affective reaction can occur without the participation of cognitive processes under some circumstances“ (Zajonc et al. 1982, S. 211). Trotzdem legt er eine Reihe von empirischen Hinweisen dafür vor, dass Emotionen auch in Abwesenheit von Kognitionen erlebbar sind. So konnten etwa Versuchspersonen in einem Experiment nicht zwischen bekannten und unbekannten Reizen unterscheiden, die unter der Erkenntnisschwelle dargeboten worden waren. Trotzdem zeigten sie eine deutliche Präferenz für Worte, die in der ersten Phase des Experiments bereits dargeboten worden waren. Auf der Grundlage dieses und ähnlicher Experimente schließt Zajonc auf die Ausbildung von Präferenzen im Sinne von Mögen oder Nicht-Mögen, noch bevor kognitive Prozesse stattgefunden haben. Einen weiteren Hinweis liefert die folgende Beobachtung: Informationen sind uns beim Treffen einer Entscheidung häufig kaum hilfreich. Vielmehr dienen sie post hoc dazu, die getroffene Entscheidung vor uns selbst und vor anderen zu rechtfertigen. Darüber hinaus verweist Zajonc auf die Beobachtung, dass es häufig schwer fällt zu beschreiben, warum wir bestimmte

Gegenstände oder Personen mögen oder eben nicht mögen. Darüber hinaus gelingt es kaum, durch verschiedene Formen der Kommunikation oder durch Überzeugen Einstellungen zu ändern. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass Gefühle sich vom Inhalt loslösen können: lange Zeit nach einem Streit wissen Beteiligte häufig nicht mehr, was der Streitanlass gewesen ist, das begleitende Gefühl kann aber jederzeit wieder erlebt werden. Auch klinische Phänomene wie frei flottierende Angst, Hysterie oder posthypnotisch induzierte Stimmungen weisen auf die Möglichkeit hin, dass einige Aspekte der Gefühlsprozesse sich von den „kalten“ Kognitionen loslösen und teilweise von ihnen unabhängig werden können (Zajonc, 1980).

4.4 Kognitive Emotionstheorien

Anhänger der kognitiven Emotionstheorien gehen im Gegensatz zu Zajonc davon aus, dass zumindest rudimentäre kognitive Vorgänge den Emotionen vorgeschaltet seien und so Einfluss auf diese ausüben.

Plutchik (1980) postuliert eine Sequenz für die Entstehung von Emotionen, die nach dem folgenden Muster abläuft: anschließend an das Auftreten eines Reizes folgt die subjektive Bewertung dieses Reizes durch eine Kognition. Später wird eine Emotion erlebt, die als Auslöser für eine Handlung verstanden wird, welche ihrerseits die erwünschte Wirkung zu erzielen hilft. Für Lazarus sind Kognitionen eine notwendige Bedingung für die Entstehung von Emotionen: „thought is a necessary condition of emotion“ (Lazarus, 1982, S. 1019). Er geht davon aus, dass Emotion und Kognition untrennbar miteinander verknüpft sind: „Emotion and cognition are inseparable. If the personal meaning, however primitive or inchoate it might be, vanishes, so does the emotion“ (Lazarus, 1990, S. 8). Averill (1980, zit. nach Mandl & Huber, 1983) erweitert das Modell von Lazarus um eine wichtige Komponente. Er bezieht die soziale Dimension mit in seine Überlegungen ein. „Emotionen repräsentieren nach Averill nicht nur Zustände einer Person, sondern immer Zustände im Hinblick auf bestimmte Objekte, also zweiwertige Relationen: man ärgert sich über etwas, freut sich über etwas usw.“ (Mandl & Huber, 1983, S.29). Auch Arnold (1970) nimmt an, dass in einem ersten Bewertungsprozess entschieden wird, ob ein Ereignis oder Objekt angenehmen oder unangenehmen Charakters ist. Daraus entsteht im einen Fall die Tendenz zur Annäherung, im anderen die Tendenz zur Vermeidung.

Weiner spezifiziert den Zusammenhang von Kognitionen und Emotionen genauer. Auch er geht davon aus, dass Kognitionen eine notwendige Bedingung für die Entstehung von Emotionen darstellen. Die Grundannahme der Attributionstheorie von Weiner besteht darin, dass Personen versuchen, die Welt zu verstehen, indem sie herausfinden möchten, warum Ereignisse zustande kommen. Weiner macht Kausalattributionen dafür verantwortlich, dass in bestimmten Situationen Emotionen hervorgerufen werden „Causal attributions appear to be sufficient antecedents for their elicitation“ (Weiner, 1982, S. 185). In Abhängigkeit von der Ursachenzuschreibung bestimmter Ereignisse entlang der drei Dimensionen Externalität vs. Internalität, Stabilität und Kontrollierbarkeit entstehen nach dieser Auffassung verschiedene Emotionen. Eine vierte Dimension, die Weiner diskutiert, ist die Globalität. Weiner stellt sehr spezifische Hypothesen darüber auf, welche Attributionskonstellation zu welchen Emotionen führen soll. Experimentell konnte er zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Attribution und der Emotion gibt. Auch lieferte er Hinweise darauf, dass die Veränderung der bewertenden Gedanken über ein Ereignis einen Einfluss auf Qualität und Intensität der erlebten Emotionen hat (Weiner, Russel & Lerman, 1979; Folkes, im Druck; Weiner, 1980 b, c; Meyer & Mulheri, 1980; Weiner, Graham & Chandler, im Druck). Der Nachweis des Wahrheitsgehaltes seiner spezifischen Zusammenhangshypothesen bleibt allerdings noch offen (Weiner, 1982).

4.5 Die Auflösung einer Scheinkontroverse

Die Debatte zwischen Anhängern der kognitiven Emotionstheorien und Verfechtern der Annahme, Emotionen seien losgelöst von kognitiven Prozessen erlebbar, füllt etliche Seiten in Zeitschriften. Während insbesondere Zajonc (1980, 1984) die Ansicht vertritt, Emotionen träten vorrangig vor Kognitionen auf und bedürften keiner auslösenden Kognition, besteht Lazarus (1982) auf seiner Annahme, Kognitionen seien zumindest in rudimentärer Form unabdingbar, wenn es um das Erleben irgendeiner Emotion ginge.

Bei genauerem Hinsehen allerdings entpuppt sich diese Diskussion als Scheinkontroverse. Scherer (1981) macht hauptsächlich die unterschiedliche Definitionsweise dafür verantwortlich, dass die verschiedenen theoretischen Richtungen nicht integriert werden können und sich weiterhin als Gegensätze gegenüberstehen. Denn während Zajonc (1980) unter Kognition eine

THEORETISCHER HINTERGRUND: EMOTIONSPSYCHOLOGIE

bewusste Informationsverarbeitung versteht, halten viele Vertreter der kognitiven Emotionstheorien auch unbewusste kognitive Vorgänge für möglich, die in diesen Fällen ausreichen, um Emotionen hervorzurufen (z. B. Lazarus, 1982). Auch Vester fordert eine Überwindung der Kontroverse „zugunsten der Integration von Kognition und Emotion als Aspekte einer breit angelegten Theorie der Informationsverarbeitung“ (Vester, 1996, S. 69). Unter den Forschern scheint es zumindest insofern Einigkeit zu geben, als dass unter bestimmten Umständen Kognitionen den Emotionen vorangehen können. „... few seem to challenge that appraisal can affect emotional quality and intensity...“ (Lazarus, 1990, S. 6). Hamilton und Mackie (1993) kommentieren die Debatte folgendermaßen:

In fact, contemporary thinking about cognition and affect emphasizes a more integrative relationship between these two systems. Cognition has its impact on affect by constituting the appraisal processes that regulate the social and cultural interpretation of experienced emotion. At the same time, affect has its effects on judgments and behavior through its impact on cognitive processes (Hamilton & Mackie, 1993, S. 4).

Auch Weiner hält die Frage nach der Sequenz von Emotion und Kognition für zweitrangig bedeutsam. Es liegt empirische Evidenz dafür vor, dass bestimmte Gedanken spezifische Emotionen auslösen, und dass die Änderung dieser Gedanken auch einen Einfluss auf die erlebten Emotionen hat:

it [the effect-cognition sequence] is believed to be of secondary importance. There are a number of reasons for not considering this order as fundamental. First, the empirical evidence clearly documents that specific thoughts give rise to particular emotions. Furthermore, affects seem to be changeable solely by altering thoughts (Weiner, 1982, S. 203).

Für das vorliegende Training ist es ebenfalls von sekundärer Bedeutung, ob Emotionen in einigen spezifischen Fällen auch ohne vorgeschaltete Kognition erlebbar sind. Wichtig ist lediglich der empirische Beleg dafür, dass bestimmte Kognitionen zu spezifischen Emotionen führen können und dass durch Ersetzen dieser Kognitionen durch Alternativkognitionen Emotionen geändert werden können (Weiner, 1982). Dieser Gedanke ist auch Kern der Theorie der Emotionssteuerung von Montada (1989). Diese wird im folgenden Kapitel dargestellt.

4.6 Der Ansatz von Montada

Die Theorie, welche dem vorliegenden Training als Basis dient, ist die Theorie der Emotionssteuerung von Montada (1989). Daher folgt an dieser Stelle eine ausführliche Darstellung. Montada (1993) nimmt wie andere kognitive Emotionstheoretiker an, dass ein Erleben von Emotionen ohne Kognition nicht denkbar sei. Allerdings wird hier dem Postulat, die Kognition sei der Emotion vorgeschaltet, nicht unbedingt zugestimmt. Vielmehr bildet die Kognition eine der fünf Komponenten des Syndroms Emotion (Scherer 1981). Hierzu gehören des Weiteren die physiologische Aktivierungskomponente, der motorische Ausdruck, der Handlungsentwurf und die Verhaltensbereitschaft sowie der subjektive Gefühlszustand. Die Konzeption der Kognition als konstitutives Element von Emotionen gibt der Frage nach der Sequenz eine zweitrangige Bedeutung.

In Übereinstimmung mit Weiner (1982) wird ferner angenommen, dass die erlebte Emotion in Qualität und Intensität in Abhängigkeit von der Art der Kognition sehr verschieden sein kann. Ein Beispiel, welches Montada (1993) zur Illustration dieser Überlegung zitiert, beschreibt die Emotionen einer Frau, deren Mann nicht wie erwartet um 18.00 Uhr zu Hause ist. Vermutet sie, er verbrächte den Abend mit der neuen Sekretärin, resultiert mit hoher Wahrscheinlichkeit Eifersucht. Nimmt sie hingegen an, er arbeite die ganze Nacht, um für sie und ihre Kinder aufkommen zu können, empfindet sie möglicherweise Rührung. Stolz wäre die erlebte Emotion, nähme sie an, ihr Mann sei in der Firma eben unabkömmlich und neben ihm könne niemand die anspruchsvollen Aufgaben erfüllen. Vielleicht ist sie aber auch neidisch, weil sie sich von ihrem Leben eine Karriere erhofft hat, die ihr versagt blieb, weil sie für die Kinder ihre Träume aufgegeben hat. Es gibt eine ganze Reihe weiterer Interpretationsmöglichkeiten für dieselbe Situation und mit jeder entsteht möglicherweise eine andere Emotion (Montada, 1993).

Montada (1989) postuliert weiter, eine Einflussnahme auf das Erleben von Emotionen sei möglich. Er widerspricht damit der verbreiteten Annahme, Emotionen seien eine Widerfahrnis, nur scheinbar. Vielmehr geht er davon aus, dass es die Kognitionen sind, die sich unwillkürlich aufdrängen. Da Kognitionen als notwendige Elemente komplexer Gefühle angesehen werden, ermöglicht der Zugang über die Kognitionen einen Einfluss auf die Emotion. Indem mehr als nur

eine Interpretation der emotionsauslösenden Situation zugelassen wird, kann die erlebte Emotion in ihrer Intensität beeinflusst und sogar in ihrer Qualität verändert werden (Montada, 1989).

Die Einflussnahme auf das Erleben von Emotionen lässt sich durch die folgende Überlegung rechtfertigen. Die Interpretation eines Ereignisses stellt lediglich eine subjektive Vermutung dar. Annahmen über Wirkzusammenhänge können, obwohl sie logisch und in sich schlüssig wirken, falsch sein. Obwohl der Wahrheitsgehalt einer Interpretation häufig assertorisch angenommen wird, gibt es in der Regel alternative, ebenso schlüssige Erklärungen für dieselbe Situation. Die Neigung zu einer bestimmten Klasse von Erklärungen kann dabei etwas über die Dispositionen des Gefühlssubjekts aussagen (Montada, 1993).

Um Emotionen zu steuern, müssen sowohl die Gefühle bewusst gemacht werden als auch die Kognitionen, die zu diesen Emotionen führen. Für das Gefühlssubjekt ist es wichtig zu wissen, dass Erkenntnisse über den Anlass falsch, unvollständig oder einseitig sein können (Montada, 1993). Das Problem bei starken Gefühlen, wie es Montada beschreibt, besteht nun darin, dass die „Sichtweise des Anlasses subjektiv nicht hypothetisch, sondern assertorisch gilt“ (Montada, 1993, S. 232). Ziel der Emotionssteuerung ist es folglich nicht, möglicherweise falsche Interpretationen durch bessere oder richtige zu ersetzen, sondern die erste Kognition erst einmal in Frage zu stellen. „Eine Steuerung von Gefühlen kann schon über eine Ersetzung assertorischer Urteile durch Fragen und hypothetische Urteile versucht werden“ (Montada, 1993, S. 232). Um dieses Ziel zu erreichen, schlägt Montada unter anderem das systematische Einüben der Generierung alternativer Hypothesen vor. Auch sei die Aufdeckung von Attributionsvoreingenommenheiten ein Schritt auf dem Weg zur Steuerung von Gefühlen. Häufig werden Gefühle als Widerfahrnisse erlebt und der eigene Beitrag dazu übersehen. So verweisen Jones und Nisbett (1971) auf die Tendenz von Individuen, das Verhalten einer anderen Person auf deren Charakter, Eigenschaften und Dispositionen zu attribuieren, während das eigene Verhalten und Erleben in der Regel durch die äußeren Umstände erklärt wird.

Da Emotionen als ein Syndrom mit kognitiven, subjektiv erlebnismäßigen, physiologischen und behavioralen Komponenten konzipiert werden (Izard, 1977), kann die Reichweite eines rein kognitiven Modells zur Steuerung von Emotionen in Frage gestellt werden (Montada, 1989). So kann die physiologische Komponente des Syndroms Emotion eine Erklärung für die

eingeschränkte Wirksamkeit des kognitiven Modells zur Steuerung von Emotionen liefern. Jede Emotion ist von einer physiologischen Erregung begleitet (Izard, 1977). Ist dieses Erregungsmuster spezifisch für bestimmte Emotionen und weist es darüber hinaus ein Trägheitsmoment auf, so wird verständlich, warum bestimmte Emotionen leichter ineinander überführbar sind, als andere. Während zum Beispiel der Übergang von Angst in Neugier relativ leicht fällt (Hebb, 1946), ist die Umwandlung von Trauer in Freude wesentlich schwieriger erreichbar (Dienstbier, 1979). Liegen Neugierde und Angst ähnlichere Erregungsmuster zugrunde als Trauer und Freude, vermag dies die leichtere Überführung erstgenannter zu erklären. Darüber hinaus legen diese Überlegungen Grenzen der Anwendbarkeit des rein kognitiven Modells nahe (Montada, 1993).

Eine Einflussnahme auf Emotionen ist möglich. Es stellt sich allerdings die Frage, wozu dies eigentlich notwendig sei und ob die Steuerung von Emotionen etwa erlaubt und von Nutzen sei (Montada, 1993). Gibt es etwa gute und schlechte Gefühle von denen erst genannte erlebt werden sollen und letztere vermieden, verdrängt oder beiseite geschoben werden sollen? Genau dies ist nicht gemeint. Zunächst meint eine Steuerung von Emotionen nicht etwa die Unterdrückung, Verdrängung oder das Beiseitelegen von Gefühlen. Gemeint ist eine freie Entscheidung darüber, ob ein Gefühl erlebt werden soll oder nicht (Montada, 1993). Des Weiteren wird angenommen, dass jedes Gefühl seine Berechtigung hat und auch unangenehme Gefühle funktional sein können. So disponiert beispielsweise Angst zu Vorsicht, Empörung unter Umständen zur Korrektur von Ungerechtigkeiten, Schuld zu Wiedergutmachung (Montada, 1989), und Trauer aktiviert kurzfristig Ressourcen des sozialen Netzwerks (Bonanno & Kaltman, 1999). Wann ist dann also eine Steuerung von Emotionen indiziert? Es gibt Situationen, in denen Gefühle lähmen. Manchmal wird das Erleben spezifischer Emotionen so bestimmend, dass wichtige Bereiche des Lebens eingeschränkt werden. Eine Steuerung von Emotionen ist dann indiziert, wenn das Gefühlssubjekt einen Leidensdruck empfindet und sich Kontrolle über seine Emotionen wünscht (Beck, 1981). Insbesondere im interkulturellen Kontext häuft sich das Erleben von Emotionen wie depressive Verstimmungen, Nervosität, Angst oder Wut (Wederspahn, 2000). Die Ansammlung dieser Empfindungen lässt sich unter anderem auf Interpretationsschwierigkeiten im fremden kulturellen Kontext zurückführen (Blimes & Boggs, 1979). Daher bietet sich ein kognitives Training zur Steuerung von Emotionen in diesem Bereich in besonderer Weise an.

5 Das Training

Das folgende Kapitel besteht aus fünf Teilen. Nach der Darstellung theoretischer Überlegungen zur Konzeption im ersten Teil (Kap. 5.1) wird eine Vorerhebung für das Training vorgestellt (Kap. 5.2). Der dritte Teil besteht aus dem Trainingsmanual zur Durchführung des Trainings (Kap. 5.3), und in einem vierten Teil werden die Trainingsmaterialien aufgeführt (Kap. 5.4). Abschließend werden Anregungen zur Durchführung der Erfolgskontrolle gegeben (Kap. 5.5).

5.1 Theoretische Vorüberlegungen zur Konzeption

Bei dem vorliegenden Training handelt es sich um ein Programm zur Bildung von Emotionen im interkulturellen Kontext. Ein Kulturwechsel bringt viele Schwierigkeiten emotionaler, kognitiver und behavioraler Art mit sich (Wederspahn, 2000). Der vorliegende Entwurf stellt ein Angebot zur Lösung emotionaler Schwierigkeiten nach einem Wechsel in eine fremde Kultur dar.

Das mit diesem Ziel konzipierte Training basiert auf der Annahme, dass Interpretationsmuster kulturell geprägt seien (Thomas, 1993 b). Die subjektive Sichtweise einer Situation stellt immer nur eine Konstruktion der Wirklichkeit dar. Diese ist neben individuellen Dispositionen und Erfahrungswerten auch von der Kultur abhängig. Alternative Interpretationsweisen der jeweiligen Situation sind denkbar (Montada, 1993).

Des Weiteren wird angenommen, dass erlebte Emotionen von der Art der Interpretation sozialer Situationen abhängig sind (Weiner, 1982). Das Beispiel aus der Einleitung (Kap. 1) veranschaulicht, wie verschiedene Auffassungen über die Bedeutung der erlebten Situation zu unterschiedlichen Emotionen führen können. Da die Betrachtung einer Situation aus verschiedenen Perspektiven schon zu einem Aufweichen erlebter Emotionen führen kann (Montada, 1993), sollen die Teilnehmer des vorliegenden Trainings dazu angeregt werden, möglichst vielfältige Interpretationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen zu finden.

DAS TRAINING - KONZEPTION

Das Ziel dieses Vorgehens besteht darin, das Spektrum erlebter Emotionen in bestimmten Situationen zu erweitern. Gedanken, die zu unangenehmen Emotionen führen, sollen hinterfragt werden. Den Trainingsteilnehmern wird dadurch die Möglichkeit gegeben, selbst Einfluss auf ihre Emotionen zu nehmen und in jeder Situation zu entscheiden, ob sie die jeweilige Emotion empfinden wollen oder nicht (Montada, 1993). Es soll vor allem der Gedanke angeregt werden, dass Annahmen über Zusammenhänge falsch oder unvollständig sein können (Montada, 1993) und dass darüber hinaus die Kultur einen Einfluss auf die Art der Interpretation hat (Thomas, 1993 b). Es wird daher erwartet, dass Teilnehmer an diesem Training langfristig mehr alternative Sichtweisen im Hinblick auf eine Situation ersinnen und insgesamt weniger negative und mehr positive Emotionen erleben.

Da der Wechsel zwischen Kulturen in der Regel mit einer Vielzahl unangenehmer Emotionen verbunden ist (Ober, 1960), scheint ein Training zur Regulation von Emotionen im interkulturellen Bereich besonders sinnvoll. Die Zielgruppe des Trainings besteht entsprechend aus Personen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds, die unter der Häufigkeit oder Stärke erlebter negativer Emotionen leiden. Eine bezüglich des Herkunftslands heterogene Gruppe ist dabei besonders günstig. Die Tendenz zu kulturgebundenem Interpretieren (Thomas, 1993 b) begründet die Erwartung, dass in einer gemischtnationalen Trainingsgruppe eine Vielzahl an Deutungsvorschläge für bestimmte soziale Situationen generiert wird. Da jeder Teilnehmer von seiner Annahme über Wirkzusammenhänge in ähnlicher Weise überzeugt sein dürfte, werden in kulturell heterogenen Gruppen anregende Diskussionen erwartet. Die empirische Erkenntnis der Teilnehmer, dass Mitglieder anderer kultureller Hintergründe gleiche Situationen anders deuten, stützt überdies die Aussage des Trainers, dass Sichtweisen einer Situation kulturell gebunden und persönlich geprägt sind.

Ausreichende Sprachkenntnisse sind eine grundsätzliche Voraussetzung für die Teilnahme am Training. Die Diskussionen während der Sitzungen finden in der Regel in deutscher Sprache statt. Zur Bearbeitung der Hausaufgaben ist die Fähigkeit, in deutscher Sprache zu schreiben, notwendig. Werden sprachliche Schwierigkeiten bei potentiellen Teilnehmern deutlich, so bietet sich die Möglichkeit, die Gruppe hinsichtlich der Sprachkompetenz zu homogenisieren. Dazu kann die Gruppe in zwei Untergruppen aufgeteilt werden. Ziel dieser Unterteilung ist die

DAS TRAINING - KONZEPTION

Vermeidung von Überforderung der sprachlich schwächeren Teilnehmer und von Unterforderung sprachlich stärkerer Teilnehmer.

Die potentiellen Teilnehmer müssen außerdem die Bereitschaft mitbringen, am Training aktiv mitzuarbeiten. Besonders die Bearbeitung der Hausaufgaben erfordert Engagement seitens der Trainierenden. Ohne diese ist die Durchführung des Trainings nämlich wenig Erfolg versprechend (Shelton & Ackermann, 1978; Beck, 1999). Die regelmäßige Bearbeitung der Hausaufgaben steigert vor allem die Fähigkeit der Teilnehmer zur Selbsteinschätzung und zur Anwendung des Erlernten nach Abschluss des Trainings (Shelton & Ackermann, 1978). Eine Begründung für die Notwendigkeit jeder spezifischen Hausaufgabe erhöht die Akzeptanz und die Wahrscheinlichkeit, dass diese auch erledigt wird (Beck, 1999).

Ferner müssen die Teilnehmer vor Beginn des Trainings darüber aufgeklärt werden, welche positiven Effekte erwartet werden und welche negativen Effekte des Trainings nicht ausgeschlossen werden können. Zwar zielt das Training auf eine Steigerung des Wohlbefindens im Gastland, doch kann auch die Zunahme erlebter Unsicherheiten nicht ausgeschlossen werden. Die Teilnehmer lernen im Rahmen des Trainings gewohnte Interpretationsmuster zu hinterfragen. Diese lösen häufig nicht nur negative Emotionen aus. Sie bieten auch Erklärungen für das Verhalten der Mitglieder der Gastkultur (Cushner & Landis, 1996). Diese Deutungsmuster aufzugeben kann auch heißen, Sicherheit aufzugeben. Über diesen Zusammenhang müssen die Teilnehmer im Vorfeld informiert werden. Eigenverantwortlich entscheiden sie sich anschließend für oder gegen die Teilnahme am Training.

Das Programm ist als Gruppentraining konzipiert. So kann auf die Variabilität der Interpretationsvorschläge zwischen den einzelnen Teilnehmern zurückgegriffen werden. Aufgrund einer möglichen Unterteilung der Gruppe in zwei Sprachlager und in der Erwartung, dass aufgrund der oben beschriebenen Überlegungen nicht jeder zunächst Interessierte an dem Training auch tatsächlich teilnehmen wird, sollten zu der Einführungsveranstaltung bis zu 20 Personen eingeladen werden. Während der Gruppensitzungen sollten zwischen sieben und zehn Teilnehmer zugegen sein. So ist gewährleistet, dass ausreichend Diskussionsmaterial zur Verfügung steht und die vorgeschlagenen Deutungsmöglichkeiten die erwünschte Heterogenität

DAS TRAINING - KONZEPTION

aufweisen. Größer sollte die Gruppe allerdings nicht sein, damit auch auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingegangen werden kann.

Um das Gelernte schrittweise in den Alltag integrieren zu können, werden zwischen den Sitzungen Hausaufgaben vergeben. Zur Bearbeitung dieser Aufgaben benötigen die Übenden Zeit. Daher sollten die einzelnen Sitzungen jeweils etwa eine Woche auseinander liegen. Um die Teilnehmer nicht unnötig zu belasten, wird eine Sitzungslänge von etwa 90 Minuten vorgeschlagen. Allerdings können sowohl die Länge der Sitzungen als auch die Abstände variiert werden, wenn es die Situation verlangt. Das Manual ist als eine Anregung gedacht, die den Leiter befähigen soll, das Training möglichst flexibel durchzuführen. Dabei muss auf die Bedürfnisse der Teilnehmer und auf organisatorische Gegebenheiten Rücksicht genommen werden.

Das Training selbst besteht aus einer Einführungsveranstaltung, fünf Bausteinen, die jeweils zwischen einer und drei Sitzungen beanspruchen und einer Abschlussbesprechung. Die Entscheidung, wie viel Zeit mit den jeweiligen Bausteinen verbracht werden soll, fällt der Trainer mit seinen Teilnehmern nach inhaltlichen Gesichtspunkten.

Die Einführungsveranstaltung dient den potentiellen Teilnehmern dazu, sich zu informieren und ist Entscheidungshilfe über die Teilnahme an dem Training. Die Teilnehmer erfahren hier, was sie erwartet und was nicht, welche Anforderungen an sie gestellt werden und wie das Training ablaufen wird.

Die ersten drei Sitzungen bestehen aus jeweils einem psychoedukativen Teil und einem praktischen Teil, dessen Inhalte in den anschließenden Hausaufgaben geübt werden sollen. Um Emotionen steuern zu können, müssen die Trainingsteilnehmer zunächst wissen, was darunter zu verstehen ist. Anschließend müssen sie dafür sensibilisiert werden, sie im Alltag zu entdecken (Montada, 1993). Dies zu erfahren ist das Ziel der ersten Sitzung. Der Baustein „*Entdecken von Emotionen*“ kann, wie die folgenden Bausteine auch, auf bis zu drei Sitzungen ausgedehnt werden. Ein solches Vorgehen ist sinnvoll, wenn der Trainer den Eindruck gewinnt, dass die wesentlichen Inhalte noch nicht gelernt worden sind. Spüren die Teilnehmer selbst noch Unsicherheiten, so ist dies ebenfalls ein guter Grund, den Baustein auszudehnen.

DAS TRAINING - KONZEPTION

Im zweiten Baustein lernen die Teilnehmer Kognitionen und Emotionen zu trennen. Obwohl beide konzeptionell zusammengehören (Montada, 1993), können sie getrennt wahrgenommen werden. Dies zu erkennen ist das Ziel des zweiten Bausteins. Auch das Entdecken von Kognitionen wird in den Hausaufgaben der kommenden Woche geübt.

Zu Beginn des dritten Bausteins lernen die Teilnehmer den Zusammenhang zwischen Kognitionen und Emotionen kennen, wie ihn Montada (1993) beschreibt. In diesem wie in den beiden anderen psychoedukativen Teilen des Trainings soll dabei weitestgehend auf einen Vortrag verzichtet werden. Vielmehr sollen die Inhalte mit den Teilnehmern gemeinsam erarbeitet werden, so dass die notwendigen Erkenntnisse selbständig erworben werden.

Der dritte bis fünfte Baustein befasst sich mit der Erweiterung des Interpretationsspielraums in sozialen Situationen und bildet damit den Kern des Trainings. Wie bereits erwähnt, dient das vorliegende Training - vermittelt über eine Aufweichung eingeschliffener Interpretationsmuster - der selbst regulierten Steuerung von Emotionen im interkulturellen Bereich. Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Training drei Techniken verwendet: (1) das Brainstorming, (2) Rollenspiele und (3) der sokratische Dialog.

In jedem Fall werden die Teilnehmer mit so genannten Critical Incidents (Flanagan, 1945) konfrontiert. Hierbei handelt es sich um konfliktreiche Ereignisse zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen. In jeder dieser Situationen erlebt mindestens eine Person starke Emotionen. Zur näheren Beschreibung und Erhebung dieser Begebenheiten sei auf Kapitel 5.2 verwiesen. Jede der drei Techniken hat zum Ziel, die Teilnehmer zu möglichst vielfältigen Interpretationen derselben Situation anzuregen. Sie sollen erfahren, wie sich in Abhängigkeit von der Interpretation ihre Emotionen ändern (Montada, 1993; Weiner, 1982).

Die erste zu diesem Zweck eingesetzte Technik ist das Brainstorming. Das Brainstorming ist eine Assoziationstechnik, die das Ziel verfolgt, in kurzer Zeit möglichst viele unterschiedliche Ideen zu generieren. Dabei werden sowohl unkonventionelles Denken als auch das Aufgreifen bereits geäußerter Ideen von Vorrednern willkommen geheißen (Osborn, 1963). Die Anregungen aus dem Plenum werden gut sichtbar an der Tafel oder auf dem Flipchart festgehalten. Um den Ideenfluss nicht zu behindern, ist eine zentrale Regel des Brainstormings die Kritikfreiheit.

DAS TRAINING - KONZEPTION

Eigene und fremde Vorschläge dürfen in der Phase der Ideensammlung weder verbal noch nonverbal bewertet werden (Montada & Kals, 2001). Dieser Regel liegt unter anderem die Erkenntnis zugrunde, dass häufig diejenigen Vorschläge am ehesten ziel-führend sind, die in der Generierungsphase verworfen worden wären (Osborn, 1963). Besonders für die Anwendung dieser Technik ist die Heterogenität der Gruppe bezüglich des Zielkriteriums von besonderer Bedeutung (Montada & Kals, 2001). In dem vorliegenden Training wird das Brainstorming genutzt, um eine möglichst große Vielfalt von Interpretationsmustern für die vorgestellten kritischen Situationen zu erlangen. Daher ist die nationale Heterogenität hier besonders günstig. Die Einführung der Grundregeln für kreative Teamsitzungen (West, 1999; vgl. Kap. 5.4) fördert die Sammlung neuer Ideen.

Um die Vielfalt der generierten Vorschläge zu maximieren, können vor Beginn des Brainstormings Übungen zur Steigerung der Zustandskreativität einfließen. West (1999) schlägt zur Förderung der kognitiven Flexibilität verschiedene Aufgaben vor. Diese haben gemeinsam, dass die Übenden zu ihrer Lösung gewohnte Denkstrukturen überwinden müssen. In jedem Fall ist eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten erwünscht.

Zu sprachlichen Übungen zur Steigerung der Kreativität gehören das „Neun Punkte Rätsel“ (West, 1999, S. 39), „Papierfiguren“ (Schütz, 1999), „Drei Dreiecke aus einem Viereck“ (Montada & Kals, 2001, S. 160), „Die Überquerung des Flusses“ (Weisbach, 1997, S. 3), und „Der Weg der Nonne“ (West, 1999, S. 39). In jeder dieser Übungen wird in sprachlicher Form eine Aufgabe dargestellt, für deren Lösung möglichst vielfältige Vorschläge gesammelt werden sollen. Da sich die Teilnehmer hinsichtlich der Sprachkompetenz vermutlich stark unterscheiden, werden neben sprachlichen Kreativitätsübungen auch sprachfreie Methoden zur Steigerung der Zustandskreativität angeboten. Diese folgen demselben Prinzip wie die sprachlichen Übungen zur Steigerung der Zustandskreativität. Bei den sprachfreien Übungen handelt es sich um Zeichnungen, denen verschiedene Aufgaben zugeordnet werden. Dazu gehören zum Beispiel Bildergänzungen bei gebundenen Zeichnungen (Torrance, 1996; Lauster, 1971; Krampen, 1996), freies Zeichnen und Bilderraten (Krampen, 1996). In einer anderen Gruppe sprachfreier Tests geht es darum, Handlungsalternativen für Tätigkeiten zu suchen, alternative Fortbewegungsarten auszuführen oder alternative Verwendungen für alltägliche Gegenstände zu ersinnen (Krampen, 1996). Auch bei diesen Übungen besteht das Ziel darin, möglichst viele Lösungen für dasselbe

Problem zu finden. Die Beispiele für sprachliche und sprachfreie Übungen werden im Detail in den Trainingsmaterialien dargestellt.

Als eine zweite Methode zur Generierung alternativer Erklärungsvorschläge für bestimmte Situationen wird das Rollenspiel vorgeschlagen. Hierbei versetzen die Teilnehmer sich möglichst lebhaft in die von ihren Mitstreitern geschilderten Situationen (Beck, 1999). In kognitiven Trainings können Rollenspiele eingesetzt werden, um automatische Gedanken in alltäglichen Situationen auszulösen. Im Anschluss können neue kognitive Reaktionen in diesen Situationen geübt sowie neue Verhaltensweisen trainiert werden (Rush, 1982). Im Fall des vorliegenden Trainings dient es der möglichst lebhaften Sammlung alternativer Reaktionen.

Schließlich werden im letzten Baustein Vorschläge beispielhaft im sokratischen Dialog in Frage gestellt. Der sokratische Dialog dient dem Hinterfragen von Annahmen über Zusammenhänge. Diese Form der Gesprächsführung geht auf Sokrates zurück, der im Gespräch keine Scheinklarheit gelten ließ. Er verunsicherte seine Gesprächspartner dadurch, dass er jede scheinbare Tatsache hinterfragte und Personen so auf Unvollständigkeiten und Inkonsistenzen in ihrer Denk- und Argumentationsweise aufmerksam machte (Hoffmann & Hofmann, 2001). Die Teilnehmer an dem vorliegenden Training werden durch diese Technik auf die kulturelle und subjektive Prägung ihrer Denkweisen aufmerksam gemacht. Dieses Vorgehen hat zum Ziel, Gedanken bewusst zu machen und alternative Sichtweisen gelten zu lassen, um ein breiteres Spektrum erlebbarer Gefühle zu ermöglichen. Dabei soll auf Überzeugungskraft und Überredungskünste verzichtet werden. Durch gelenktes Fragen sollen Veränderungen auf der kognitiven Ebene erreicht werden. Ein Ziel dieser Technik besteht darin, die Teilnehmer zu befähigen, verschiedene Alternativen abzuwägen. Darüber hinaus dient sie der Ergründung inadäquater Kognitionen, die mit unangenehmen Affekten verbunden sind. Darüber hinaus kann die Bedeutung ergründet werden, die Personen einem bestimmten Ereignis beimessen. Eine wichtige Funktion des sokratischen Dialogs besteht in der Aufforderung, die Kriterien der eigenen Einschätzung der Situation und ihre Angemessenheit zu überprüfen. Außerdem hilft die Technik zu verdeutlichen, dass Schlussfolgerungen über eine Situation das Ergebnis einer persönlichen Selektion darstellen (Hautzinger, 2000). Dabei soll mit Material gearbeitet werden, welches die Teilnehmer selbst beschäftigt (Hoffmann & Hofmann, 2001). Daher wird im fünften

Baustein auf die Erfahrungen zurückgegriffen, die die Teilnehmer im Rahmen ihrer Hausaufgaben niedergeschrieben haben.

Die Abschlussbesprechung dient vor allem der Integration des Gelernten in den Alltag. Die Teilnehmer sollen ermutigt werden, die Inhalte des Trainings langfristig umzusetzen. Ein gegenseitiges Feedback dient einerseits der Trainingsevaluation (Fengler, 1995). Andererseits ist es eine Rückmeldung an die Teilnehmer, durch welche diese dazu ermutigt werden, das Einstudierte im Alltag anzuwenden. Vor der Durchführung der Rückmeldung werden die „Regeln zur konstruktiven Rückmeldung“ eingeführt (Günther & Sperber, 1995, S. 57). Die Einhaltung dieser Regeln dient der Akzeptanz der Kritik und des Lobes. Darüber hinaus gewährleistet sie eine produktive Nutzung der Rückmeldung (Günther & Sperber, 1995).

Die Hausaufgaben, welche die Teilnehmer im Anschluss an jede Sitzung erledigen, sind angelehnt an die Spaltentechnik (z. B. Hautzinger, 2000). Im Anschluss an die erste Sitzung füllen die Teilnehmer das erste Arbeitsblatt mit nur zwei Spalten aus. Hier tragen sie Erlebnisse ein, welche von starken Emotionen begleitet werden. Sitzung für Sitzung wird dieses Arbeitsblatt um jeweils eine Spalte erweitert. So werden die Übenden in der zweiten Sitzung aufgefordert, die Kognitionen, welche die emotionsauslösende Situation begleitet haben, in eine dritte Spalte einzutragen. In den Hausaufgaben zu den darauf folgenden Sitzungen werden in einer vierten Spalte möglichst vielfältige alternative Interpretationen gesammelt. Außerdem machen die Teilnehmer sich Gedanken darüber, welche Emotionen aus diesen neuen Gedanken resultieren könnten. Diese werden in einer fünften Spalte festgehalten. Dieses Vorgehen unterstützt das Lernen während der Sitzung und integriert die Inhalte des Trainings Schritt für Schritt in den Alltag (Hautzinger, 2000).

5.2 Vorerhebung: kritische Situationen

Wie oben bereits erwähnt, bilden kritische Situationen (Flanagan, 1945) den Kern des Trainings. Die Kriterien, welche diese Situationen für den Gebrauch im Rahmen des vorliegenden Trainings erfüllen müssen, werden in Kap. 5.2.1 dargestellt. Der Weg, auf dem die entsprechenden

Ereignisse ermittelt wurden, wird in Kap. 5.2.2 aufgezeigt. Abschließend werden in Kap. 5.2.3 die Ergebnisse dieser Vorerhebung berichtet.

5.2.1 Kriterien

Bei den kritischen Situationen handelt es sich um Ereignisse, in denen es im interkulturellen Kontakt zu Missverständnissen und infolgedessen zum Erleben unangenehmer Emotionen kommt. Die kritischen Situationen, mit denen im Training gearbeitet werden soll, müssen vier Kriterien erfüllen. Neben Kürze und Prägnanz sollen sie für die Teilnehmer von persönlicher Bedeutung sein. Auf diese Weise erlangt das Training persönliche Relevanz für die Teilnehmer (Cushner & Brislin, 1996). Daneben müssen die Situationen mehr als eine Deutungsmöglichkeit offen lassen. Schließlich sollen auf der Grundlage verschiedener Interpretationen derselben Situation unterschiedliche Emotionen resultieren (Montada, 1993). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass jede Situation mindestens zweideutig ist. Empirisch konnte gezeigt werden, dass verschiedene Interpretationen zu andersartigen Emotionen führen (Weiner, 1982). Die persönliche Relevanz wird im Folgenden durch die direkte Befragung der Betroffenen gewährleistet. Zu diesem Zweck wurden Situationen mit Hilfe einer Fragebogenerhebung im Vorfeld ermittelt. Weitere Situationen werden im Rahmen des Trainings von den Teilnehmern selbst beigesteuert. Für die persönliche Relevanz ist es im Training vorteilhafter, mit den Situationen zu arbeiten, welche die Teilnehmer im Training preisgeben. Die durch die Fragebogenerhebung erfassten Situationen dienen dem Leiter lediglich als Rückhalt, falls im Verlauf des Trainings durch die Teilnehmer keine Situationen zur Verfügung gestellt werden.

5.2.2 Erhebung der Situationen

Zur Erhebung der Situationen schlagen Cushner und Brislin (1996) die Sichtung der Forschungs- und ethnographischen Literatur vor. Auch persönliche Erfahrungen und Interviews können dazu dienen, kritische Situationen zu generieren (Cushner & Brislin, 1996). Zur Konstruktion der Situationen im Rahmen des vorliegenden Trainings wurden drei Wege gewählt. Zunächst wurden ausländische Mitbürger gebeten, den in Anhang 1 abgedruckten Fragebogen auszufüllen und

DAS TRAINING - VORERHEBUNG

zurückzugeben. Darüber hinaus wurden deutsche Studierende in einem Interview gebeten, ihre Erfahrungen im Zusammentreffen mit Bekannten anderer kultureller Hintergründe zu berichten. Eine dritte Quelle kritischer Situationen bieten die Teilnehmer des Trainings selbst während der Bearbeitung ihrer Hausaufgaben.

Im Rahmen der qualitativen Fragebogenerhebung wurden 50 Personen unterschiedlicher Nationalität gebeten, zunächst ihr Bild vom typischen Deutschen darzustellen. Anschließend wurden sie angehalten, möglichst anschaulich zu beschreiben, wie sie zu diesem Bild gekommen sind. Daneben hatten sie Gelegenheit, Situationen zu schildern, in denen sie besonders positive oder negative Emotionen erlebt hatten (Critical Incidents; Flanagan, 1945). Abschließend wurden Alter, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Herkunftsland, Nationalität, Beruf im Herkunftsland und derzeitiger Beruf erhoben, um sicherzustellen, dass die Stichprobe eine ausreichend große Heterogenität aufweist.

Die Rücklaufquote dieser Fragebögen war sehr gering. Lediglich neun der Fragebögen wurden tatsächlich ausgefüllt. Eine Erklärung für den geringen Rücklauf könnte in Sprachschwierigkeiten liegen. Eine andere Erklärungsmöglichkeit bieten die hohen Anforderungen zur Introspektion, die bei dieser Art der Befragung unumgänglich waren. Die Stichprobe der Personen, die den Fragebogen ausfüllten, setzte sich aus sieben Männern und zwei Frauen im Alter zwischen 22 und 28 Jahren zusammen. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland variierte zwischen drei Monaten und 17 Jahren mit einem arithmetischen Mittel von 3,4 Jahren. Unter den Versuchspersonen waren zwei Marokkaner, zwei Palästinenser, ein Iraner, eine Kolumbianerin, eine Südkoreanerin und zwei Algerier. Fünf der Befragten waren im Heimatland Schüler oder Studenten gewesen, einer arbeitete in der Buchhaltung, eine als Verkäuferin, ein weiterer war als Dreher/Fräser tätig. Ein Teilnehmer gab lediglich an, in einem Unternehmen beschäftigt gewesen zu sein. Aktuell sind sechs der Versuchspersonen Studierende an der Universität Trier. Daneben ist einer als Zahntechniker, Dolmetscher und Sportlehrer beschäftigt, eine Probandin ist Hausfrau und eine letzte Versuchsperson ist arbeitslos (Asyl suchend).

Auf der Grundlage desselben Fragebogens wurden anschließend Interviews mit fünf deutschen Studierenden im Alter von 22 - 25 Jahren durchgeführt, welche bei Auslandsaufenthalten oder in Deutschland im Kontakt mit Personen eines anderen kulturellen Hintergrundes entsprechende

kritische Situationen erlebt haben. Die Ergebnisse beider Untersuchungen werden im folgenden kurz dargestellt.

5.2.3 Ergebnisse

Die Frage, wie die Probanden den typischen Deutschen wahrnehmen, ergab ein sehr heterogenes Bild. Acht der Befragten antworteten, er sei sehr korrekt und achte die Gesetze. Formularen, Ordnung und Pünktlichkeit würde er eine große Bedeutung beimessen (fünf Nennungen). Vier der Befragten beobachteten bei ihren deutschen Gastgebern Freude an Feiern und am Alkohol, insbesondere am Bier. Des Weiteren empfanden vier Personen den typischen Deutschen als kalt und unpersönlich. Sie unterstellten ihm Angst vor Kontakten. Zwei Versuchspersonen waren der Meinung, die Deutschen genössen die Arbeit und zwei nahmen an, die Deutschen seien einsamer als Angehörige anderer Nationalitäten. Einzelne Nennungen umfassten Eigenschaften wie Inflexibilität, Langeweile, Faulheit und Fleiß. Einer Versuchsperson fiel auf, dass Deutsche besonders gerne Kartoffeln und Wurst essen, eine andere bemerkte, Deutsche brächten zu Besuchen Geschenke mit. Interessierte sind für detaillierte Informationen auf den Anhang B verwiesen.

Aus den in den Fragebögen und Interviews geschilderten Situationen wurden abschließend 31 ausgewählt und für das Trainingsmanual umgeformt. Die Umformung der Situationen geschah auf eine Weise, in der die teilweise stichwortartig geschilderten Situationen aus den Fragebögen und den Interviews fortlaufende Geschichten ergaben. Mit einiger Mühe wurde versucht, bereits erfolgte Interpretationen aus der Schilderung der Situationen zu entfernen und so eine möglichst objektive Situationsbeschreibung festzuhalten. Diese Geschichten werden in Kap. 5.3 bei den Trainingsmaterialien aufgeführt. Die jeweils erste vorgeschlagene Deutungsmöglichkeit und Emotion entspricht hierbei den Angaben der Versuchspersonen. Die anschließenden Interpretationsmöglichkeiten stellen Vorschläge für alternative Sichtweisen der jeweiligen Situation dar.

5.3 Trainingsmanual

Das folgende Manual beschreibt den Ablauf einer Einführungsveranstaltung, fünf Sitzungen von jeweils 90 Minuten und einer Abschlussbesprechung. Die einzelnen Sitzungen können nach Bedarf der Teilnehmer auf jeweils bis zu drei Sitzungen ausgedehnt werden. So umfasst der Gesamttrainingsumfang neben Einführungsveranstaltung und Abschlussbesprechung zwischen fünf und fünfzehn Sitzungen. Dieses flexible Vorgehen scheint insbesondere für die Sitzungen drei bis fünf ratsam, da im Rahmen dieser Sitzungen das Hauptziel des Trainings verfolgt wird. Der Sinn der flexiblen Handhabung des Trainingsumfangs liegt darin, den Teilnehmern eine individuell optimale Übungszeit zuzugestehen. In Abhängigkeit von Sprachkenntnis, intellektuellen Voraussetzungen, früheren Erfahrungen mit Trainings dieser Art und anderem werden die Inhalte der Sitzungen verschieden schnell gelernt. Um zu vermeiden, dass einige der Teilnehmer sich langweilen oder andere überfordert werden, soll die Anzahl der Sitzungen flexibel angepasst werden. Die Gruppe kann auch zu jeder Zeit in Abhängigkeit von der Lerngeschwindigkeit in zwei Gruppen aufgeteilt werden. Alternativ können die zusätzlichen Übungen mit einer Teilgruppe zwischen den Terminen der Gesamtgruppe abgehalten werden. Dazu können Extratermine zur Nachhilfe vereinbart werden oder die schneller Lernenden erst wieder zur nächsten oder übernächsten Sitzung eingeladen werden. Die Sitzungen finden im Regelfall im Abstand von einer Woche statt, da die im Training erarbeiteten Inhalte im Alltag erprobt und geübt werden sollen. Wörtliche Rede im Rahmen des Trainingsmanuals ist zu keinem Zeitpunkt als strikte Vorgabe zu verstehen, sondern ist als Vorschlag und zum besseren Verständnis gedacht.

Organisatorische und materielle Voraussetzungen

Gruppengröße. Die Gruppe sollte sich aus sieben bis zehn Teilnehmern verschiedener Herkunftsländer zusammensetzen. Zu der Einführungsveranstaltung können dabei bis zu 20 Personen eingeladen werden. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Teilung der Gruppe in zwei sprachlich relativ homogene Untergruppen. Überdies ist davon auszugehen, dass sich der eine oder andere gegen eine Teilnahme entscheiden wird.

Materialien. Die zum Training benötigten Materialien sind im Kapitel 5.4 aufgelistet.

Organisatorisches. Im Anschluss an die Einführungsveranstaltung ist mit den Teilnehmern eine terminliche Vereinbarung zu treffen. Die flexible Handhabung der Trainingsbausteine verlangt von den Teilnehmern eine gewisse zeitliche Anpassungsfähigkeit. Daher sind genaue Terminmöglichkeiten im Idealfall vor Beginn des Trainings zu klären.

Der Ablauf des Trainings zur interkulturellen Kompetenz (Kurzfassung)

A. EINFÜHRUNGSVERANSTALTUNG

1. Begrüßung
2. Zielvorstellungen abgleichen
 - a. Was erwarten die einzelnen Teilnehmer?
 - b. Was kann das vorliegende Training leisten, welches sind die Zielvorstellungen?
3. Inhalte des Trainings
4. Bedeutung von Hausaufgaben und aktiver Mitarbeit
5. Organisatorisches (Entscheidung für/gegen das Training, Termine, Dauer der Sitzungen usw.)

B. SITZUNGEN

ERSTE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Gegenseitiges Kennen lernen
3. Was sind Emotionen?
4. Entdecken von Emotionen
5. Vergabe der Hausaufgabe: „*Entdecken von Emotionen im Alltag*“

ZWEITE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe
3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Entdecken von Emotionen
4. Was sind Kognitionen?
5. Erkennen von Kognitionen
6. Vergabe der Hausaufgabe: „*Entdecken von Kognitionen im Alltag*“

DRITTE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe
3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Entdecken von Kognitionen
4. Zusammenhang zwischen Kognitionen und Emotionen
5. Kreativitätsübungen
6. Erarbeitung alternativer Kognitionen anhand von Trainerbeispielen
7. Vergabe der Hausaufgabe: „*Generieren alternativer Interpretationen*“

VIERTE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe
3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Erkennen alternativer Interpretationsmöglichkeiten
4. Generieren alternativer Kognitionen im Rollenspiel
5. Vergabe der Hausaufgabe: „*Generieren alternativer Interpretationen*“

FÜNFTE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe
3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Erkennen alternativer Interpretationsmöglichkeiten
4. Generierung alternativer Kognitionen durch sokratische Gesprächsführung
5. Vergabe der Hausaufgabe: „*Generieren alternativer Interpretationen*“

C. ABSCHLUSSBESPRECHUNG

1. Besprechung der Hausaufgabe
2. Integration des Gelernten in den Alltag
3. Einführung der Feedbackregeln
4. Feedbackrunde

A. Einführungsveranstaltung

Die Einführungsveranstaltung findet vor dem eigentlichen Beginn des Trainings statt. Hierin wird das Ziel verfolgt, möglichst genaue Informationen über den Ablauf und die Ziele des Trainings zu vermitteln. Darüber hinaus soll festgestellt werden, ob die Teilnehmer über ausreichende Sprachkenntnisse zur Teilnahme verfügen. Erst am Ende dieser Veranstaltung treffen die potentiellen Teilnehmer eine Entscheidung darüber, ob das Angebot für sie und ihre Bedürfnisse geeignet ist oder nicht. So soll gewährleistet werden, dass falsche Erwartungen früh aufgedeckt werden und das Training nicht zu Enttäuschungen führt.

Ablauf der Einführungsveranstaltung

Nachdem die Teilnehmer zum Training begrüßt und willkommen geheißen werden, stellt sich der Trainer vor und erläutert Voraussetzungen für das Training. Er erfragt Zielvorstellungen der Teilnehmer und erklärt die Grundannahmen und Ziele des Trainings. Außerdem verweist er auf

die Bedeutung aktiver Mitarbeit und erbittet eine Entscheidung für oder gegen das Training. Abschließend werden organisatorische Fragen geklärt.

1. Tagesordnung

Zu Beginn dieser - wie auch jeder anderen Sitzung - sollen die Teilnehmer erfahren, was sie in den kommenden 90 Minuten erwartet. Dazu werden die Punkte der Sitzung an der Tafel oder auf dem Projektor für alle zugänglich gemacht. Ein solches Vorgehen gibt den Teilnehmern eine Orientierung.

2. Voraussetzungen überprüfen

Die wichtigste Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Training besteht in einer ausreichenden Sprachkenntnis. Nur wer sich in der deutschen Sprache sicher fühlt, ist in der Lage, das Training effektiv zu nutzen. Die Anforderungen umfassen hierbei insbesondere mündliches Sprachverstehen und die Fähigkeit, sich mündlich auszudrücken. Schreib- und Lesekompetenzen sind vor allem bei der Bearbeitung der Hausaufgaben hilfreich. Im Einzelfall können diese aber auch mündlich bearbeitet werden. Hat der Trainer den Eindruck, dass die Teilnehmer diesbezüglich über sehr unterschiedliche Fähigkeiten verfügen, kann er zwei verschiedene Termine anbieten. So wird die Gruppe aufgeteilt, um sie hinsichtlich der Sprachkompetenz zu homogenisieren.

3. Zielvorstellungen abgleichen

Die Frage nach den Erwartungen der Interessierten an das Training erfüllt zwei wichtige Funktionen. Zunächst kann der Übungsleiter auf der Grundlage der Antwort auf diese Frage einschätzen, für wen das Training geeignet erscheint und in welchen Fällen ein anderes Training vielleicht vorzuziehen ist. Außerdem hilft die Frage nach den Erwartungen den Teilnehmern selbst, sich ein klareres Bild von ihren Vorstellungen zu machen; denn häufig sind Erwartungen eher diffus und wenig präzise. Eine anschließende Darstellung der Ziele des Trainings durch den

Leiter soll es den Teilnehmern ermöglichen, ihre eigenen Erwartungen mit den Beschreibungen zu vergleichen und so die Entscheidung über eine Teilnahme am Training erleichtern.

Den Teilnehmern wird an dieser Stelle erläutert, dass ein grundsätzliches Ziel des Trainings in einer Steigerung des Wohlbefindens liegt. Sie werden darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie selbst Kompetenzen erwerben sollen, um möglicherweise negative Emotionen zu steuern und ungerechtfertigt positive Gefühle in Frage zu stellen. Sie werden auch darüber aufgeklärt, dass die Teilnahme an diesem Training vorübergehend zu einer Befindensverschlechterung führen kann, da gewohnte Interpretationsmuster in Frage gestellt werden. So kann es unter Umständen zum Erleben von Unsicherheit kommen, welche häufig als unangenehm empfunden wird.

4. Beschreibung von Grundannahmen und Inhalten des Trainings

Um verständlich zu machen, wie dieses Ziel erreicht werden soll, und zur vollständigen Aufklärung der potentiellen Teilnehmer werden die Annahmen beschrieben, die dem Training zugrunde liegen. Wichtig ist es hier zu vermitteln, dass Interpretationsmuster kulturell geprägt sind. Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen Kognitionen und Emotionen kurz dargestellt und auf die Möglichkeit verwiesen, Emotionen durch Veränderung der begleitenden Kognition zu steuern. Dieses kann mit den folgenden Worten geschehen:

„Sicher ist es Ihnen aufgefallen, dass hier in Deutschland einiges anders ist als in Ihrem Heimatland. Über vieles werden Sie sich wundern, anderes kommt Ihnen vielleicht ganz natürlich vor. Was Ihnen das Leben manchmal unnötig schwer macht, ist die Tatsache, dass hier manche Situationen eine ganz andere Bedeutung haben als in Ihrem Heimatland. Das eine oder andere unangenehme Gefühl, das Sie erleben, ist nicht nötig. Sie ärgern sich möglicherweise über einen Deutschen, weil er etwas tut, das Sie als ungehörig empfinden. Sie sind vielleicht traurig, weil die Deutschen sich keine Zeit für Ihre Sorgen nehmen. In diesem Training werden Sie lernen, dass es auch von Ihren ganz persönlichen Bewertungen einer Situation abhängt, wie Sie sich in einer bestimmten Situation fühlen. Und Sie werden lernen, selbst Einfluss auf Ihre Gedanken zu nehmen. Wir werden gemeinsam erarbeiten, was Gefühle sind und wie man sie im Alltag entdeckt. Wir werden sehen, welche Gedanken uns beim Erleben solcher Gefühle begleiten. Und wir werden gemeinsam lernen, dass diese Gedanken austauschbar sind und dass jeder selbst darüber entscheiden kann, welchen Gedanken er gerade denken will.“

Anhand der Abb. 1: „Ablauf des Trainings“ wird der Verlauf des Trainings veranschaulicht.

5. Bedeutung von Hausaufgaben und aktiver Mitarbeit

Die Teilnehmer müssen vor Beginn des Trainings darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass eine aktive Mitarbeit und die Bearbeitung von Hausaufgaben Voraussetzung für einen Trainingserfolg darstellen.

Möglicherweise bereitet die Erfüllung der Hausaufgaben einigen der Teilnehmer Schwierigkeiten. Es fällt oft schwer, in einer Fremdsprache zu schreiben. Der Trainer kann den Teilnehmern deshalb anbieten, in einer dritten, gemeinsamen Fremdsprache zu schreiben, die den Übenden leichter fällt. Sind die Teilnehmer prinzipiell in der Lage zu schreiben, sehen aber die Notwendigkeit nicht ein, kann der Trainer nochmals auf die Freiwilligkeit der Teilnahme einerseits und die Bedeutung der Hausaufgaben andererseits verweisen. Der Leiter erklärt den Teilnehmern, dass eine Veränderung der Interpretationen und damit eine Steigerung des Wohlbefindens nur durch Übung erreicht werden kann. Darüber hinaus kann der Trainer nochmals betonen, dass zwar die Erfüllung der Hausaufgaben selbst anstrengend und unangenehm sein mag, dass letzten Endes das Ziel des Trainings aber eine Steigerung des Wohlbefindens darstellt. Dieses erhöhte Wohlbefinden wiegt möglicherweise die Schwierigkeiten während des Trainings auf. Können einige der Gruppenmitglieder tatsächlich nicht schreiben oder fällt es ihnen sehr schwer, kann überlegt werden, ob ein Familienmitglied bei der Verfassung der Hausaufgabe behilflich sein kann. Eine weitere Möglichkeit besteht in der mündlichen Bearbeitung der Hausaufgaben.

Möglicherweise fragen die Teilnehmer danach, ob Sie ein Recht haben, ihre Gefühle zu beeinflussen, und ob dies ernsthaft möglich sei. Diese Frage kann an die Gruppe zurückgegeben werden und hier diskutiert werden. Auch die Bedeutung von negativen Gefühlen, wenn sie berechtigt sind, kann diskutiert werden. Die Teilnehmer dürfen nicht den Eindruck gewinnen, negative Emotionen seien grundsätzlich unerwünscht oder dysfunktional. Die funktionale Bedeutung von negativen Emotionen kann in diesem Zusammenhang an einem Beispiel festgemacht werden. So motiviert beispielsweise Angst zu Vorsicht, Trauer zu Vermeidung und Empörung unter anderem zur Veränderung von Missständen. Auf die Frage, ob es ernsthaft möglich sei, seine Gefühle selbst zu steuern, kann der Trainer seine Gruppe zu einem Experiment einladen.

6. Organisatorisches

Auf der Grundlage des Wissens über die grundlegenden Gedanken und Konzepte des Trainings fordert der Leiter die Teilnehmer auf, sich für oder gegen eine Teilnahme an dem Programm zu entscheiden. Dazu kann eine Teilnehmerliste herumgegeben werden, in die sich nur diejenigen eintragen, die sich für das Training entschieden haben. Der Trainer bittet nun diejenigen, die sich in die Liste eingetragen haben, noch eine Weile zu bleiben, um Organisatorisches zu besprechen. Hierzu gehören die Termine, eine mögliche Aufteilung in zwei Gruppen, Räumlichkeiten, Dauer der Sitzungen usw.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 1: „Einführungsveranstaltung“
- Abb. 1: „Ablauf des Trainings“

B. Sitzungen

ERSTE SITZUNG

In der ersten Sitzung erfahren die Teilnehmer, was sich hinter dem Emotionsbegriff verbirgt, und sie sollen lernen, ihre eigenen Emotionen zu erkennen. Die wichtigsten Punkte aus der Einführungsveranstaltung werden zuvor noch einmal kurz wiederholt. Dazu gehören die Kulturgebundenheit von Interpretationsmustern, die Steuerbarkeit von Emotionen und das Ziel des Trainings: die Steigerung des Wohlbefindens.

Ablauf der ersten Sitzung

1. Tagesordnung

2. Gegenseitiges Kennen lernen

Die Trainingsteilnehmer werden im Verlauf des Trainings dazu aufgefordert werden, über private Ereignisse sowie über ihre Emotionen zu berichten. Daher ist es von besonderer Bedeutung, dass sie untereinander ein Vertrauensverhältnis entwickeln und aufrechterhalten. Bevor das Training durchgeführt werden kann, sollen sie sich deshalb gegenseitig kennen lernen. Dies kann beispielsweise im Partnerinterview stattfinden. Hierzu setzen sich die Teilnehmer jeweils zu zweit zusammen und interviewen sich gegenseitig. Sie werden angewiesen, Fragen nach Name, Herkunft, Aufenthaltsdauer in Deutschland, beruflicher Tätigkeit und Motivation zur Teilnahme am Training zu stellen. Nach etwa fünf bis zehn Minuten werden die Partner gebeten, sich gegenseitig im Plenum vorzustellen.

3. Was sind Emotionen?

Nachdem die Teilnehmer Gelegenheit hatten, sich gegenseitig kennen zu lernen, kann mit dem eigentlichen Training begonnen werden. Hierzu wird zunächst die Frage geklärt, was eigentlich Emotionen sind. Zunächst werden zu diesem Zweck Ideen in der Gruppe gesammelt. Die Teilnehmer werden vermutlich Beispiele für Emotionen nennen. Wichtig ist es, bereits an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen Emotionen und Kognitionen zu achten. Denn in der Alltagssprache werden beide häufig vermengt. Aussagen wie etwa: „*Er war so unverschämt*“ drücken zwar häufig die zugrunde liegende Emotion „*Empörung*“ aus, dennoch handelt es sich hierbei um eine Kognition. Der Leiter versucht dann, anhand der Aussagen der Teilnehmer die jeweils relevante Emotion zu ermitteln. Er kann dies tun, indem er Rückfragen an die Teilnehmer stellt, wie z. B.: „*Sie waren also empört?*“ oder: „*Sie dachten also, Ihr Kollege sei unverschämt. Aber was haben Sie dabei gefühlt?*“.

Anschließend bittet der Trainer die Teilnehmer, zu überlegen, was alles zu einem Gefühl dazu gehört. Das Fünf-Komponenten-Modell von Emotionen nach Montada (Abbildung 3) wird vorgestellt, und dabei wird immer wieder Bezug auf die Vorschläge aus dem Plenum genommen. Den Teilnehmern soll hier klar werden, dass Kognitionen zwar einen Teil von Emotionen bilden, sie dennoch zwischen dem unterscheiden können, was sie gefühlt haben und dem, was sie gedacht haben.

Das Ziel des Trainings besteht darin, Einfluss auf Gefühle zu nehmen. Daher regt der Trainer an dieser Stelle eine Diskussion darüber an, wann Gefühle gesteuert werden sollen und ob jedes unangenehme Gefühl ein schlechtes Gefühl ist. Er kann dies tun, indem er beide Fragen in den Raum stellt und sieht, wie die Teilnehmer auf seine Anregung reagieren. Ziel der Diskussion ist die Erkenntnis, dass jede Emotion ihre Berechtigung hat und auch unangenehme Gefühle ihre Funktion haben, weil sie zu bestimmten Handlungen motivieren. Hierbei kann gegebenenfalls an die Diskussion aus der Einführungsveranstaltung angeknüpft werden.

4. Erkennen von Emotionen

Die Trainingsteilnehmer werden nun aufgefordert, auf die Suche nach eigenen erlebten Emotionen zu gehen. Der Trainer fragt sie daher, welche Gefühle sie besonders häufig erlebt haben seit sie in Deutschland leben. Außerdem interessiert er sich für solche Emotionen, die sie mit besonderer Intensität empfinden. Beim Sammeln erlebter Emotionen soll besonders darauf geachtet werden, dass der Bericht von Emotionen und Kognitionen nicht vermischt wird, sondern es sich ausschließlich um die Darstellung von Emotionen handelt. Der Trainer kann hier, wie unter 3. beschrieben, nachfragen, um die reine Emotion zu erfahren.

5. Vergabe der Hausaufgabe

Abschließend werden die Teilnehmer aufgefordert, im Verlauf der kommenden Woche Situationen zu sammeln, in denen sie Emotionen erleben. Dazu bekommen sie das Arbeitsblatt 1: *„Entdecken von Emotionen im Alltag“* ausgeteilt. Sie werden aufgefordert, jeden Tag ein Gefühl

zu beschreiben, welches sie erlebt haben und kurz die Situation darzustellen, in der das Gefühl aufgetreten ist.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 2: „*Erste Sitzung*“
- Abbildung 3: „*Fünf-Komponenten Modell*“
- Arbeitsblatt 1: „*Entdecken von Emotionen*“

ZWEITE SITZUNG

Das Ziel der zweiten Sitzung besteht darin, die Teilnehmer anzuleiten, diejenigen Kognitionen zu entdecken, die starke Emotionen begleiten. Hierfür wird zunächst erarbeitet, was Kognitionen sind, um anschließend eigene Kognitionen zu beobachten.

Ablauf der zweiten Sitzung

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe

Reihum werden die Teilnehmer gebeten, über die Emotionen zu berichten, die sie in der vergangenen Woche erlebt und niedergeschrieben haben. Der Trainer achtet dabei darauf, dass tatsächlich nur Emotionen berichtet werden. Werden Emotionen und Bewertungen im Vortrag vermischt, so versucht der Trainer durch Nachfragen die jeweilige Emotion herauszuarbeiten. Hat ein Großteil der Gruppe die Hausaufgaben nicht bearbeitet, so ist es die Aufgabe des Trainers, nach Gründen dafür zu forschen und für die Bearbeitung der nächsten Hausaufgabe zu motivieren.

Haben die Teilnehmer die Aufgabe nicht verstanden, erklärt der Leiter noch einmal das Ziel des Auftrags und die Vorgehensweise. Liegt das Problem in der schriftlichen Fixierung, kann gemeinsam nach Familienmitgliedern gesucht werden, die bei der Niederschrift helfen können. Alternativ können die Teilnehmer die Aufgabe auch mündlich lösen. Dazu wählen sie jeden Tag einen selbst bestimmten Zeitpunkt, zum Beispiel vor dem Schlafengehen, um erlebte Emotionen zu reflektieren. Haben die Teilnehmer den grundsätzlichen Sinn der Hausaufgaben nicht verstanden, kann noch einmal auf die Bedeutung der Mitarbeit verwiesen und angedeutet werden, dass das Erkennen von Emotionen nur einen ersten Schritt auf dem Weg zur Steuerung von Emotionen darstellt. Zur Illustration kann nochmals die Abbildung 1: „*Ablauf des Trainings*“ verwendet werden. Es kann vorkommen, dass Teilnehmer die Bearbeitung der Hausaufgabe schlicht vergessen. In diesem Fall ist es ebenfalls hilfreich, einen bestimmten Zeitpunkt zu verabreden, an dem die Hausaufgabe erledigt wird, zum Beispiel immer vor dem Essen oder nach den Nachrichten oder vor dem Zubettgehen. Verfügen die Teilnehmer über wenig Zeit oder ist ihnen die Bearbeitung zu anstrengend, werden sie noch einmal um eine Entscheidung gebeten. Die Teilnahme am Training ist freiwillig und nur sinnvoll, wenn sich die Übenden beteiligen. Sind sie zur Mitarbeit nicht bereit, macht das Training für sie keinen Sinn. Ein weiterer denkbarer Grund für die Nichtbearbeitung von Hausaufgaben könnte Schüchternheit oder Scham vor der Gruppe darstellen. In diesem Fall kann es nützlich sein, es den Teilnehmern freizustellen, ob sie ihre Hausaufgaben in der Gruppe vorstellen. Wichtig ist, dass sich die Teilnehmer selbst ihrer Emotionen bewusst werden.

3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Entdecken von Emotionen

Berichten Teilnehmer von Schwierigkeiten Emotionen zu beobachten, können gezielt einzelne Emotionen erfragt werden. Beispielsweise kann der Trainer einzelne Teilnehmer fragen: „*Worüber haben Sie sich in der letzten Woche herzlich gefreut?*“ oder „*Was hat Sie in der letzten Woche geärgert?*“ Alternativ kann auch eine Situation herausgegriffen werden und der Leiter kann dann gezielt nach den Gefühlen des Teilnehmers fragen. Er kann zum Beispiel die Trainingssituation selbst herausgreifen und den Teilnehmer fragen: „*Als ich Sie vorhin gebeten habe, Ihre Hausaufgaben vorzutragen, was haben Sie da gefühlt?*“.

An dieser Stelle trifft der Trainer mit den Teilnehmern eine Entscheidung. Haben sowohl der Trainer als auch die Teilnehmer den Eindruck gewonnen, dass das Prinzip des Entdeckens von Emotionen verstanden worden ist, wird mit Punkt vier: „*Was sind Kognitionen?*“ fort gefahren. Besteht hingegen noch Bedarf, das Entdecken von Emotionen zu üben, so kann dieses Thema auf bis zu drei Sitzungen ausgedehnt werden. Die Teilnehmer verbringen die Zeit in dieser und in den folgenden Sitzungen mit der Klärung des Begriffs Emotion und mit der Suche nach erlebten Emotionen. Als Hausaufgabe bearbeiten sie erneut das Arbeitsblatt 1: „*Entdecken von Emotionen*“.

4. Was sind Kognitionen?

Haben die Teilnehmer verstanden, was Emotionen sind und sind in der Lage, Emotionen losgelöst von Kognitionen zu benennen, geht es um die Vermittlung dessen, was sich hinter Kognitionen verbirgt. Wiederum werden zunächst die Teilnehmer gefragt, ihr Vorwissen und ihre Annahmen darüber zu sammeln. Anschließend beschreibt der Trainer Kognitionen in diesem Zusammenhang als „*Gedanken, die vor, während oder nach dem Erleben eines Gefühls ablaufen.*“ Er nimmt dabei nach Möglichkeit Bezug auf etwaige Nennungen der Teilnehmer. Er fügt hinzu, dass Gedanken zwar häufig unbewusst ablaufen, dass aber Kontrolle über sie gewonnen werden kann. Er betont, nochmals, dass genau dies zu erlernen das Ziel des Trainings ist.

5. Erkennen von Kognitionen

Die Teilnehmer werden nun gebeten, sich die Situationen, die sie im Rahmen ihrer Hausaufgabe verfasst haben, noch einmal genauer anzuschauen. Sie sollen versuchen sich zu erinnern, was sie in den entsprechenden Situationen gedacht haben. Fällt es den Teilnehmern schwer, sich im Nachhinein an ihre Gedanken zu erinnern, kann auf ein Beispiel aus der Liste: „*kritische Situationen*“ zurückgegriffen werden. Der Trainer liest hierzu die kurze Geschichte vor. Die Teilnehmer werden nun aufgefordert sich vorzustellen, was die Personen in der Geschichte gedacht haben.

6. Vergabe der Hausaufgabe

Die Teilnehmer werden auch in der folgenden Woche gebeten, Situationen aufzuspüren, in denen sie besonders intensive Emotionen erleben. Neben der Situation und der erlebten Emotion sollen jetzt in einer dritten Spalte die begleitenden Gedanken fixiert werden (Arbeitsblatt 2). Dieses Vorgehen dient der Unterscheidung zwischen Emotion und Kognition. Des Weiteren lernen die Teilnehmer, dass eine Emotion in der Regel durch eine Kognition begleitet wird.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 3: „*Zweite Sitzung*“
- Arbeitsblatt 2: „*Entdecken von Kognitionen*“
- „*Liste kritischer Situationen*“

DRITTE SITZUNG

In der dritten Sitzung soll der Zusammenhang zwischen Kognitionen und Emotionen deutlich werden. Die Teilnehmer werden instruiert, erste Erfahrungen beim Generieren alternativer Interpretationen zu sammeln.

Ablauf der dritten Sitzung

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe

Die Teilnehmer bekommen nun erneut Gelegenheit, ihre Hausaufgaben vorzutragen. Der Reihe nach erzählt jeder, in welcher Situation er welche Gefühle erlebt hat und welche Kognitionen das

Erlebnis begleitet haben. Dabei soll die Gruppe gemeinsam auf die Trennung zwischen Emotionen und Kognitionen achten. Gibt es weiterhin Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Hausaufgabe, wird der Trainer nach verbleibenden Barrieren suchen und diesen - wie in der zweiten Sitzung beschrieben - begegnen.

3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Entdecken von Kognitionen

Haben einige der Teilnehmer Schwierigkeiten damit, ihre Kognitionen aufzuspüren oder sie von ihren Emotionen zu trennen, kann der Trainer eine von ihnen geschilderte Situation aufgreifen. Er kann dann getrennt nach Gefühlen und nach Gedanken fragen. Reagiert der Teilnehmer auf die Frage: „*Was haben Sie in dieser Situation gefühlt?*“ mit der Wiedergabe einer Kognition, so kann der Trainer weiter fragen: „*Waren Sie in dieser Situation traurig, erfreut, wütend etc.?*“. Ist die situationsspezifische Emotion herausgearbeitet, kann der Leiter weiter nach der Kognition fragen, z. B.: „*Was haben Sie in dieser Situation gedacht?*“. Eine weitere Unterstützung, um Gedanken zu identifizieren, kann folgendes Angebot darstellen: „*Dachten Sie vielleicht, dass...?*“. Auch die Beispiele der anderen Trainingsteilnehmer verdeutlichen, was unter dem Entdecken von Kognitionen zu verstehen ist, so dass die Suche nach eigenen Gedanken bei einem zweiten Versuch möglicherweise leichter fällt.

Auch diese Sitzung kann nach Ermessen des Trainers und der Teilnehmer auf bis zu drei Sitzungen ausgedehnt werden. Dabei kann sich wieder ein Teil der Gruppe an vereinbarten Extraterminen zusätzlich treffen, oder die Gesamtgruppe verbringt bei Bedarf mehr Zeit mit dem Entdecken von Kognitionen. Am Ende jeder dieser Sitzungen erhalten die Teilnehmer erneut das Arbeitsblatt 2: „*Entdecken von Kognitionen*“. Sind diese Übungen abgeschlossen, wird weiter verfahren wie unter Punkt 4. beschrieben.

4. Welche Beziehung besteht zwischen Emotionen und Kognitionen?

Die Teilnehmer werden nun aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, welchen Zusammenhang es zwischen Kognitionen und Emotionen gibt. Nachdem die Ideen der

Teilnehmer gesammelt worden sind, kann wiederum ein Beispiel aus der Bearbeitung der Hausaufgaben dienen oder ein Beispiel aus der „*Liste kritischer Situationen*“ gewählt werden. Der Trainer beschreibt die Situation und fragt anschließend die Teilnehmer, was der Protagonist in der Situation möglicherweise gefühlt hat. Nachdem die Teilnehmer einige mögliche Emotionen vorgeschlagen haben, fragt der Trainer weiter, was der Handelnde in der Geschichte gedacht haben könnte. Wieder sammelt er Vorschläge aus dem Plenum. Anhand der unterschiedlichen Gefühle und Kognitionen verdeutlicht der Trainer, wie verschiedene Interpretationen derselben Situation zu sehr unterschiedlichen Gefühlen führen können. Es ist an dieser Stelle von Bedeutung, die Teilnehmer darauf aufmerksam zu machen, dass Kognitionen falsch sein können und neben dispositionellen Unterschieden auch eine kulturelle Färbung aufweisen. Dies kann mit den folgenden Worten geschehen:

“Die Erklärungen für eine Situation, die Ihnen als erstes durch den Kopf schießt, wird Ihnen richtig und logisch vorkommen. Trotzdem gibt es häufig mehr als eine vernünftige Erklärung für ein Ereignis. Sie kommen aus sehr verschiedenen Ländern, in denen vieles anders ist als hier. Die meisten Ereignisse haben eine ganz andere Bedeutung und müssen anders aufgefasst werden, als es hier der Fall ist. Ich kann Ihnen nicht in jeder Situation sagen, wie das Verhalten Ihrer Mitmenschen zu verstehen ist. Aber manchmal kann es schon helfen, mehrere Möglichkeiten in Betracht zu ziehen.“

Zusammenfassend wird der Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen anhand der Arbeitsblätter 2a und 2b verdeutlicht. Die Teilnehmer werden auch hier gebeten, alternative Interpretationsmöglichkeiten für die Beispielsituation zu erwägen.

5. Kreativitätsübungen

Zur Steigerung der Zustandskreativität kann an dieser Stelle wie auch zu späteren Zeitpunkten eine Kreativitätsübung eingeführt werden. Dazu sollte zunächst gemeinsam mit den Teilnehmern geklärt werden, was sich hinter dem Kreativitätsbegriff verbirgt. Sie werden daher aufgefordert zu sammeln, was der einzelne unter Kreativität versteht. Zusammenfassend unter Bezugnahme auf die Vorschläge der Teilnehmer definiert der Trainer Kreativität nach Sternberg und Lubart (1999, S.3) als eine „Fähigkeit, Ergebnisse zu produzieren, die sowohl neu oder unerwartet als

auch nützlich sind.“ Um den Nutzen der Kreativität in diesem Zusammenhang zu erklären, verweist der Trainer auf die Bedeutung der Vielfalt generierter Erklärungsmöglichkeiten. Es sollen in den nächsten drei bis neun Sitzungen immer wieder alternative Sichtweisen für bestimmte Situationen generiert werden. Dazu brauchen die Teilnehmer Kreativität. Der Trainer erklärt den Teilnehmern, dass die Übungen hilfreich seien, um diese Kreativität zu erhöhen. Er verweist darauf, dass er im Verlaufe des Trainings möglicherweise noch häufiger Kreativitätsübungen einfließen lassen wird.

Anschließend werden die Regeln zur Kreativität anhand der Abbildung 4: „*Grundregeln für kreative Teamsitzungen*“ (West, 1999, S. 95) eingeführt. Nun werden gemeinsam einige Kreativitätsübungen durchgeführt. Der Trainer achtet dabei darauf, dass die an der Tafel oder über den Projektor gut sichtbaren Regeln eingehalten werden. Beispiele für Kreativitätsübungen finden sich in den Arbeitsmaterialien, aus denen passende Aufgaben ausgewählt werden können. Besonders in sprachlich schwächeren Gruppen bietet sich die Durchführung sprachfreier Übungen an. In sprachlich stärkeren Gruppen kann auch mit verbalen Übungen gearbeitet werden. Die vorgeschlagenen Übungen sollen in keinem Fall „abgearbeitet“ werden. Sie dienen lediglich als Anregung, um die Zustandskreativität zu erhöhen.

6. Erarbeitung alternativer Kognitionen anhand von Trainerbeispielen

Der Trainer liest erneut Situationen aus der „*Liste kritischer Situationen*“ vor. Im Anschluss an jede Vignette werden die Teilnehmer gebeten, sich verschiedene Interpretationsmöglichkeiten auszudenken. Das kann zum Beispiel mit den folgenden Worten geschehen: „*Nun überlegen Sie mal, wie man diese Situation verstehen könnte!*“ oder etwa: „*Was mag der junge Mann wohl gedacht haben?*“. Der Trainer erinnert die Übenden unter Bezugnahme auf die vorangegangene Kreativitätsübung an die Bedeutung vielfältiger, origineller und neuer Ideen. Anschließend werden die Teilnehmer gebeten, sich zu überlegen, was der Held der Geschichte gefühlt haben mag. Der Trainer führt eine Reihe weiterer Übungsaufgaben durch, bis er den Eindruck gewinnt, dass die Mitglieder der Gruppe das Prinzip verstanden haben und es anwenden können. Wird von einzelnen nur eine Deutungsmöglichkeit vorgeschlagen, so hinterfragt der Leiter die

Interpretation bereits hier im Sinne der sokratischen Gesprächsführung. Es ist den Teilnehmern zu vermitteln, dass jede Situation auf verschiedene Arten interpretiert werden kann.

7. Vergabe der Hausaufgabe

Die Übenden werden aufgefordert, in der folgenden Woche nochmals Situationen zu notieren, die sie emotional betreffen. Sie sollen wie in den vergangenen Wochen die Situationen schildern, die Emotionen nennen und die begleitenden Kognitionen beobachten und aufschreiben. Darüber hinaus sollen sie in dieser Woche alternative Erklärungsmöglichkeiten für das Verhalten der Zielperson zusammenstellen. Wichtig ist es hierbei, den Teilnehmern zu versichern, dass keine Interpretation an sich dumm ist oder falsch sein kann, sondern dass Vielfalt und Ideenreichtum sind willkommen sind. In einer fünften Spalte notieren die Teilnehmer das Gefühl, welches aus der jeweils neuen Bewertung der Situation resultiert.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 4: „Dritte Sitzung“
- Abbildung 2a: „Zusammenhang von Situation, Kognition und Emotion“
- Abbildung 2b: „Zusammenhang von Situation, Kognition und Emotion - Beispiel“
- Abbildung 4: „Grundregeln für kreative Teamsitzungen (nach West, 1999)“
- Beispiele aus den Kreativitätsübungen
- Arbeitsblatt 3: „Generieren alternativer Interpretationen“
- „Liste kritischer Situationen“

VIERTE SITZUNG

Da es sich beim Generieren verschiedener Interpretationsmöglichkeiten um den Kern des Programms handelt, sollen auch die vierte und die fünfte Sitzung zum Üben dieser Kompetenz

verwendet werden. In der vierten Sitzung sollen die Situationen in Form eines Rollenspiels dargestellt werden.

Ablauf der vierten Sitzung

1. Tagesordnung

2. Besprechung der Hausaufgabe

Wieder bekommt jeder Teilnehmer Gelegenheit, seine Hausaufgabe vorzutragen. Wie in jeder Sitzung ist darauf zu achten, dass Emotionen und Kognitionen voneinander getrennt verfasst sind. Darüber hinaus sollte ein besonderes Augenmerk auf die Vielfalt der Interpretationsvorschläge gelegt werden. Dabei ist es zunächst weniger bedeutsam, wie wahrscheinlich die jeweilige Interpretation ist. Vielmehr sollen kreativ Alternativen erdacht werden. Treten weiterhin Schwierigkeiten beim Erledigen der Hausaufgaben auf, kann verfahren werden wie in der zweiten Sitzung.

3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Erkennen alternativer Interpretationsmöglichkeiten

Es ist davon auszugehen, dass einige Teilnehmer eine Reihe von Situationen beschrieben und auch einige Alternativvorschläge generiert haben. Andere werden weniger konkurrierende Erklärungen unterbreiten. In diesem Fall können die Trainingsteilnehmer gemeinsam nach alternativen Interpretationsmöglichkeiten suchen. Manche der Vorschläge werden auf den ersten Blick unwahrscheinlich erscheinen. Ziel des Trainings ist es aber, den Teilnehmern zu verdeutlichen, dass andere Erklärungsmöglichkeiten genauso wahrscheinlich sind wie ihre eigenen. An dieser Stelle wirkt es sich hilfreich aus, dass die verschiedenen Teilnehmer selbst zu unterschiedlichen Interpretationen neigen und jeder in ähnlicher Weise von seiner Einstellung überzeugt ist.

In Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Teilnehmer kann auch das Generieren alternativer Interpretationsmöglichkeiten anhand von Trainerbeispielen auf bis zu drei Sitzungen verlängert

werden. Wenn dies nicht nötig scheint führt der Trainer das Rollenspiel ein. Die Techniken, die in den Sitzungen drei bis fünf vorgestellt werden, können auch rotierend durchgeführt werden. So ist es denkbar, dass in den Sitzungen drei, fünf und acht Trainerbeispiele bearbeitet werden, während in den Sitzungen vier, sechs und neun Rollenspiele durchgeführt werden und im Verlauf der Sitzungen fünf, sieben und neun die Interpretation von Erlebnissen der Teilnehmer im Sinne des sokratischen Dialogs hinterfragt werden.

4. Generieren alternativer Kognitionen im Rollenspiel

Entscheiden sich die Teilnehmer für die Bearbeitung der Kognitionen im Rollenspiel, so bittet sie der Trainer, eine der in den Hausaufgaben erarbeiteten Situationen zur Verfügung zu stellen. Wenn die Bereitschaft dazu nicht vorhanden ist, kann auf die „*Liste kritischer Situationen*“ zurückgegriffen werden. Der Trainer bittet nun zwei der Teilnehmer, an einem Rollenspiel teilzunehmen.

Dazu erklärt die Person, deren Situation vorgetragen wird, ganz genau was geschehen ist. Dabei ist darauf zu achten, dass die Schilderung keine Emotionen oder Kognitionen beinhaltet, sondern lediglich das Geschehen beschrieben wird. Die Rollenspieler werden gefragt, ob sie ihre Rollen verstanden haben, und ob sie sich in sie hineinversetzen können. Wenn sie diese Frage bejahen, bittet sie der Leiter, die kleine Szene möglichst lebhaft darzustellen. Im Anschluss an die Darbietung bedankt sich der Trainer bei den Darstellern. Er bittet die anderen Trainingsteilnehmer, sich vorzustellen, was die einzelnen Personen wohl gedacht haben. Anschließend wird eine Bewertung darüber erbeten, wie sich die Personen wohl gefühlt haben. Wenn jeder Teilnehmer zu Wort gekommen ist, werden gemeinsam noch weitere Interpretationsmöglichkeiten und daraus resultierende Emotionen generiert. Bei Bedarf können auch hier analog zur dritten Sitzung Übungen zur Kreativität einfließen.

Wenn noch Zeit bleibt, können in dieser Sitzung noch ein oder zwei Rollenspiele nach dem gleichen Muster durchgeführt werden. Da gerade die Realisierung von Rollenspielen viel Zeit benötigt, bietet sich an dieser Stelle eine Ausdehnung auf bis zu drei Sitzungen in besonderer Weise an.

5. Vergabe der Hausaufgabe

In der Hausaufgabe soll wiederum das Arbeitsblatt 3 ausgefüllt werden. Es kann noch einmal individuell auf Fehler hingewiesen werden, die beim erstmaligen Ausfüllen des Bogens vorgekommen sind. Um die Trainingsteilnehmer zu motivieren, weist der Trainer noch einmal auf die Bedeutung der Sammlung von Alternativinterpretationen für den Trainingserfolg hin.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 5: „*Vierte Sitzung*“
- „*Liste kritischer Situationen*“
- Arbeitsblatt 3: „*Generieren alternativer Interpretationen*“
- Beispiele für Kreativitätsübungen

FÜNFTE SITZUNG

Die fünfte Sitzung hat zum Ziel, die bereits erlernten Kompetenzen zu vertiefen. Noch bestehenden Schwierigkeiten soll begegnet werden. Im Idealfall soll nur noch mit realen Situationen der Teilnehmer gearbeitet werden, um den Bezug zur Anwendung deutlich zu machen.

Ablauf der fünften Sitzung

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgabe

In dieser Sitzung werden analog zur vierten die Hausaufgaben besprochen und Fortschritte im Ideenreichtum honoriert.

3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Erkennen alternativer Interpretationsmöglichkeiten

Treten weiterhin Schwierigkeiten bei dem einen oder anderen Teilnehmer auf, Interpretationsmöglichkeiten zu ersinnen, verfährt der Trainer, wie in der vierten Sitzung beschrieben. Der Leiter weist darauf hin, dass es eine schwierige Aufgabe ist, welche die Trainingsteilnehmer hier erfüllen sollen, so dass sich die Übenden selbst nicht als inkompetent erleben.

4. Generieren alternativer Kognitionen durch sokratische Gesprächsführung

Zum Generieren alternativer Erklärungen werden in dieser Sitzung nur noch Situationen verwendet, welche die Teilnehmer zu Hause aufgeschrieben haben. Möglicherweise kann auch auf Situationen aus den ersten Hausaufgaben zurückgegriffen werden, in denen noch keine alternativen Sichtweisen generiert worden sind. Auch an dieser Stelle können Übungen zur Erhöhung der Kreativität hilfreich sein. Im Verlauf dieser Sitzung greift der Trainer exemplarisch eine Situation heraus und hinterfragt Interpretationen im Sinne der sokratischen Gesprächsführung. Je nach verbleibender Zeit können weitere Situationen und entsprechende Interpretationen auf diese Weise bearbeitet werden. Ziel darf es dabei aber nicht sein, möglichst viele Situationen zu besprechen. Sinnvoller ist es, die Interpretationen einiger weniger Situationen detailliert zu hinterfragen. Auch der Inhalt dieser Sitzung kann schließlich auf bis zu drei Sitzungen ausgedehnt werden. Füllen Teilnehmer und Leiter gemeinsam die Entscheidung, dass das Training zum Abschluss gebracht werden kann, vergibt der Trainer die Hausaufgabe wie unter fünf beschrieben. Werden weitere Sitzungen zur Generierung alternativer Interpretationen verabredet, so bearbeiten die Teilnehmer noch einmal das Arbeitsblatt 3 mit oben beschriebener Anweisung.

5. Vergabe der Hausaufgabe

Der Leiter instruiert die Teilnehmer, in der kommenden Woche direkt beim Aufkommen unangenehmer Gefühle nach ihrer intuitiven Interpretation zu forschen. Er bittet sie des Weiteren,

in der Situation nach alternativen Erklärungen zu suchen. Sie möchten beobachten, ob sich durch dieses Vorgehen ihr emotionales Wohlbefinden steigert.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 6: „*Fünfte Sitzung*“
- Arbeitsblatt 3: „*Generieren alternativer Kognitionen im Alltag*“

C. Abschlussbesprechung

In der Abschlussbesprechung sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das Gelernte in den Alltag integriert werden kann. Darüber hinaus erbittet der Trainer ein Feedback von seinen Teilnehmern und gibt seinerseits eine Rückmeldung an die Übenden.

Ablauf der Abschlussbesprechung**1. Tagesordnung****2. Besprechung der Hausaufgaben**

Die Trainingsteilnehmer bekommen ein letztes Mal Gelegenheit, ihre Hausaufgaben vorzutragen und Schwierigkeiten beim Erdenken alternativer Erklärungen darzustellen.

2. Integration des Gelernten in den Alltag

Der Gruppenleiter fragt die Teilnehmer nun, ob sie glauben, das Gelernte im Alltag anwenden zu können. Er bittet sie außerdem um Angaben, wie das geschehen soll. In Anlehnung an die letzten

Hausaufgaben erarbeitet der Trainer mit den Übenden die Integration des Gelernten in den Alltag. Zusammenfassend kann der Leiter die Überlegungen etwa mit den folgenden Sätzen abschließen:

„Wenn Sie also in der Zukunft negative Gefühle empfinden, können Sie sich an das Training zurückerinnern und versuchen, Ihren Gedanken auf die Spur zu kommen. Dann können Sie überlegen, ob es noch andere Erklärungen für die Situation gibt, die Sie gerade erlebt haben. Sie haben in den letzten Wochen selbst erlebt, dass Sie sich danach häufig besser fühlen. Und Sie haben gesehen, dass Sie das ganz alleine erreichen können.“

3. Feedbackrunde

Der Trainer bittet die Teilnehmer abschließend um ein Feedback. Dazu werden zunächst die Feedbackregeln eingeführt (Abbildungen 5a und 5b). Er fragt die Teilnehmer, ob sie meinen, das Training habe ihnen etwas gebracht und wie dieser Nutzen aussieht. Er bittet sie überdies um eine Einschätzung der Anwendbarkeit im Alltag. Er erkundigt sich auch nach unangenehmen Auswirkungen des Trainings. Er erforscht darüber hinaus den Eindruck, den das Training selbst auf die Teilnehmer gemacht hat.

Jeder Trainingsteilnehmer bekommt der Reihe nach Gelegenheit, auf die Fragen des Leiters zu reagieren. Der Trainer kann sich während dessen Notizen über die Anmerkungen machen. Das hat den Vorteil, dass wichtige Ideen nicht verloren gehen und dass die Teilnehmer den Eindruck bekommen, dass ihre Bemerkungen auch tatsächlich aufgenommen werden. Nachdem jeder Teilnehmer zu Wort gekommen ist, fasst der Übungsleiter die wesentlichen Punkte kurz zusammen und gibt seinerseits eine Rückmeldung an die Trainingsteilnehmer.

Benötigte Materialien:

- Tafel oder Projektor
- Tagesordnung 7: „Abschlussbesprechung“
- Abbildungen 5a und 5b: „Feedback-Regeln“

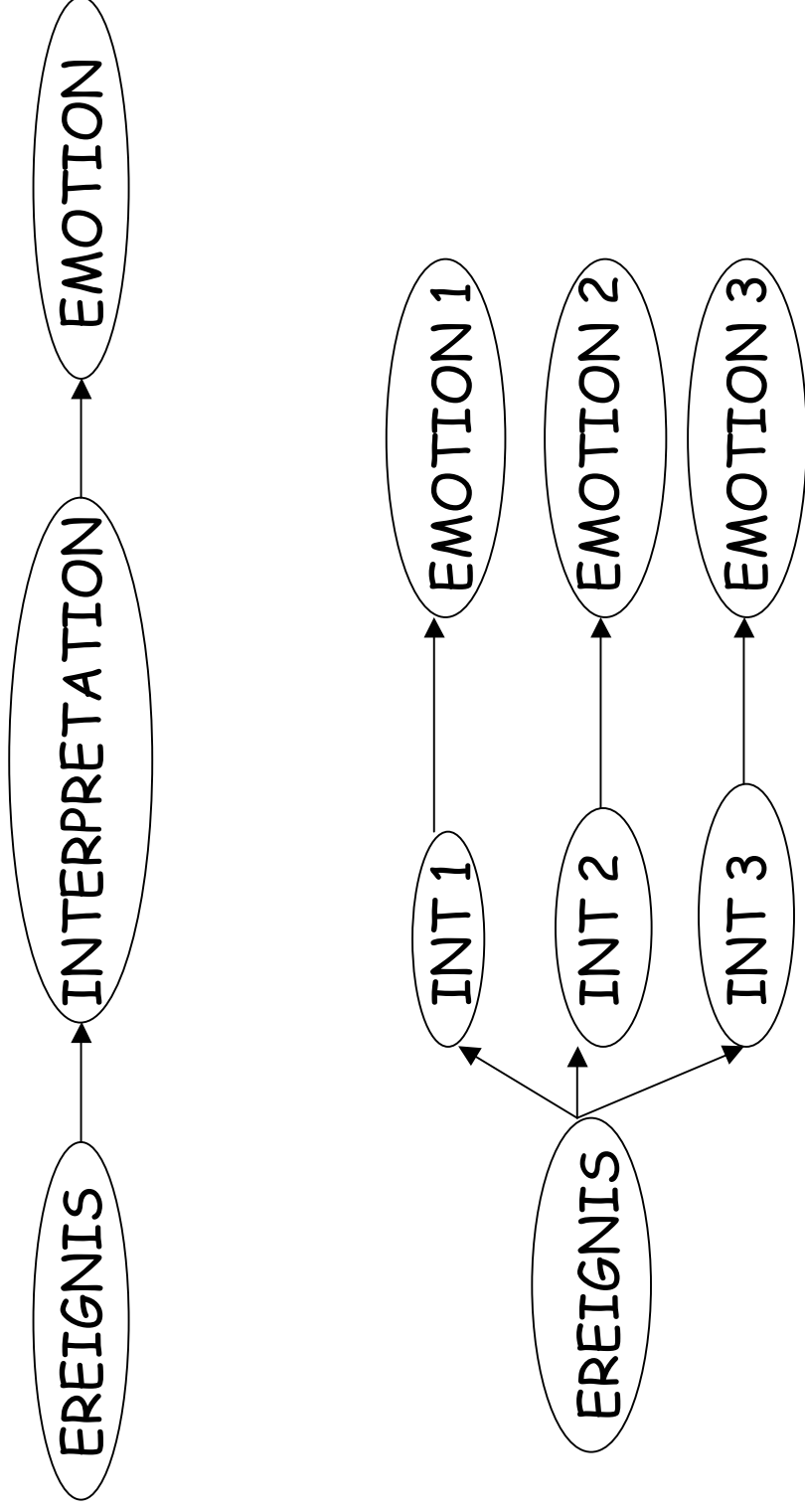
5.4 Trainingsmaterialien

Das folgende Kapitel umfasst die Materialien, die für das beschriebene Training notwendig sind. Hierbei handelt es sich zunächst um die Tagesordnungen für die jeweiligen Sitzungen. Sie sollen den Teilnehmern einen Überblick über die jeweilige Sitzung verschaffen und es ihnen so erleichtern, den Inhalten zu folgen (Hinsch & Pfingsten, 2002). Außerdem werden Abbildungen zur Veranschaulichung des Trainingsinhaltes angeboten. Diese führen zu einem leichteren Verständnis (Corte, Geerling, Lagerweij, Peters & Vandenberghe, 1975). Für die Einführung der Regeln zur Durchführung von Kreativität (West, 1999) und Feedback (Günther & Sperber, 1995) liegen Arbeitsmaterialien vor. Sowohl die Tagesordnungen und die Abbildungen als auch die Regeln zur Durchführung von kreativen Teamsitzungen und zur Vergabe von Rückmeldung dienen als Vorlage für Folien. Falls kein Projektor verfügbar ist, können die Inhalte auch an der Tafel präsentiert werden. Ferner werden Beispiele für sprachliche und sprachfreie Kreativitätsübungen angeboten (West, 1999; Schütz, 1999; Montada & Kals, 2001; Torrance, 1996; Lauster, 1971; Krampen, 1996). Die Verwendung der verbalen Kreativitätstests ist nur in einer Gruppe ratsam, in der die Teilnehmer über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen. Ist dies nicht der Fall, so sollte auf die sprachfreien Übungen zurückgegriffen werden. Die Liste kritischer Situationen umfasst Beispiele für Ereignisse, in denen Personen fremder Herkunft in Deutschland starke Emotionen erlebt haben. Sie stammen aus der oben beschriebenen Vorerhebung (5.2). Die jeweils in der Zeile „A“ beschriebene Kognition und begleitende Emotion ist direkt aus der Vorerhebung übernommen. Die folgenden Interpretationsmöglichkeiten derselben Situation sind Angebote für alternative Kognitionen, die in derselben Situation auftreten könnten. Es wird weder Anspruch auf Vollständigkeit der denkbaren Interpretationen erhoben noch wird erwartet, dass die alternativen Erklärungen jedem gleichermaßen schlüssig vorkommen. Eine kreative Erweiterung der alternativen Vorschläge im Rahmen des Trainings ist ausdrücklich erwünscht. Schließlich liegen Arbeitsmaterialien zur Erledigung der Hausaufgaben vor. Hierin findet die Spaltentechnik Anwendung (z. B. Hautzinger, 2000). Sie dient im ersten Fall dem Entdecken von Emotionen, im zweiten Fall der Suche nach Kognitionen. Ab der dritten Hausaufgabe ist es das Ziel der Bearbeitung, möglichst vielfältige alternative Erklärungen für dieselbe Situation zu generieren.

ABLAUF DES TRAININGS

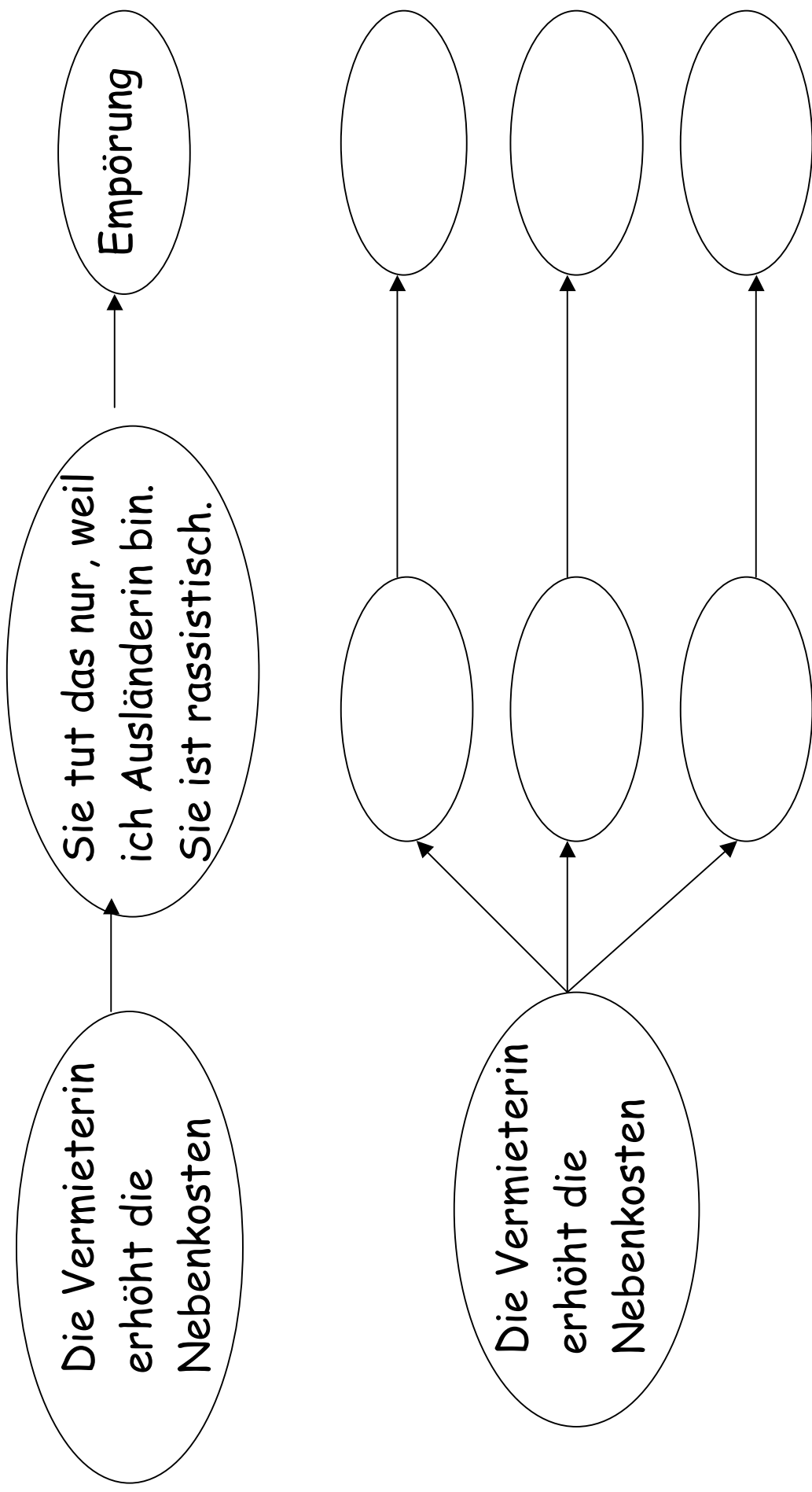
1. Einführung
2. Was sind Emotionen?
3. Welche Emotionen erlebe ich im Alltag?
4. Was sind Kognitionen?
5. Was denke ich in Situationen, in denen ich starke Gefühle empfinde?
6. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen?
7. Einüben alternativer Interpretationen

Zusammenhang zwischen Ereignis, Situation und Emotion



BEISPIEL

Beispiel:



Was passiert, wenn wir fühlen?



- 1) Wir erleben eine Empfindung
(Erlebniskomponente).
- 2) Es gibt eine körperliche Veränderung
(physiologische Komponente).
- 3) Andere sehen uns die Empfindung an
(Ausdruckskomponente).
- 4) Wir haben den Impuls, etwas zu tun
(Handlungstendenz).
- 5) Es schießt uns ein Gedanke durch den Kopf
(Kognition).

EINFÜHRUNGSVERANSTALTUNG

1. Begrüßung

2. Zielvorstellungen abgleichen

a. Was erwarten Sie von dem Training?

b. Was kann das vorliegende Training leisten, was sind

Zielvorstellungen?

3. Inhalte des Trainings

4. Bedeutung von Hausaufgaben und aktiver Mitarbeit

5. Organisatorisches (Entscheidung für/gegen das Training,

Termine, Dauer der Sitzungen usw.)

ERSTE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Partnerinterview
3. Was sind Emotionen?
4. Entdecken von Emotionen
5. Hausaufgabe:
Entdecken von Emotionen im Alltag

ZWEITE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgaben
3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Entdecken von Emotionen
4. Was sind Kognitionen?
5. Erkennen von Kognitionen
6. Vergabe der Hausaufgabe:
Entdecken von Kognitionen im Alltag

DRITTE SITZUNG

1. Tagesordnung
2. Besprechung der Hausaufgaben
3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Entdecken von Kognitionen
4. Zusammenhang zwischen Kognitionen und Emotionen
5. Kreativitätsübungen
6. Erarbeitung alternativer Kognitionen anhand von Trainerbeispielen
7. Vergabe der Hausaufgabe:
Generieren alternativer Interpretationsmöglichkeiten

VIERTE SITZUNG

1. Tagesordnung

2. Besprechung der Hausaufgaben

3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Erkennen alternativer Interpretationsmöglichkeiten

4. Generieren alternativer Kognitionen im Rollenspiel

5. Vergabe der Hausaufgabe:

Generieren alternativer Interpretationsmöglichkeiten

FÜNFTE SITZUNG

1. Tagesordnung

2. Besprechung der Hausaufgaben

3. Umgang mit Schwierigkeiten beim Erkennen alternativer Interpretationsmöglichkeiten

4. Generieren alternativer Kognitionen durch sokratische Gesprächsführung

5. Vergabe der Hausaufgabe:

Generieren alternativer Interpretationen im Alltag

ABSCHLUSSBESPRECHUNG

1. Besprechung der Hausaufgaben
2. Integration des Gelernten in den Alltag
3. Einführen der Feedbackregeln
4. Feedbackrunde

Arbeitsblatt 1: Entdecken von Emotionen im Alltag		
Wochentag	Das ist mir passiert...	So habe ich mich dabei gefühlt...
Montag		
Dienstag		
Mittwoch		
Donnerstag		

Wochentag	Das ist mir passiert...	So habe ich mich dabei gefühlt...
Freitag		
Samstag		
Sonntag		

Arbeitsblatt 2: Entdecken von Kognitionen im Alltag			
Wochentag	Das ist mir passiert...	Das habe ich dabei gefühlt...	Das habe ich dabei gedacht...
Montag			
Dienstag			
Mittwoch			
Donnerstag			

Wochentag	Das ist mit passiert...	Das habe ich dabei gefühlt...	Das habe ich dabei gedacht...
Freitag			
Samstag			
Sonntag			

Arbeitsblatt 3: Generieren alternativer Erklärungen im Alltag					
Wochentag	Das ist mir passiert ...	Das habe ich dabei gefühlt...	Das habe ich gedacht...	Was würde die Situation auch erklären?	So fühle ich mich jetzt...
Montag					
Dienstag					
Mittwoch					
Donnerstag					

Wochentag	Das ist mir passiert ...	So habe ich mich gefühlt...	Das habe ich gedacht ...	Was würde die Situation auch erklären?	So fühle ich mich jetzt ...
Freitag					
Samstag					
Sonntag					

GRUNDREGELN FÜR KREATIVE TEAMSITZUNGEN

- ❖ Fassen Sie sich kurz!
- ❖ Zeigen Sie Interesse und Anerkennung!
- ❖ Notieren Sie abweichende Gedanken!
- ❖ Urteilen Sie zunächst nicht!
- ❖ Sagen Sie: „Ja, und...“ und nicht: „Ja, aber...“!
- ❖ Gehen Sie Risiken ein, und akzeptieren Sie auch Ungewöhnliches und Unbekanntes!

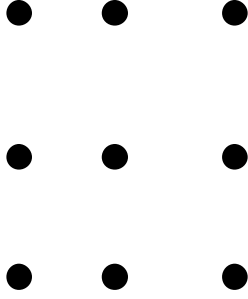
Sprachliche Übungen zur Kreativität



Aufgabe 1: Das Neun-Punkte-Rätsel (West, 1999, S. 39)

Es ist wichtig, bei dieser Übung mehr als eine Lösung für das Problem zu finden. Versuchen Sie, gewohnte Lösungsmuster hinter sich zu lassen.

Sie sehen unten neun Punkte. Ihre Aufgabe besteht darin, mit nicht mehr als vier geraden Linien alle neun Punkte zu durchkreuzen, ohne dabei den Stift abzusetzen. Wenn Sie eine Lösung mit vier Linien gefunden haben, so suchen Sie nach einer Lösung mit nur drei geraden Linien. Dann versuchen, sie, ob Sie es auch mit zwei Linien schaffen. Zuletzt versuchen Sie, mit einer Linie auszukommen.



Aufgabe 2: Der Weg der Nonne (West, 1999, S. 39)

Eine buddhistische Nonne machte sich bei Sonnenaufgang auf den Weg, um vom Fuß eines Berges zu seinem Gipfel zu wandern. Dort stand ein schöner Tempel, den sie besuchen wollte. Sie erreichte den Gipfel über einen schmalen, gewundenen Pfad. Die Nonne ging mal langsamer, mal schneller hinauf. Von Zeit zu Zeit machte sie eine Pause, um zu beten oder um getrocknete Früchte zu essen. Vor Sonnenuntergang kam sie am Gipfel des Berges an und verbrachte dort drei Tage fastend und meditierend. Am vierten Tag verließ sie den Gipfel bei Sonnenaufgang. Auch bei ihrem Rückweg ging sie mal schneller und mal langsamer, brauchte insgesamt für den Rückweg aber weniger Zeit als für den Hinweg.

Beweisen Sie, dass es irgendwo am Wegesrand einen Punkt gibt, an dem sich die Nonne sowohl beim Aufstieg als auch beim Abstieg jeweils genau zu gleichen Tageszeit befand!

Aufgabe 3: Die Überquerung des Flusses (Weisbach, 1997, S. 3)

Zwei Männer wollten nahe Koblenz den Rhein überqueren. Ein Boot, das am Ufer lag, bot Platz für eine Person, denn es war so klein, dass es nur einen Menschen tragen konnte. Beide überquerten den Rhein mit diesem Boot. Wie konnte das sein?

Aufgabe 4: Drei Dreiecke aus einem Viereck (Montada & Kals, 2001, S. 160)

Teilen Sie ein Viereck mit nur einer Geraden in drei Dreiecke!

Aufgabe 5: Papierfiguren (Schütz, 1999)

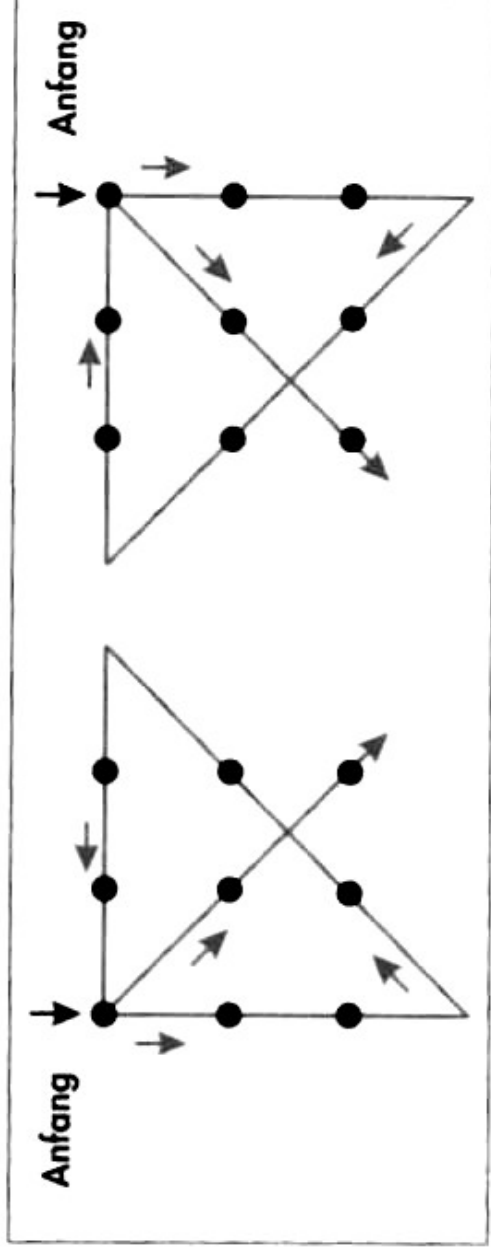
Nehmen Sie ein Blatt Papier und machen Sie daraus eine Figur. Anschließend werden wir in einem Wettbewerb sehen, wessen Figur am weitesten fliegt!



Lösungen

Lösung 1: Das Neun-Punkte-Rätsel (West, 1999, S. 185)

Die Lösung der Aufgabe gelingt, wenn man die Linie über die Punkte markierte Grenze hinaus zieht:



Lösung 2: Der Weg der Nonne (West, 1999, S. 186)

Die Beweisführung gelingt leicht, wenn man sich zwei Nonnen vorstellt. Eine verlässt bei Sonnenaufgang den Berggipfel, um zum Fuß des Berges zu gelangen, und folgt dem einzigen Pfad bergab, während am gleichen Tag und zur gleichen Zeit die andere Nonne ihren Aufstieg beginnt - den gleichen Pfad entlang. Sie werden sich zwangsläufig treffen!

Eine weitere Lösungsmöglichkeit besteht darin, ein Koordinatensystem zu zeichnen. Hierbei zeigt die eine Achse die erreichte Höhe des Weges, die andere Achse die Tageszeit an. Dann zeichnen Sie zwei Wegstrecken ein. Eine beginnt auf dem Gipfel des Berges, die andere im Tal. Beide beginnen bei Sonnenuntergang. Sie zeigen die beiden Wanderungen der Nonne, zwischen denen vier Tage liegen. Sie kreuzen sich zwangsläufig.

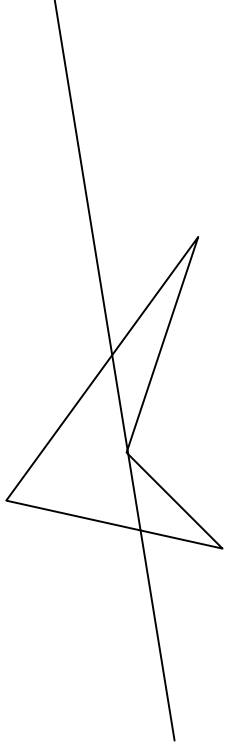
Ein weiterer Punkt, an dem sich die Nonne zur gleichen Tageszeit befindet, ist „der Anfang“ des Weges, obwohl der Anfang im einen Fall der Berggipfel ist, im anderen Fall der Fuß des Berges. Im weiteren Sinne kann man dies den gleichen Punkt nennen.

Lösung 3: Die Überquerung des Flusses (Weisbach, 1997, S. 3)

Löst man sich von der Vorstellung, die beiden Männer stünden am selben Ufer des Flusses, fällt die Lösung leicht. Ein Mann findet das Boot, steigt hinein und überquert den Fluss. Auf der anderen Seite steht ein zweiter Mann, der den Rhein überqueren möchte. Als Ersterer ankommt, steigt die zweite Person in das Boot und fährt an das andere Ufer hinüber.

Lösung 4: Drei Dreiecke aus einem Viereck (Montada & Kals, 2001, S. 160)

Die Lösung dieser Aufgabe liegt nicht in der raffinierten Anordnung der Geraden, sondern in der Form des Vierecks:



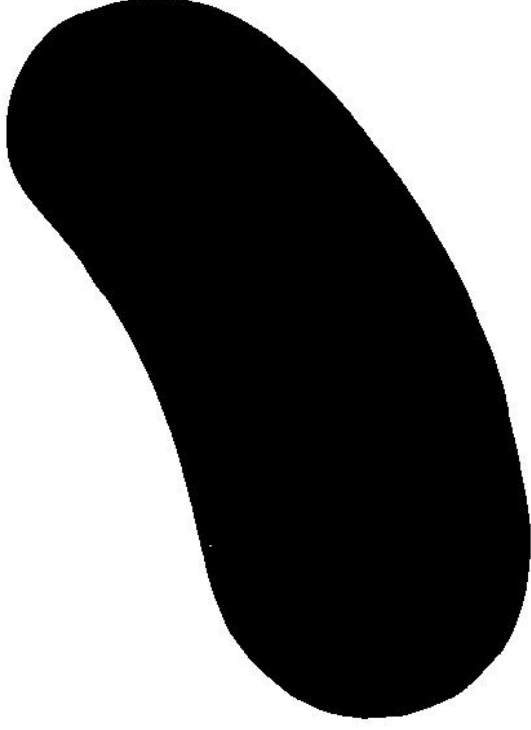
Lösung 5: Papierfiguren (Schütz, 1999)

Die Figur, welche zweifelsohne am weitesten fliegt, ist ein einfacher Papierballen!

Sprachfreie Übungen zur Kreativität

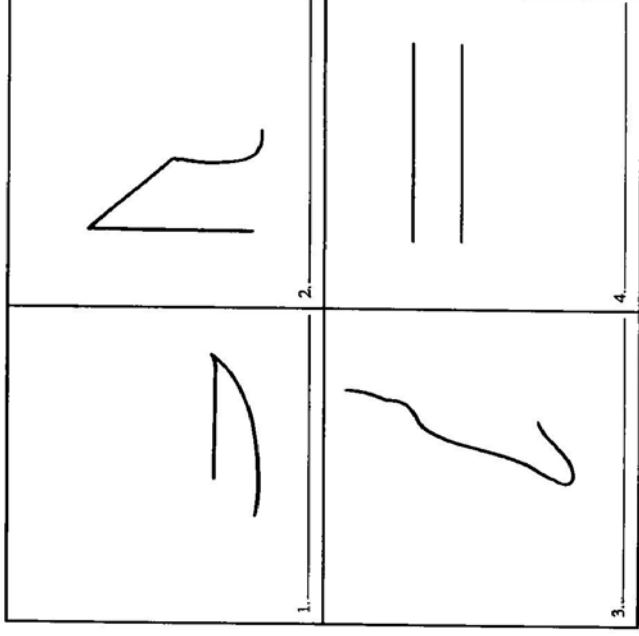
Aufgabe 1: Bildkonstruktion (vgl. Torrance, 1996)

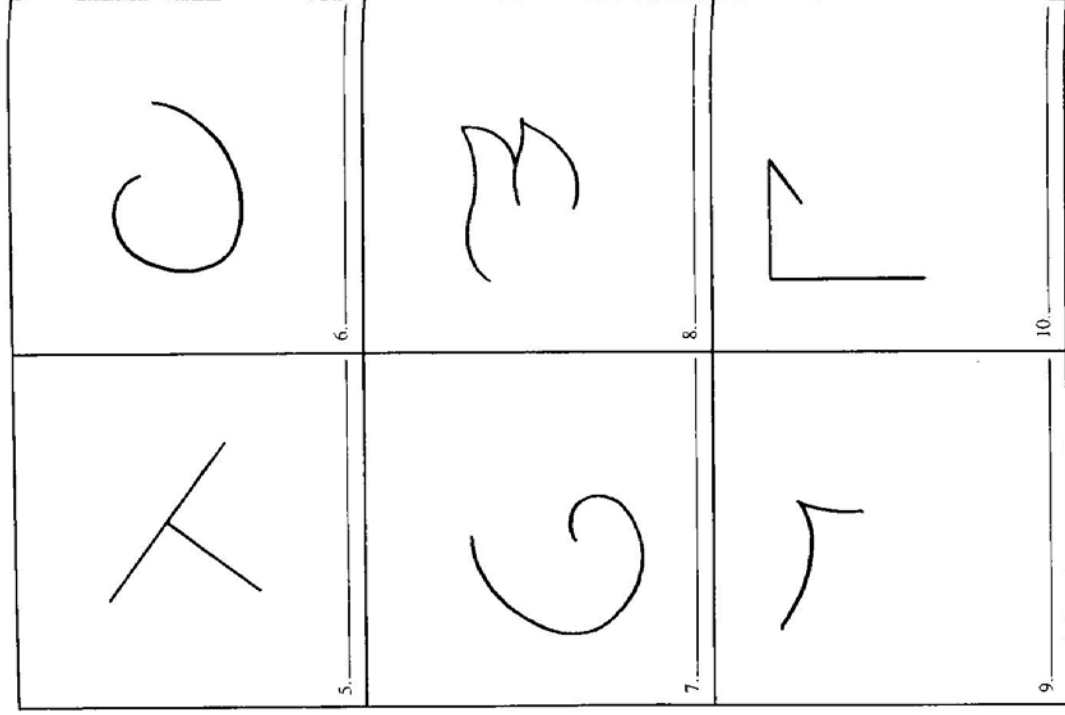
Sie sehen auf dieser Seite die Abbildung einer Form. Überlegen Sie, welche Zeichnung Sie anfertigen könnten. Dabei muss diese Form ein Teil der Zeichnung sein. Überlegen Sie sich ein Bild, das sich sonst niemand ausdenken würde. Wenn Sie eine Idee haben, geben Sie dem Bild einen Namen. Denken Sie sich so viele Möglichkeiten aus, wie Sie können.



Übung 2: Bildergängzung (vgl. Torrance, 1996)

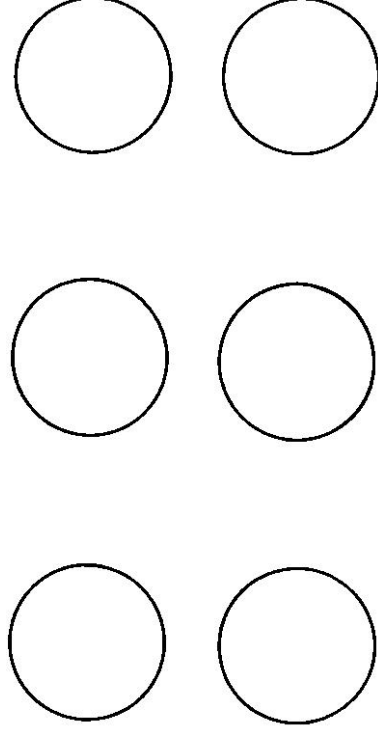
Vervollständigen Sie die folgenden Zeichnungen durch Linien. Versuchen Sie, möglichst ungewöhnliche Bilder und Figuren entstehen zu lassen. Überlegen Sie sich einen Titel für die jeweilige Zeichnung!

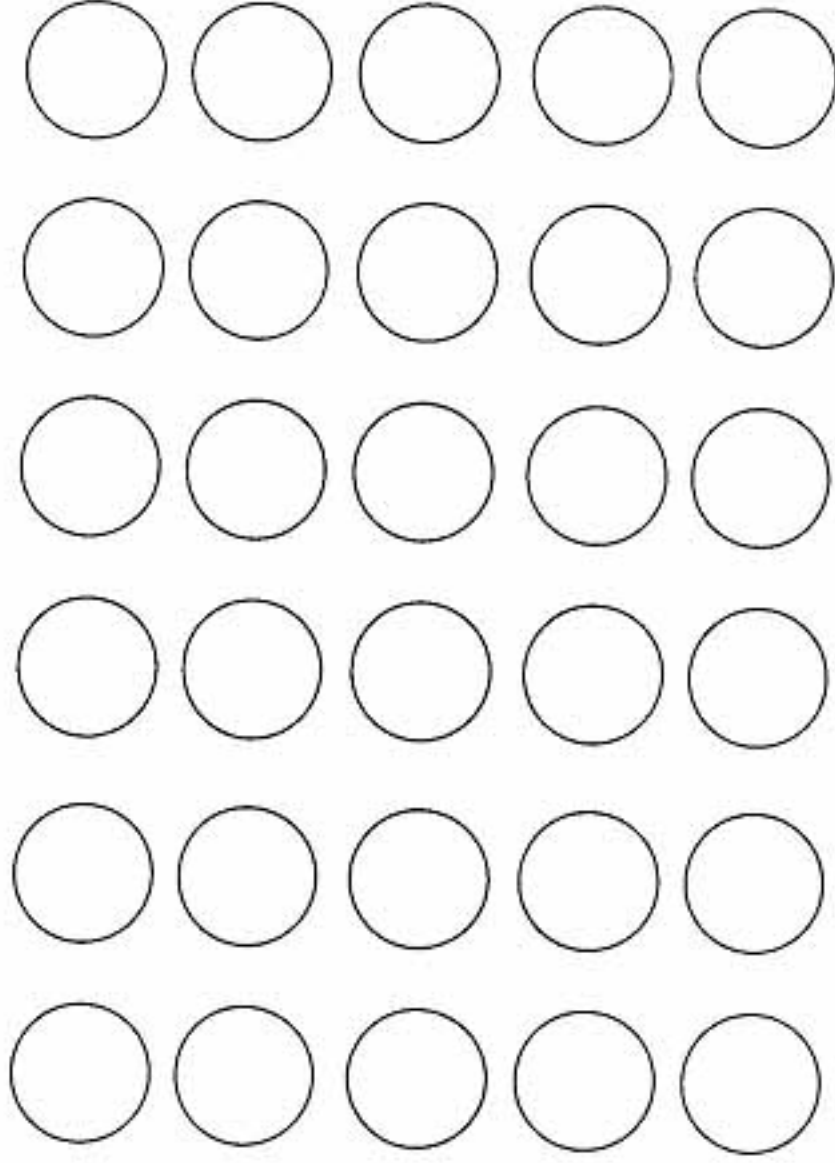




Übung 3: Kreise (vgl. Torrance, 1996)

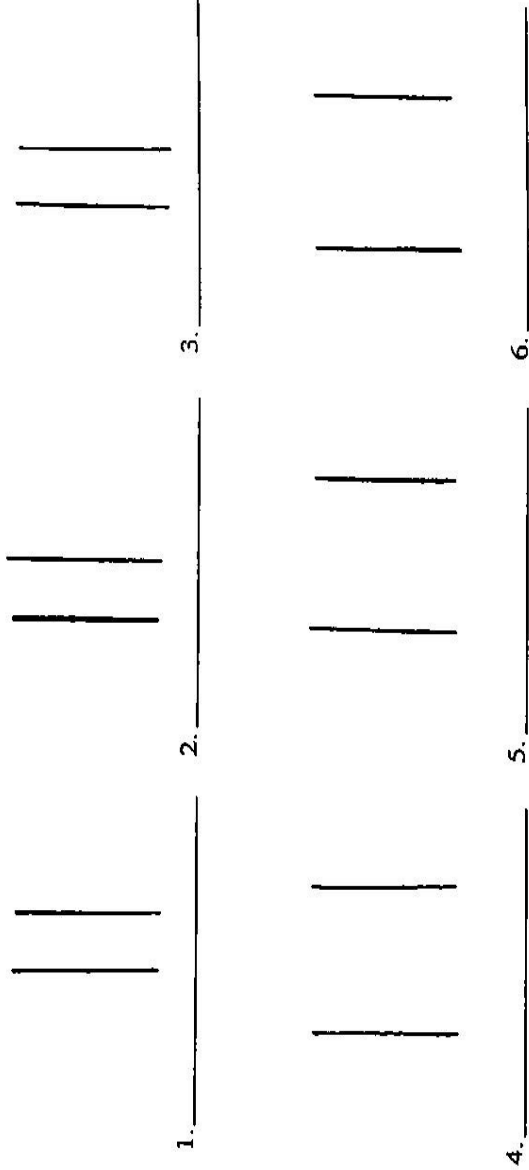
Zeichnen Sie Objekte aus den Kreisen auf dieser und auf der nächsten Seite. Die Kreise sollten der Hauptbestandteil dessen sein, was Sie malen. Sie können sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kreise Linien hinzufügen. Benutzen Sie so viele Kreise wie möglich!

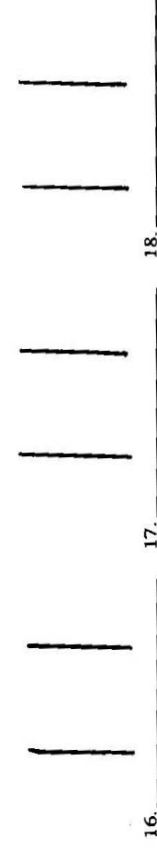
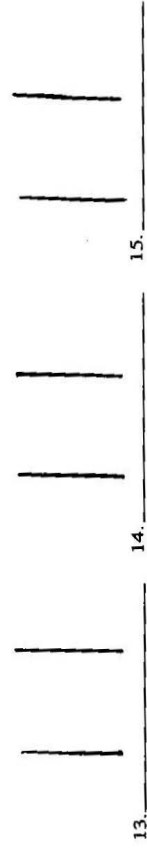
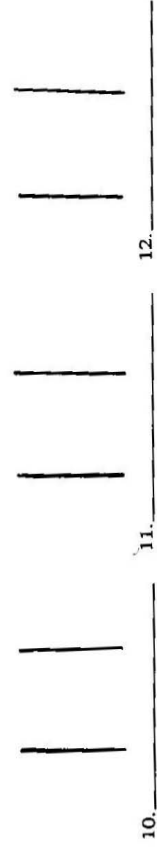
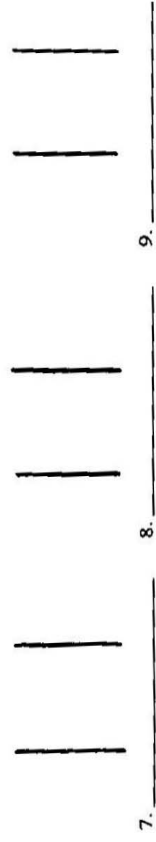




Übung 4: Linien (vgl. Torrance, 1996)






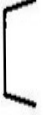
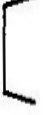


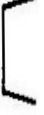
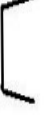

Versuchen Sie, so viele Objekte aus den Geraden auf dieser und auf der nächsten Seite zu zeichnen wie möglich. Die Linien sollen dabei den Hauptbestandteil dessen bilden, was entsteht.





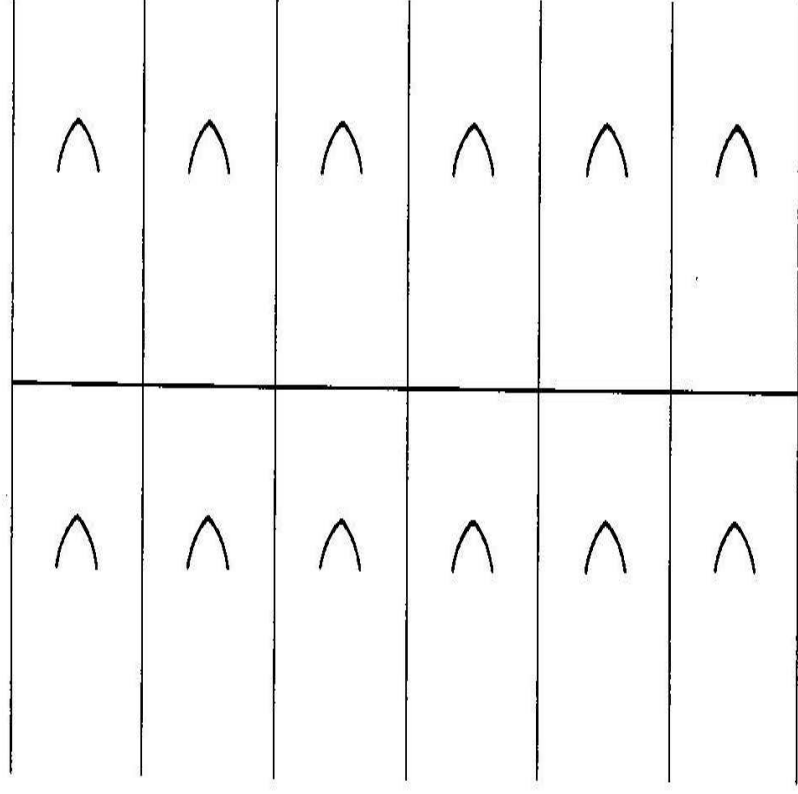
Übung 5: Bildergängung (vgl. Lauster, 1971)

Ergänzen Sie die unfertigen Figuren. Die vorgegebene Figur soll möglichst oft in verschiedene gegenständliche Zeichnungen eingebaut werden.

Beispiel	
	
	
	
	
	
	

Übung 7: Bildergänzen (vgl. Lauster, 1971)

Vervollständigen Sie die folgenden Zeichnungen nach dem selben Prinzip!



Übung 8: Alternative Verwendungen (vgl. Krampen, 1996)

Sie haben jeder ein paar Bierdeckel. Überlegen Sie sich, was man mit diesen Bierdeckeln alles machen kann. Denken Sie sich möglichst viele Alternativen aus!

Übung 9: Alternative Fortbewegungsarten (vgl. Krampen, 1996)

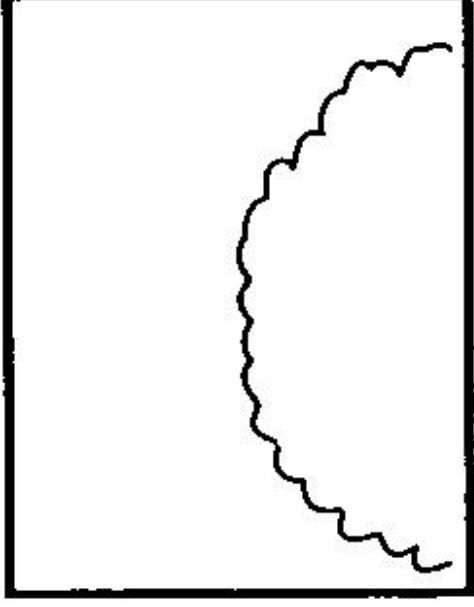
Nachdem wir so lange gesessen haben, wird uns ein bisschen Bewegung jetzt bestimmt gut tun. Überlegen Sie sich möglichst viele Wege, auf denen Sie sich von hier (zum Beispiel die eine Wand) bis dort drüben (zum Beispiel die andere Wand) bewegen können. Die Bewegungsarten sollen möglichst ausgefallen sein. (Die Teilnehmer können die Bewegungsarten alternativ auch mündlich sammeln).

Übung 10: Handlungsalternativen (vgl. Krampen, 1996)

Nehmen Sie einen Kugelschreiber oder irgendeinen anderen Stift. Werfen Sie diesen Stift auf möglichst vielfältige Weise hier in diesen Korb (zum Beispiel Papierkorb). Wem fällt etwas Lustiges oder Ungewöhnliches ein?!

Übung 11: Bilderraten (vgl. Krampen, 1996)

Sie sehen hier ein Bild, das noch nicht fertig gemalt ist. Schauen Sie es sich genau an und überlegen Sie, was es sein könnte, wenn es fertig ist. Denken Sie sich eine Reihe von Alternativen aus!



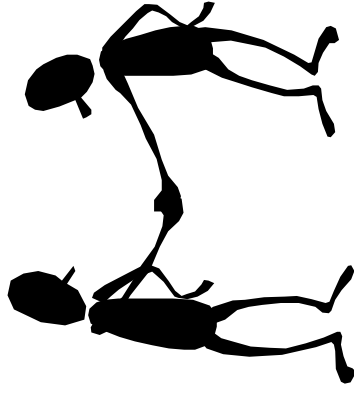
FEEDBACKREGELN

REGELN FÜR DENJENIGEN, DER RÜCKMELDUNG GIBT

- ❖ Sagen Sie zuerst, was gut war. Nennen Sie dann die Dinge, die besser sein könnten!
- ❖ Nennen Sie genau, was Ihnen gefallen hat und was nicht so gut war! Allgemeine, globale Aussagen sind weniger nützlich.
- ❖ Wenn Sie etwas kritisieren, sagen Sie, welche Folgen das kritisierte Verhalten Ihrer Meinung nach hat.
- ❖ Machen Sie möglichst konkrete und realisierbare Änderungsvorschläge!
- ❖ Geben Sie die Rückmeldung am besten direkt.

REGELN FÜR DENJENIGEN, DER RÜCKMELDUNG BEKOMMT

- ❖ Hören Sie sich die Kritik zunächst in Ruhe an!
- ❖ Wiederholen Sie die Kritik in eigenen Worten und fragen Sie nach, wenn Sie etwas nicht verstanden haben.
- ❖ Bitten Sie andere um Rückmeldung, wenn sie nicht spontan angeboten wird.



Liste kritischer Situationen

Situation 1

Ein junger Kurde ist erst seit ein paar Tagen in Deutschland. Er ist als Asylbewerber aus der Türkei eingereist und wohnt in einem Asylbewerberheim. Zu den ersten Pflichten nach der Einreise nach Deutschland gehört der Gang zur Ausländerbehörde. Hier werden Fingerabdrücke genommen und Fotos gemacht. Möglicherweise macht er sich die folgenden Gedanken: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie glauben, ich sei kriminell.	Scham, Empörung
B	Sie vertrauen mir nicht.	Scham, Empörung
C	Sie wollen uns kontrollieren.	Angst, Beklemmung
D	Ich werde nichts tun können, ohne identifiziert zu werden.	Angst, Beklemmung
E	Sie wollen uns vor falschen Anschuldigungen schützen.	Dankbarkeit, Gefühl von Sicherheit
F	Sie widmen mir viel Zeit und Aufmerksamkeit. Ich bin wahrscheinlich sehr wichtig.	Stolz
G	Sie machen sich Sorgen um mich und kümmern sich darum, dass ich eine neue Identität bekomme, nachdem ich meinen Pass verloren habe.	Dankbarkeit, Rührung, Erleichterung
H	Wenn ich einmal in ihre Kartei aufgenommen worden bin, werde ich genauso gut oder schlecht behandelt wie die Deutschen.	Erleichterung
I	Die Prozedur ist zwar lästig, aber nicht so schlimm wie die Verfolgung in der Türkei. Ich kann mich glücklich schätzen, das Leben wird besser.	Erleichterung, Glück
J	Hier ist es auch nicht besser als in der Türkei: Hier wird man auch kontrolliert.	Enttäuschung
K	Sie haben ein schlechtes Bild von uns Kurden.	Scham

Situation 2

Zwei Marokkaner entscheiden an einem Samstagabend, tanzen zu gehen. Sie stellen sich wie alle anderen in die Schlange, die sich vor dem Eingang der Diskothek gebildet hat. Als sie nach einer halben Stunde Wartezeit endlich an der Reihe sind, wollen die Männer von der Sicherheit sie nicht hereinlassen. Einer der beiden denkt: „,...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie trauen mir nicht.	Scham, Empörung
B	Sie glauben, wir sind kriminell.	Scham, Empörung
C	Sie mögen uns und wollen hier draußen mit uns plaudern.	Freude
D	Sie sind rassistisch und mögen keine Marokkaner.	Angst, Beklemmung
E	Ihre Chefs sind rassistisch, und sie wollen uns vor ihnen schützen.	Dankbarkeit, Gefühl von Sicherheit
F	Sie widmen uns viel Zeit und Aufmerksamkeit. Wir sind wahrscheinlich sehr wichtig.	Stolz
G	In der Diskothek ist eine Schlägerei, und niemand darf gerade rein.	Ungeduld
H	Die Diskothek ist ein Hauptumschlagort von Drogen, und die beiden Herren von der Sicherheit wissen, dass wir ausgewiesen werden können, wenn wir mit Drogen aufgegriffen werden. Sie sorgen sich um unser Wohl.	Erleichterung
I	Bevor wir kamen, haben Marokkaner Unruhe gestiftet. Sie haben Angst vor uns. Wir sind also das stärkere Volk.	Stolz
J	Bevor wir kamen, haben Marokkaner hier Unruhe gestiftet. Sie haben Angst vor uns, weil sie Marokkaner für brutal halten.	Trauer, Scham
K	Dass sich unsere Landsleute immer daneben benehmen müssen, wenn sie Alkohol trinken. Dabei ist Alkohol doch verboten!	Empörung, Scham
L	Sie haben recht, im Park ist es viel schöner!	Glück
M	Ich wollte sowieso nicht rein.	Erleichterung

Situation 3

Ein junger Mann von der Elfenbeinküste ist schon eine Weile in Deutschland. Er war damals als Asylsuchender eingereist. In einem Gespräch an einem Freitagabend erklärt ihm ein Bekannter, der deutschen Wirtschaft würde es wesentlich besser gehen, wenn er und seine Landsleute nicht für die Asylanten aufkommen müssten. Daraufhin denkt der junge Afrikaner: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Der Mann hat keine Ahnung!	Mitleid
B	Oh nein, wir sind eine Belastung!	Schuld, Scham
C	Er ist rassistisch.	Angst,
D	Er ist rassistisch, wie alle Deutschen	Beklemmung, Angst
E	Dann müssen wir etwas tun, um die Wirtschaft anzukurbeln.	Vorfreude
F	Die Deutschen sind so undankbar. Sie leben wie die Made im Speck und beklagen die wirtschaftliche Situation.	Ekel
G	Der deutschen Wirtschaft geht es schlecht?!	Verwunderung
H	Aber ich arbeite doch so hart und bezahle meine Steuern!?	Empörung
I	Vielleicht hat er ein bisschen Recht, aber er übersieht wichtige andere Faktoren.	Interesse an einer Diskussion; geringe emotionale Reaktion
J	Es ist feige von ihm, alle Schuld auf uns Einwanderer abzuschieben.	Empörung
K	Er hält mich für einen interessanten Gesprächspartner und möchte mit mir die wirtschaftlichen Probleme diskutieren.	Stolz
L	Es liegt jetzt in meiner Hand, die Einwanderer in Deutschland zu verteidigen, und ich bin der Aufgabe gewachsen.	Stolz
M	Es liegt jetzt in meiner Hand, die Einwanderer in Deutschland zu verteidigen. Dazu bin ich nicht in der Lage.	Angst, erlebte Überforderung
N	Er will mich provozieren, um mich herauszufordern.	Ärger
O	Schon wieder so ein Prolet!	Ärger
P	Die Deutschen können es nicht lassen. Sie lieben einfach die Auseinandersetzung.	Langeweile
Q	Ich bin ihm das Geld nicht wert, er denkt nur an sich.	Trauer

Situation 4

Eine junge Studentin aus Korea ist zu Beginn ihres Studiums in ein kleines Zwei-Zimmer-Appartement eingezogen. Die Miete kann sie so gerade bezahlen. Eines Tages kommt ihre Vermieterin zu ihr. Sie kennen sich schon eine Weile und verstehen sich sehr gut. Freundlich empfängt die Koreanerin ihre deutsche Vermieterin. Als diese ihr eine Mieterhöhung vorlegt, denkt sie „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie tut das nur, weil ich Ausländerin bin. Sie ist rassistisch.	Trauer, Empörung
B	Sie hält mich für dumm und glaubt, sie kann mich ausnutzen.	Empörung
C	Wohnungen in Deutschland werden teurer. Es passt mir nicht, aber ich muss mich wohl fügen.	Sorgen um finanzielles Auskommen
D	Sie hält mich für reich, weil ich ihr von dem neuen Job erzählt habe.	Stolz, Ärger, von dem Job erzählt zu haben
E	Sie hat bestimmt vier kleine Kinder zu Hause und ist in Not geraten.	Mitleid
F	Sie weiß, wie gütig ich bin und bittet mich um Hilfe.	Stolz, Freude
G	Sie ist wirklich meine Freundin. Sie traut sich sogar, mich um Geld zu bitten. Sie würde mir sicher helfen, wenn ich mal in Not wäre.	Freude, Dankbarkeit
H	Ich werde ausziehen müssen, und das mitten in der Prüfungsphase!	Angst, Sorge
I	Sie gibt mir deshalb eine Auflage, weil sie mit mir als Mieterin unzufrieden ist. Wenn ich ab jetzt ordentlicher bin, wird sie das mit der Miete sicher ganz schnell vergessen.	Scham
J	Sie ist im Grunde eine einsame alte Frau und sucht nur einen Anlass, mich anzusprechen. Ich sollte sie hereinbitten.	Mitleid, Rührung
K	Ich wusste, dass das Leben in Deutschland teuer ist. Ich werde meiner Familie nicht recht geben und klein begeben!	Stolz

Situation 5

Eine junge irakische Frau versteht sich seit einiger Zeit sehr gut mit ihrer Vermieterin, die im gleichen Haus wohnt. Diese bittet sie immer wieder, den Flur zu putzen. Dabei denkt die Irakerin: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie tut das nur, weil ich Ausländerin bin. Sie ist rassistisch	Empörung
B	Sie ist gebrechlich und alt. Sie schafft es alleine nicht mehr, zu putzen!	Mitleid
C	Die Arme, sie hat keine Töchter, die ihr den Flur putzen.	Mitleid
D	Sie hält mich für dreckig.	Scham
E	Sie findet, wenn ich putze, wird es irgendwie sauberer.	Stolz
F	Sie nutzt mich aus, weil ich mich in Deutschland noch nicht so gut zurecht finde.	Empörung, Scham
G	Sie hat mir und meinen Landsleuten gegenüber ein Vorurteil.	Trauer, Ärger
H	Sie sucht Kontakt zu mir und weiß keinen anderen Vorwand.	Freude
I	Sie glaubt, ich habe Langeweile und freue mich über Beschäftigung.	Dankbarkeit, Empörung
J	Sie hat keine Ahnung, wie anstrengend es ist, drei Kinder großzuziehen. Ich habe wirklich keine Zeit, mich mit dem Flurputz zu beschäftigen!	Resignation, Empörung
K	Sie hält mich für minderwertig, weil ich noch nicht so gut deutsch spreche. Deshalb soll ich die minderwertige Arbeit tun.	Empörung
L	Sie weiß, ich bin gutmütig und werde nicht so leicht über die Jobs schimpfen, die sie mir gibt, wie die anderen Hausbewohner.	Stolz
M	Die anderen Hausbewohner putzen auch regelmäßig den Flur. Es ist eine lästige Pflicht, aber irgendjemand muss sie ja machen.	Langeweile
N	Sie ist die einzige im Haus, die nie putzt!	Empörung

Situation 6

Ein Iraner und seine deutsche Freundin besuchen die Schwester der Deutschen in ihrem Appartement. Sie ist mit einer Hausarbeit für die Universität beschäftigt und bittet die Gäste mit der Bemerkung herein: „Ich bin noch nicht ganz fertig, aber kommt doch schon mal herein. Ich komme zu euch, sobald ich den Absatz geschrieben habe!“ Der junge Iraner denkt möglicherweise: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Wir stören sie bei der Arbeit. Eigentlich hat sie gar keine Zeit für uns. Wir sollten besser wieder gehen.	Enttäuschung, Unwohlsein
B	Schön, wie unkompliziert sie ist.	Erleichterung, Freude
C	Sie will sehen, ob sie mir vertrauen kann, wenn sie mich alleine in ihrer Wohnung lässt.	Unsicherheit
D	Sie erwartet, dass wir schon mal Kaffee und Tee kochen. Sie ist nicht besonders gastfreundlich!	Empörung
E	Sie ist enttäuscht, dass wir keinen Kuchen mitgebracht haben und lässt uns jetzt warten.	Scham
F	Sie hat wirklich viel zu tun. Sie ist bestimmt eine fleißige Studentin.	Bewunderung
G	Sie arbeitet so viel. Ob sie wohl Spaß am Leben hat?	Mitleid
H	Wir können ihr unmöglich wichtig sein.	Einsamkeit, Traurigkeit
J	Sie mag mich nicht, weil ich Iraner bin.	Scham, Trotz
K	Sie hat etwas gegen mich persönlich.	Traurigkeit, Kränkung
L	Sie hat sich mit ihrer Schwester gestritten.	Sorge
M	Eigentlich müsste ich auch am Schreibtisch sitzen. Hoffentlich gehen wir bald wieder.	Ungeduld
N	Sie ist einfach eine unhöfliche Person. Mit uns hat das nichts zu tun.	Empörung
O	Wenn sie uns nicht als Gäste behandelt, dann gehöre ich wohl jetzt zur Familie!	Stolz
P	Sie will nicht, dass wir häufiger kommen. Deshalb bemüht sie sich gar nicht erst um unser Wohlergehen.	Trauer, Verachtung
Q	Sie hat bestimmt gestern die ganze Nacht gefeiert und hatte deshalb nicht genug Zeit zum Arbeiten. Sie ist so ein fauler Mensch.	Verachtung

Situation 7

In der Bibliothek kommen zwei Studenten anlässlich des defekten Kopierers ins Gespräch. Neugierig fragt einer der beiden den zweiten: „Sag mal, woher kommst du eigentlich?“ Dieser antwortet: „Aus Marokko.“ Darauf der Deutsche: „Echt? Und habt ihr eigentlich Autos in Marokko?“ Der Marokkaner denkt: „,...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er hat keine Ahnung, wie das Leben in Marokko ist.	Erstaunen
B	Das ist ein guter Witz. Er hat Humor!	Erheiterung
C	Er macht sich über mich und mein Land lustig.	Empörung, Betroffenheit
D	Er interessiert sich für mein Land.	Freude
E	In Marokko würde niemand so eine dumme Frage über Deutschland stellen.	Verachtung
F	Er glaubt tatsächlich, dass wir noch auf Eseln reiten!	Überraschung
G	Er hält uns für unterentwickelt!	Betroffenheit
H	Er träumt von einem Land ohne Technik - was für ein Idealist.	Bewunderung
I	Er träumt von einem Land ohne Technik - wie naiv.	Verachtung

Situation 8

Eine Deutsche und ein Iraker lernen sich bei der Feier von gemeinsamen Freunden kennen. Nach einer Weile fragt sie ihn: „Was studierst du eigentlich?“ Als er antwortet, er studiere Informatik, fragt sie weiter: “Und was wirst du nach dem Studium machen? Willst du zurück in den Irak?“ Daraufhin denkt er: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Die Frage ist überflüssig. Sie soll mich etwas Bedeutsames fragen!	Ärger
B	Sie interessiert sich für mein Leben!	Freude
C	Sie ist wahnsinnig neugierig.	Unwohlsein
D	Sie ist unsicher und weiß nicht, worüber sie reden soll.	Mitleid
E	Sie findet mich attraktiv, denn sie versucht, ein Gespräch zu beginnen!	Stolz, Zuneigung
F	Sie langweilt sich mit mir. Deshalb stellt sie so dumme Fragen.	Scham, Trauer
G	Sie interessiert sich nicht für mich. Sonst würde sie doch nach meiner Familie fragen?!	Zurückweisung, Enttäuschung
H	Sie erzählt gar nichts von sich. Sie hat bestimmt Geheimnisse!	Neugierde
I	Sie ist so ein höfflicher Mensch: Sie erzählt gar nicht von sich.	Empörung
J	Sie vertraut mir nicht. Sonst würde sie doch auch von sich erzählen!	Empörung, Trauer
K	Sie hofft, dass ich nach dem Studium ihr Land verlasse!	Trauer
L	Sie fragt mich, ob ich bleibe, weil sie wissen will, ob sich eine Freundschaft lohnt! Sie mag mich!	Hoffnung
M	Sie fragt mich, ob ich bleibe, weil sie wissen will, ob sich eine Freundschaft lohnt! Sie ist so berechnend!	Empörung
N	Sie will mal in den Irak und braucht dort eine Adresse.	Stolz oder Empörung
O	Sie hat keine Ahnung von Informatik und fragt deshalb nach meinem Land.	Überheblichkeit
P	Sie interessiert sich für fremde Länder und möchte, dass ich von meinem Zuhause erzähle!	Zuneigung
Q	Sie ist an meiner Person und an meinen Lebensplänen interessiert!	Zuneigung, Stolz, Freude

Situation 9

Zwei Palästinenser fahren mit dem Bus in die Stadt. Unterwegs unterhalten sie sich in ihrer Muttersprache. Sie sind gut gelaunt und freuen sich auf das Fest am kommenden Wochenende. Plötzlich unterbricht sie eine ältere Frau: „Können Sie nicht deutsch miteinander reden?!“ Einer der Palästinenser denkt: „,...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie ist ignorant und kalt.	Fremdheitsgefühl
B	Sie hat Angst, weil sie nicht versteht, was wir sagen.	Mitleid
C	Sie sucht Kontakt und ist ein bisschen unsicher.	Freude
D	Sie will uns anbieten, uns mit der Sprache zu helfen, sie will uns möglicherweise unterrichten.	Dankbarkeit
E	In Deutschland ist es verboten, in einer anderen als in der deutschen Sprache zu sprechen.	Angst, Unsicherheit
F	Der Mann dieser Frau war im zweiten Weltkrieg in Ägypten in Gefangenschaft und hat dort sehr schlechte Erfahrungen gemacht. Er hat der Frau viel davon erzählt. Sie hat nun Angst vor allen Arabern.	Bestürzung
G	Die Frau glaubt, alle Araber seien Terroristen.	Scham, Empörung
H	Der Klang unserer Sprache ist fremd und hart.	Mitleid

Situation 10

Ein junger Marokkaner ist zum ersten Mal in Trier. Er ist mit einer Bekannten am Hauptmarkt verabredet, weiß aber den Weg dorthin nicht. Als er auf der Straße eine junge Frau anspricht und sie um Hilfe bittet, reagiert diese nicht. Der junge Mann denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie will nicht mit mir reden.	Fremdheitsgefühl
B	Sie ist unfreundlich.	Empörung
C	Deutsche sind so kalt.	Einsamkeit
D	Sie hat mich nicht gehört. Dabei spreche ich laut und deutlich.	Verwunderung
E	Ich spreche zu leise.	Scham
F	Sie hört nicht gut.	Mitleid
G	Sie war tief in Gedanken.	Schuld
H	Sie hat gerade schwere Sorgen und ist mit sich selbst beschäftigt.	Mitleid
I	Menschen haben Angst vor Fremden. Ich bin sehr anders als die Leute hier. Wahrscheinlich hatte sie Angst.	Einsamkeit
J	Ich habe sie an einen Bekannten erinnert, den sie nicht mag.	Betroffenheit
K	Sie dachte, ich suche nur einen Grund, sie anzusprechen.	Scham
L	Manche Landsleute pfeifen auf der Straße Frauen nach. Sie dachte, ich bin genauso. Diese Leute ruinieren unseren Ruf!	Scham, Empörung
M	Sie kennt sich selbst in Trier nicht aus.	Mitgefühl

Situation 11

Eine Studentin aus China lebt seit gerade fünf Wochen in einem deutschen Studentenwohnheim. Von Zeit zu Zeit kommt der Hausmeister auf sie zu und hat mal eine Bitte, mal eine Anweisung. Da die Studentin erst seit etwa zwei Monaten deutsch lernt, hat sie Schwierigkeiten, ihn zu verstehen. Er spricht sehr schnell. Auch nachdem die junge Frau ihn darum gebeten hat, verlangsamt sich seine Sprechgeschwindigkeit nicht spürbar. Sie denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er nimmt keine Rücksicht.	Empörung
B	Er weiß nicht, wie schwer seine Sprache zu verstehen ist.	Hilflosigkeit
C	Die hohe Sprechgeschwindigkeit ist eine Angewohnheit und nur schwer in den Griff zu bekommen.	Hilflosigkeit
D	Der Hausmeister spricht deshalb so schnell, weil er unsicher ist.	Mitleid
E	Eigentlich spricht der Hausmeister nicht schnell, sondern undeutlich. Er hat nie wirklich hochdeutsch sprechen gelernt.	Hilflosigkeit
F	Abgesehen vom Hausmeister geben sich immer alle sehr viel Mühe, langsam und deutlich zu sprechen.	Dankbarkeit
G	Der Hausmeister ist eine besondere Herausforderung. Wenn ich den verstehe, kann ich deutsch!	Vorfreude
H	Er glaubt, ich verstehe ihn schon sehr gut, wenn er so schnell mit mir spricht!	Stolz
I	Ich kann einfach kein deutsch.	Verzweiflung, Resignation

Situation 12

Ein koreanischer BWL-Student lebt seit einem halben Jahr in Deutschland. Er hat sich gut eingelebt und in dem Studentenwohnheim, das er bewohnt, einige Kontakte geknüpft. Ein besonderer Genuss ist es für ihn, abends noch Musik von seinem Lieblingsinterpreten zu hören. Aber dann kommt jedes Mal der Hausmeister und schimpft, die Musik sei sofort auszustellen. Der Koreaner denkt dann: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er stellt sich an, er übertreibt.	Gereiztheit
B	Er ist unhöflich und unfreundlich.	Empörung
C	Er könnte mich ja auch bitten, sie leiser zu stellen?!	Empörung
D	Er hat selbst gerade Ärger von seiner Frau bekommen.	Mitleid
E	Andere Studierende haben sich beschwert.	Schuld
F	Die Musik hört man draußen lauter, als ich dachte.	Schuld
G	Der Hausmeister ist selbst einem sehr kleinen Chef unterstellt.	Mitleid
H	Der Hausmeister mag die koreanische Musik nicht.	Scham
I	Der Hausmeister hat etwas gegen Ausländer.	Trauer
J	Dieser Job hier ist alles, was der Hausmeister hat. Wenn er sich hier nicht aufspielt, verliert er den Halt in seinem Leben.	Mitleid

Situation 13

Eine Koreanerin lebt seit einem Jahr in Deutschland. Sie hat in ihrem Heimatland gelernt, dass man auf dieses stolz sein kann und muss. Sie glaubt ganz fest daran, dass jeder auf sein Land stolz sein sollte. Immer wieder macht sie in Deutschland aber die Erfahrung, dass Deutsche gerade betonen, nicht stolz auf ihr Land zu sein. Sie denkt über dieses Phänomen nach und kommt zu dem folgenden Schluss:

„...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Es ist ihnen wohl sehr wichtig, nicht stolz zu sein.	Verwunderung
B	Nationalstolz ist so etwas Wunderbares!	Schwermut
C	Die Deutschen haben ein Problem mit ihrer Vergangenheit während des Dritten Reichs.	Mitleid
D	Die Deutschen sind in Wahrheit immer noch alle Nazis. Weil das aber verpönt ist, betonen sie so stark, dass sie gerade nicht stolz sind.	Angst, Verachtung
E	Die Deutschen verschweigen ihren Stolz aus Achtung gegenüber anderen Ländern; sie achten andere Nationalitäten gerade so wie ihre eigene.	Bewunderung
F	In Deutschland wird über dieses Thema nicht viel geredet. Die Deutschen haben diese Frage nicht ausreichend reflektiert.	Verachtung
G	Hier ist Nationalität wohl nicht so wichtig wie bei uns.	Fremdheit, Einsamkeit
H	Sie rümpfen die Nase über meinen Stolz!	Scham, Einsamkeit

Situation 14

Eine syrische Studentin lebt mit ihren Eltern seit ihrem achten Lebensjahr in Deutschland. Während ihres Studiums beschließt sie, ein Jahr in Damaskus zu studieren, um ihre syrischen Wurzeln zu finden. Auch in Deutschland waren soziale Kontakte durch die syrische Kultur geprägt. Als sie zurück nach Deutschland kommt, kann sie erst einmal bei einer Freundin unterkommen. Sie haben sich zehn Monate lang nicht gesehen. Die Syrerin freut sich auf ihre Freundin. Es ist sehr viel passiert im letzten Jahr und sie sehnt sich nach deutschem Kaffee. Als die Zurückgekehrte wie verabredet bei ihrer Freundin ankommt, öffnet diese die Tür und sagt kurz angebunden: „Komm rein, du kennst dich ja aus! Ich habe leider keine Zeit für dich. In vier Wochen sind Prüfungen!

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie ist über irgendetwas verärgert, was ich getan habe.	Betroffenheit
B	Sie ärgert sich über irgendetwas, aber ich kann nichts dafür!	Mitleid
C	Sie hat mich vergessen. Ich bin ihr nicht mehr wichtig.	Trauer, Verlustschmerz
D	Sie hat jetzt andere Freunde.	Eifersucht
E	Sie ist neidisch auf meine Erfahrung und kann sich nicht für mich freuen.	Enttäuschung
F	Sie findet mich arrogant, wenn ich von meinem fremden Leben erzähle.	Scham
G	Sie kann mit meiner fremden Geschichte nichts anfangen.	Trauer, Verlustschmerz
H	Sie hält mich für naiv und dumm, weil ich ein Jahr in der Gegend herumreise, statt zügig mein Diplom zu machen.	Scham
I	Sie hat Angst davor, sich in diese fremde Welt fallen zu lassen, die ich gerade biete; denn alles was gerade zählt, ist diese Prüfungen zu bestehen.	Mitleid
J	Die Prüfungen sind wirklich sehr wichtig und sehr schwer. Sie braucht jetzt alle Energie, die sie hat!	Bewunderung, Mitleid

Situation 15

Nach einjährigem Auslandsaufenthalt kehrt eine junge Deutsche in ihre Heimatstadt zurück. Bei einem Stadtbummel trifft sie ihren ehemaligen Trainer mit dem sie früher viel Zeit verbracht hat. Bei der Begrüßung verliert er nicht viele Worte: „Schön, dass du wieder da bist! Ich habe leider keine Zeit für dich, ich muss arbeiten. Ich gebe jetzt Kurse in Rückengymnastik!“ Bevor die junge Frau reagieren kann, ist er auch schon verschwunden. Sie denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er hat mich vergessen, ich bin ihm nicht mehr wichtig!	Trauer, Enttäuschung
B	Er hat sich selbständig gemacht.	Bewunderung
C	Er ist immer noch sehr beschäftigt.	Bewunderung
D	Er hat nichts als Arbeit im Kopf. Er weiß gar nicht, wie schön das Leben ist, wenn man sich Zeit nimmt!	Mitleid
E	Der Grossteil seiner Klienten sind wahrscheinlich ältere Damen. Sie legen Wert auf Pünktlichkeit. Er darf sich in der Kleinstadt seinen Ruf nicht ruinieren.	Belustigung
F	Er ist heimlich verliebt in mich und schüchtern.	Rührung, Zuneigung
G	Er ist so ein engagierter Mensch.	Bewunderung
H	Er wird heute Abend anrufen und dann reden wir in Ruhe.	Vorfreude
I	Ich melde mich bei ihm, wenn er wirklich Zeit hat. Das macht ihm sicher ebenso eine Freude wie mir!	Vorfreude

Situation 16

Die deutsche Freundin eines Iraners absolviert innerhalb einiger Wochen mehrere Diplomprüfungen. Nach jeder Prüfung rufen die Eltern seiner Freundin an. Sie freuen sich über jeden Erfolg und trösten sie, wenn mal eine Klausur nicht so gut gelaufen ist. Der Iraner beobachtet das und denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Die Eltern lieben ihre Tochter nicht bedingungslos. Sie muss Erfolge bringen, um geliebt zu werden!	Befremdung
B	Die Eltern sind wahnsinnig interessiert am Leben ihrer Tochter.	Neid
C	Die Eltern interessieren sich nur für die Leistungen der Tochter.	Befremdung
D	Leistung ist in Deutschland sehr wichtig.	Neugierde, Staunen
E	Die Eltern wissen, dass die Prüfungen der Tochter sehr wichtig sind. Ihnen ist wichtig, was ihr wichtig ist.	Zuneigung, Bewunderung
F	Die Eltern setzen ihre Tochter mit den Nachfragen unter Druck.	Empörung
G	Die Familie hat ein gespanntes Verhältnis untereinander. Sie reden lieber über Nichtigkeiten als über wirklich Wichtiges.	Mitleid

Situation 17

Eine Deutsche ist zu Besuch bei einer palästinensischen Familie. Sie sind sehr gut miteinander befreundet. Aber dieses Mal greift die Mutter der Familie ihr plötzlich in die Haare und bemerkt mit einem abwertenden Gesichtsausdruck: „Die sind aber dünn!“ Die Deutsche denkt: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A Sie ist sehr unhöflich!	Empörung
B Sie will mich offensichtlich verletzen!	Empörung
C Sie ist neidisch auf meine blonden Haare und will sie deshalb abwerten!	Stolz, Verärgerung
D Sie sucht ein Gesprächsthema, damit die Unterhaltung nicht einschläft.	Verblüffung, Dankbarkeit
E Es ist eine höfliche Geste, über die Gäste zu sprechen.	Dankbarkeit
F Sie findet es schade, dass meine Haare so dünn sind, wo ich doch sonst eine so schöne Frau bin!	Stolz
G Ihre Tochter bewundert die helle Haut und die blonden Haare der Europäerinnen und ist mit ihrem eigenen Äußeren unzufrieden. Die Mutter weiß das und zeigt ihrer Tochter mit dieser Geste, dass ihr eigenes Haar viel dicker und gesünder aussieht!	Bewunderung, Zuneigung
H Es ist ihr lästig, dass ich zu Besuch gekommen bin. Sie will mich loswerden, indem sie unhöflich ist.	Unwohlsein, Unruhe
I Es ist eine Geste der Freundschaft, dass sie so offen zu mir ist.	Dankbarkeit, Freude
J Sie hat recht: Ich habe sehr dünne Haare. Gut, dass ich mein Geld nicht als Modell verdienen muss!	Erleichterung

Situation 18

Während eines Besuchs bei einer befreundeten palästinensischen Familie stellt die deutsche Besucherin fest, dass die Mutter der Familie sie schon eine ganze Weile immer wieder von oben bis unten taxiert. Dann bemerkt diese plötzlich: „Mein Schatz, du bist dick geworden!“ Die Deutsche denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie ist unhöflich.	Empörung
B	Ich muss abnehmen. Das schaffe ich locker!	Vorfreude
C	Sie ist bewusst gemein!	Trauer
D	Ich muss abnehmen. Wird das eine Quälerei!	Druck
E	In der arabischen Kultur ist das ein Kompliment. Dicke Frauen sind schön.	Stolz
F	Sie freut sich, dass ich endlich wieder gesund aussehe, nachdem ich während der letzten Grippe so abgemagert war.	Dankbarkeit
G	Sie will, dass ich ihren Sohn heirate. Sie versucht, meinen Wert zu schätzen.	Dankbarkeit, Stolz, Zuneigung, Beklemmung
H	Arabische Frauen sind es gewohnt, den Wert jeder Frau zu schätzen, die ihnen über den Weg läuft. Da gehört die Figur eben dazu!	Ekel, Abneigung
I	Ihr Mann hat sich in mich verliebt. Sie muss mich abwerten.	Scham, Schuld

Situation 19

Eine Deutsche Familie besucht Freunde in Palästina. Besonders die Eltern der Familie haben lange darüber nachgedacht, über welche Gastgeschenke sich die palästinensischen Freunde wohl freuen würden. Die erwachsene Tochter der deutschen Familie bringt ihrer gleichaltrigen Freundin zwei Reiseführer über Ägypten und Jordanien mit, über die sie schon häufiger gesprochen haben. Sie weiß, dass ihre Freundin sie mag und auch gebrauchen kann. Für die Mutter der Familie bringen sie gute Körpercreme aus Deutschland mit, weil so etwas in Palästina sehr teuer ist. Außerdem bringen sie Tee, Pralinen und Blumen mit. Bei ihrem Besuch überreichen sie freudig ihre Mitbringsel. Diese verschwinden aber zunächst ungeachtet in irgendeiner Ecke. Im Nachhinein hören sie von Bekannten, dass die Familie verächtlich über die wohl ausgesuchten Gastgeschenke gelästert hat. Sie denken: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie sind sehr undankbar.	Empörung
B	Sie freuen sich nicht?!?	Verwunderung, Enttäuschung
C	Wir haben nicht gut ausgewählt.	Enttäuschung, Schuld
D	Irgendein Geschenk hat sie beleidigt!	Scham, Schuld
E	Sie haben etwas anderes erwartet und waren enttäuscht.	Enttäuschung, Bitterkeit
F	Die Bekannten haben die Lästereien aus Neid erfunden. In Wahrheit die Familie sich sehr gefreut.	Empörung über die Bekannten
G	Sie haben die Geschenke zunächst aus Höflichkeit liegen lassen. Sie wollten die Gäste nicht bloßstellen.	Dankbarkeit
H	Sie haben keine Gastgeschenke erwartet. Geschenke lenken bloß von der wahren Freundschaft ab!	Erleichterung
I	Die Geschenke haben der Familie gezeigt, dass wir kein Verständnis für ihre wirklichen Wünsche und Bedürfnisse haben.	Schuld, Scham

Situation 20

Eine Irakerin wird zum Geburtstag ihrer deutschen Freundin eingeladen. Diese freut sich riesig über die Einladung und bringt ihr ein kleines Geschenk. Sorgsam verpackt überreicht sie es der deutschen Freundin. Diese strahlt sie an, bedankt sich und packt es auf der Stelle aus. Daraufhin denkt die Irakerin: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie will mich bloßstellen! Ich habe doch nur eine Kleinigkeit!	Empörung, Scham
B	Ich hätte ihr wirklich etwas Schöneres besorgen sollen!	Schuld
C	Schön, wie sie sich freut!	Freude
D	Das Geschenk ist ihr wichtiger als ich!	Enttäuschung, Trauer
E	Sie ist unhöflich den anderen Gästen gegenüber.	Empörung
F	Sie hat wohl noch gar keine Geschenke bekommen?	Mitleid
G	Ich habe mich noch nie so über ein Geschenk gefreut!	Neid
H	Sie spielt mir diese Freude vor, um mir einen Gefallen zu tun!	Dankbarkeit
I	Sie schauspielert nur. Sie kann einfach nicht ehrlich sein.	Befremdung

Situation 21

Ein junger Iraner sitzt mit seinem Neffen an einem Bach irgendwo in Deutschland. Der kleine Junge spielt mit einer leeren Blechdose. Er füllt sie mit Wasser und lässt sich das kühle Nass über Hände und Füße rinnen. Nach einer Weile fallen die beiden einem Spaziergänger auf. Der Deutsche kommt auf sie zu und fragt: “Wollt ihr hier etwa fischen?“ Der Iraner denkt: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Hier in Deutschland muss immer alles hundertprozentig sein.	Gereiztheit
B	Er spielt sich auf.	Verärgerung
C	Er will mich bevormunden.	Verärgerung
D	Er sucht Kontakt, er ist einsam.	Zuneigung, Aufgeschlossenheit
E	Er ist neidisch auf meine harmonische Beziehung zu meinem Neffen.	Mitleid
F	Er ist vom Ordnungsamt. Vielleicht ist es verboten, hier zu fischen?	Schuld
G	Das Wasser ist durch einen Unfall vergiftet, und man darf nicht damit in Berührung kommen.	Angst
H	Hätte nicht gedacht, dass hier mal jemand spazieren geht. ...	Überraschung
I	Er will selbst auch fischen und freut sich über Unterhaltung.	Freude

Situation 22

Der junge Mann aus Zimbabwe lebt schon seit 18 Monaten in Deutschland. Er fühlt sich oft einsam und fragt sich, warum es in Deutschland wohl so schwer ist, Freunde zu finden. Als er an der Bushaltestelle eine junge Deutsche kennen lernt, lädt er sie direkt am nächsten Tag zum Kaffee ein. Sie treffen sich einige Male und haben zusammen viel Spaß. Eines Tages stellt der junge Mann sie einem Freund als seine Partnerin vor. Sie ist total überrascht und kündigt ihm in einem letzten Gespräch die Freundschaft. Er macht sich daraufhin die folgenden Gedanken: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A Sie will nicht mit mir zusammen sein, weil ich schwarz bin.	Trauer, Empörung
B Sie hat die Treffen missverstanden.	Bestürzung
C Ich habe die Treffen missverstanden!	Scham
D Sie hat mir verschwiegen, dass sie einen Freund hat. Deshalb sollte unsere Beziehung nicht öffentlich werden.	Empörung
E Sie schämt sich meinewegen, weil ich anders bin.	Trauer, Scham
F Sie steht nicht zu mir, weil sie einen schwachen Charakter hat!	Wut
H Sie mag meine Freunde nicht. Deshalb verlässt sie mich.	Bestürzung
I Sie mag meine Freunde nicht. Deshalb verlässt sie mich. Freunde sind aber immer wichtiger als Frauen. Daher ist es gut, dass sie weg ist!	Empörung, Erleichterung
J Sie mag meine Freunde nicht. Deshalb verlässt sie mich. Das war aber doch nur ein Bekannter! So wichtig ist er mir nicht!	Verlustschmerz, Trauer
K Ich habe in der Unterhaltung irgendetwas gesagt, was sie verletzt hat. Ich muss mich bei ihr entschuldigen, dann ist alles wieder gut!	Hoffnung
L Ich habe in der Unterhaltung irgendetwas gesagt, was sie verletzt hat. Das kann ich nie wieder gut machen.	Schuld
M Sie steht nicht zu mir, weil sie einen schlechten Charakter hat. Gut, dass sie weg ist!	Erleichterung

Situation 23

Eine junge Deutsche spaziert durch die Trierer Innenstadt. Auf ihrem Weg begegnet ihr ein Südafrikaner mit einem Kinderwagen. In dem Kinderwagen fährt er ein Kind spazieren. Wie alle Kinder ist es unwiderstehlich. Sie lächelt das Kind an. Kurze Zeit später hat der Afrikaner sie eingeholt und beginnt mit ihr ein Gespräch. Zögerlich erwidert sie die Unterhaltung. Als er sie nach ihrer Telefonnummer fragt, verweigert sie ihm diese. Er denkt: „,...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Erst ist sie so nett und plötzlich reagiert sie so abweisend.	Überraschung, Enttäuschung
B	Sie mag keine Schwarzen.	Betroffenheit
C	Vielleicht war es unhöflich von mir, sie anzusprechen?!	Schuld
D	Ich war aufdringlich.	Scham
E	Sie war nicht ehrlich. Wenn sie meine Aufmerksamkeit nicht wollte, hätte sie sich doch gar nicht erst den Kontakt zu suchen brauchen!?	Empörung
F	Sie hat sich länger mit mir unterhalten als die andere Frau, die ich gestern angesprochen habe!	Freude
G	Sie will erobert werden.	Freude
H	Deutsche Frauen haben ja doch Moral!?	Bestürzung oder Bewunderung
I	Die Deutschen sind einfach kalt.	Befremdung, Einsamkeit
J	Sie hat schon einen Freund und will nicht, dass ich unnötig Zeit in sie investiere.	Dankbarkeit, Enttäuschung
K	Sie hat kein Telefon und schämt sich, das vor mir zuzugeben.	Mitleid

Situation 24

Eine deutsche Frau verbringt jedes Wochenende mit ihrem iranischen Verlobten. An einem Wochenende kommt der Vater der Deutschen zu Besuch. Die drei verstehen sich sehr gut. Leider hat die Frau noch ein paar Besorgungen zu machen. Beide, ihr Vater und ihr Freund beteuern, das sei kein Problem. Der Vater freut sich über ein bisschen Zeit für sich. Ihr Freund verspricht, sich um ihren Vater zu kümmern, während sie unterwegs ist. Dieser zieht es aber vor, Zeitung zu lesen statt sich mit seinem zukünftigen Schwiegersohn zu unterhalten. Der junge Iraner denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er mag mich nicht. Er lehnt mich als Schwiegersohn ab.	Trauer, Enttäuschung
B	Er ist nicht an meiner Person interessiert.	Trauer, Enttäuschung
C	Ich brauche mich nicht mit ihm zu beschäftigen!	Erleichterung
D	In der Zeit kann ich Musik hören.	Vorfreude
E	Deutsche sind unsozial.	Einsamkeit
F	Er empfindet es als lästig, sich mit mir zu unterhalten!	Betroffenheit
G	Ich bin ihm zu anstrengend.	Schuld
H	Er traut sich mir gegenüber zu äußern, dass er alleine sein will. Das ist ein Zeichen des Vertrauens!	Freude

Situation 25

Der irakische Freund einer Deutschen ist es aus seinem Heimatland gewohnt, befreundete Männer mit einem Wangenkuss zu begrüßen. Er hält an dieser Gewohnheit fest und begrüßt, wann immer er sie trifft, auch die männlichen Verwandten seiner Freundin mit Wangenkuss. Der Schwager seiner Freundin wehrt sich aber gegen diese Art der Begrüßung, indem er ihm demonstrativ die Hand gibt. Der junge Iraker denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er ist arrogant.	Abneigung
B	Er lehnt mich ab.	Abneigung
C	Er lehrt mich die Sitten seines Landes.	Dankbarkeit
D	Er findet, man muss sich an das Land anpassen, in dem man lebt.	Schuld
E	Er ist gegen meine Beziehung zu seiner Schwägerin und zeigt mir so seine Missbilligung. Er hat Einfluss in der Familie.	Angst
F	Er versteht den Kuss als Annäherungsversuch!	Scham
G	Er ist intolerant gegen die Gebräuche meines Landes.	Abneigung
H	Er glaubt, ich habe ansteckende Krankheiten!	Betroffenheit

Situation 26

Eine junge Deutsche ist seit einem halben Jahr mit ihrem irakischen Freund zusammen. Sie waren mehrfach bei ihren und auch bei seinen Eltern, und es zeichnet sich eine längerfristige Beziehung ab. Schon lange empfindet der Vater der Deutschen es als unnötige Distanz, von seinem zukünftigen Schwiegersohn gesiezt zu werden. Daher wartet er auf eine günstige Gelegenheit, um ihm das „du“ anzubieten. Bei einem gemeinsamen Essen spricht er den Freund seiner Tochter darauf an. Dieser reagiert mit den folgenden Gedanken: „,...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Ich kann ihn nicht duzen. Das wäre respektlos!	Unwohlsein
B	Er mag mich!	Freude, Zuneigung
C	Er hofft, dass ich seine Tochter heiraten werde. Das hatte ich auch vor!	Vorfreude
D	Jetzt muss ich sie wohl heiraten...	Beklemmung
E	Super, das erleichtert die Unterhaltung!	Befreiung
F	Und ich habe immer geglaubt, er lehnt mich ab!	Erleichterung
G	Sie hat ihn darum gebeten, weil sei weiß, wie wichtig mir das ist!	Dankbarkeit
H	Ich kann doch einen älteren Mann nicht duzen!?	Verwunderung

Situation 27

Als ein Iraner zum ersten Mal mit seiner deutschen Freundin zu ihren Eltern kommt, wird er herzlich empfangen. Sie essen miteinander, und der Vater seiner Freundin interessiert sich für das Leben des jungen Menschen. Er stellt eine Reihe von Fragen über sein Leben, sein Studium, seine Vorstellungen von der Zukunft usw. Der Iraner denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Er prüft, ob ich gut genug für seine Tochter bin.	Sorge, Angst
B	Er kann sich vorstellen, mich in seine Familie aufzunehmen!	Freude
C	Er interessiert sich für mich!	Freude
D	Er ist ein aufgeschlossener, offener Mensch.	Zuneigung
E	Er erzählt gar nichts von sich?!	Skepsis
F	Er gibt mir viel Raum, mich vorzustellen.	Dankbarkeit
G	Er ist wahnsinnig neugierig.	Beklemmung, Ablehnung

Situation 28

Bei gelegentlichen freundschaftlichen Treffen zwischen einer Iranerin und einer Deutschen erzählt die Iranerin nie wirklich Persönliches. Über den Bruder erfährt die Deutsche, dass ihre Freundin seit längerem in schweren Geldsorgen ist. Die Deutsche hatte immer offen über alle ihre Probleme geredet. Der Deutschen kommt der folgende Gedanke: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie hat kein Vertrauen zu mir.	Enttäuschung
B	Sie belastet mich nicht mit ihren Sorgen.	Dankbarkeit
C	Sie erzählt sicher meine Sorgen auch weiter, sonst wäre sie mit ihren nicht so vorsichtig!	Angst, Sorge
D	Sie ist flach und oberflächlich.	Enttäuschung
E	Es muss sie sehr belasten, wenn sie es nicht ausdrücken kann!	Mitleid
F	Die Geldnöte können so schlimm nicht sein, sonst hätte sie ja Redebedürfnis gehabt.	Erleichterung
G	Sie hätte mich doch um Geld bitten können?!	Bestürzung, Mitleid
H	Wie kann ihr Bruder mir gegenüber etwas erwähnen, was sie mir bewusst nicht sagt?!	Empörung über den Bruder
I	Ihr Bruder macht sich so große Sorgen um sie, dass er mich in ihre Probleme einweilt!	Zuneigung zum Bruder
J	Meinen Bruder kümmern meine Sorgen gar nicht in dem Masse!	Neid
K	Ihrem Bruder erzählt sie davon, aber mir nicht!	Eifersucht

Situation 29

Eine Deutsche und eine Iranerin sind gute Freundinnen. Sie sehen sich gelegentlich. Die Deutsche hat seit geraumer Zeit Sorgen mit ihrem Lebenspartner und erzählt davon, wenn sie sich treffen. Die Iranerin macht sich die folgenden Gedanken: „...

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie respektiert mich nicht!	Empörung
B	Sie öffnet sich mir und zeigt mir damit ihr Vertrauen.	Dankbarkeit, Zuneigung
C	Die Sorgen belasten sie sehr, sie muss sie irgendwo loswerden.	Mitleid
D	Die Dinge, die sie mir erzählt, können nicht von tiefer Bedeutung sein, sonst würde sie mir davon nicht so leichtfertig erzählen!	Langeweile
E	Sie interessiert sich gar nicht für mein Leben!	Enttäuschung
F	Wenn ich mal Sorgen habe, kann ich sicher auch zu ihr kommen!	Erleichterung, Hoffnung
G	Ob ich ihr auch von meinen Sorgen erzähle? Bei uns tut man das nicht, aber hier scheint das üblich zu sein!	Hoffnung, Unsicherheit

Situation 30

Ein Iraner wird von der Familie seiner deutschen Freundin bei einem Treffen freundlich aufgenommen. Bei einem gemeinsamen Essen fragen die Eltern der Freundin interessiert nach seinem Studium, nach seinen Lebensplänen und nach seiner Vergangenheit. Er denkt: „....“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie fragen nur Unwichtiges! Sie interessieren sich gar nicht für meine Familie?!	Verletzter Stolz
B	Wenn sie nicht nach meiner Familie fragen, interessieren sie sich auch nicht für eine Ehe zwischen ihrer Tochter und mir!	Trauer
C	Warum fragen sie nach meinem Studium? Bin ich als Person nicht wertvoll genug?	Enttäuschung
D	Sie interessieren sich für mein Leben. Es ist nicht schlimm, dass ich aus einer armen Familie komme!	Erleichterung
E	Sie wissen, dass meine Familie eine höhere gesellschaftliche Position hat als ihre eigene. Sie fragen nicht nach meiner Familie, um sich selbst keine Blöße zu geben!	Mitleid, Verachtung
F	Mein Leben kommt ihnen fremd und aufregend vor. Sie sind aufgeschlossen!	Freude
G	Sie bewundern meinen Lebensweg und meine Ausdauer.	Stolz

Situation 31

Eine Deutsche besucht zum ersten Mal die Familie ihres iranischen Freundes. Die Begrüßung ist herzlich, das Essen ist köstlich, die Fragen der Familie seltsam und fremd! Statt sich für ihr Leben, ihr Studium, ihre Vergangenheit oder ihre Vorstellungen von der Zukunft zu interessieren, fragen die Eltern ihres Freundes nach ihrer eigenen Familie. Sie muss Auskunft geben über ihre Eltern, ihre Geschwister ihre Vorfahren, den Beruf der Eltern und den Status der Familie! Sie denkt: „...“

Interpretationsmöglichkeiten und möglicherweise resultierende Emotionen

	Mögliche Kognitionen in der Situation	Möglicherweise resultierende Emotion
A	Sie interessieren sich gar nicht für mich!	Enttäuschung
B	Für sie ist die Familie wichtiger als die einzelne Person. Sie wollen sehen, ob ich eine gute Partie bin.	Stolz
C	Wenn sie mich so testen, heißt das, sie haben ernsthaft Interesse an mir als Schwiegertochter!	Freude
D	Ich habe noch nie so genau über meine Familie nachgedacht. Echt spannend, was wir so alles „zu bieten“ haben!	Stolz
E	Gut, dass sie nach den letzten verpatzten Prüfungen nicht nach meinem Studium fragen!	Erleichterung
F	Schade, dass sie nicht nach meinem Studium fragen. Dabei waren die letzten Semester so erfolgreich!	Enttäuschung

5.5 Erfolgskontrolle

Das Ziel der Teilnahme an dem vorliegenden Training besteht in einer Verbesserung des emotionalen Befindens. Um dieses Vorhaben umzusetzen, lernen die Teilnehmer, die automatische Interpretation von Situationen zu hinterfragen. Zur Überprüfung des Erfolgs dieser Maßnahme werden im folgenden Kapitel Vorschläge unterbreitet. Die Durchführung des Trainings und dessen Evaluation sind allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit. Daher bleibt es bei einer theoretischen Erörterung notwendiger Maßnahmen zur Überprüfung der Effektivität des vorgestellten Trainings. Nach einer Darstellung der Hypothesen einer denkbaren Evaluationsstudie in Kap. 5.5.1 werden in Kap. 5.5.2 die abhängigen Variablen besprochen, die erhoben werden müssen und denkbare Messinstrumente zur Erhebung erwogen. Anschließend werden die Gruppen vorgestellt, zwischen denen ein Effekt erwartet wird (Kap. 5.5.3). Zuletzt werden notwendige Messzeitpunkte erörtert (Kap 5.5.4).

5.5.1 Hypothesen

Montada (1993) konzipiert Emotionen als ein Syndrom aus fünf Komponenten. Indem dieses Training einen Einfluss auf Emotionen zum Ziel hat, können Veränderungen in jedem dieser fünf Bestandteile erwartet werden. Hierbei handelt es sich um 1) die Erlebniskomponente, 2) die kognitive Komponente, 3) die Ausdruckskomponente, 4) die physiologische Komponente und 5) die Handlungstendenz.

Es wird folglich erwartet, dass die Teilnahme an dem Training zu einem häufigeren Erleben angenehmer Emotionen führt. Des Weiteren wird angenommen, dass sich das Erleben negativer Emotionen in Anzahl und Stärke reduziert. Häufig erlebte unangenehme Gefühle im interkulturellen Kontext sind zum Beispiel Heimweh, Nervosität, Depression, Stimmungsschwankungen, Angst und Wut (Wederspahn, 2000; Oberg, 1960). Überdies soll die Annahme überprüft werden, ob die Teilnahme an dem Programm die Übenden prinzipiell in die Lage versetzt, mehr Interpretationen für bestimmte Situationen zu generieren, und dass sie dies auch tun. Ferner gilt es zu prüfen, ob die Teilnehmer des Trainings nach erfolgreicher Beendigung der Maßnahme weniger häufig negative und umso mehr positive Emotionen

mimisch ausdrücken. Außerdem lässt sich durch den indirekten Einfluss auf körperliche Vorgänge die Erwartung begründen, dass die Teilnehmer an dem Training langfristig weniger über körperliche Beschwerden klagen. Im interkulturellen Kontext häufig beobachtete physiologische Reaktionen umschließen Appetitlosigkeit, Energielosigkeit, ein gesteigertes Bedürfnis nach Schlaf, Verdauungsschwierigkeiten und körperliche Spannung (Wederspahn, 2000). Schließlich besteht aufgrund der oben dargestellten Konzeption des Syndroms Emotion Grund zu der Annahme, die Teilnehmer würden nach Abschluss des Trainings Veränderungen auf der Verhaltensebene zeigen. Unerwünschte Verhaltensweisen im Zusammenhang mit interkulturellem Stress sind insbesondere Drogen- und Alkoholmissbrauch, die Vernachlässigung des eigenen Körpers, Probleme der sozialen Interaktion sowie Familien- und Partnerschaftskonflikte (Wederspahn, 2000). Dass allerdings im Rahmen des vorliegenden Programms auf diese Verhaltensweisen Einfluss genommen werden kann, wird bezweifelt. Aus diesen Überlegungen lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

- 1) Die Teilnehmer erleben nach Abschluss des Trainings mehr positive Emotionen als zuvor.
- 2) Die Teilnehmer erleben nach der Beendigung des Programms weniger negative Emotionen als zuvor.
- 3) Die Intensität negativer Emotionen ist nach der Teilnahme an der Maßnahme weniger ausgeprägt als zuvor.
- 4) Die Übenden können nach der Durchführung des Trainings mehr alternative Interpretationen generieren als zuvor und tun dies auch.
- 5) Die Teilnehmer klagen im Anschluss an die Maßnahme weniger über gesundheitliche Beschwerden wie Appetitlosigkeit, Energielosigkeit, ein gesteigertes Bedürfnis nach Schlaf, Verdauungsschwierigkeiten und körperliche Spannung.
- 6) Die Teilnehmer drücken nach Beendigung der Übungen mimisch mehr positive Emotionen aus.

5.5.2 Abhängige Variablen und Messinstrumente

Ein sehr direktes Erfolgsmaß für die beschriebene Maßnahme bildet die Anzahl alternativer Erklärungsvorschläge, welche die Teilnehmer in konkreten Situationen generieren. Um diese

Variable messbar zu machen, werden sowohl zwei subjektive als auch zwei objektive Maße vorgeschlagen. Zunächst scheint es sinnvoll, die Teilnehmer nach ihrer persönlichen Meinung zu fragen. Hierzu können sie um eine Einschätzung gebeten werden, wie viele alternative Erklärungen sie in der Regel in einer emotional belastenden Situation in Betracht ziehen. Ferner können sie nach Beendigung des Trainings um eine subjektive Angabe gebeten werden, inwiefern sich die Anzahl der für möglich gehaltenen Interpretationen erhöht hat. Als objektives Maß zur Erfassung dieser Variable wird die Bearbeitung von Beispielsituationen vorgeschlagen. Den Teilnehmern werden hier emotional belastende Situationen mit der Bitte vorgelegt, möglichst vielfältige Interpretationen zu sammeln. Eine zusätzliche Möglichkeit, diese Variable objektiv zu erheben stellt die Beobachtung einer realen Situation dar. Hierzu ließe sich experimentell eine Situation herstellen, in der die Teilnehmer emotional reagieren. Im Anschluss an die Situation könnte man die Teilnehmer nach Erklärungen für die emotionsauslösende Situation fragen.

Das ausdrückliche Ziel des vorliegenden Trainings besteht in einer Verbesserung des emotionalen Befindens der Teilnehmer. Zur Erfassung dieser Variablen bieten sich wiederum ein subjektives Maß und zwei objektive Maße an. So können die Teilnehmer um eine persönliche Einschätzung darüber gebeten werden, ob sie sich im Anschluss an das Training häufiger wohl fühlen, mehr positive Emotionen erfahren und weniger negative Emotionen empfinden als zuvor. Als objektives Maß kann beispielsweise auf das Emotionalitätsinventar von Ullrich und Ullrich (1978) zurückgegriffen werden. Der Test umfasst die folgenden sieben Skalen: 1) Ängstliches vs. angstfreies Befinden; 2) depressive vs. frohe Stimmung; 3) erschöpftes vs. dynamisches Befinden; 4) aggressive vs. nachgiebige Stimmung; 5) gehemmtes vs. spontanes Befinden; 6) Verlassenheits- vs. Geborgenheitsgefühl und 7) gestörtes Allgemeinbefinden vs. Wohlbefinden. Darüber hinaus scheint die Anwendung des Mehrdimensionalen Befindlichkeitsfragebogens (MDBF) von Steyer, Schwenkmetzger, Notz und Eid (1997) sinnvoll. Hierin werden die drei Skalen gute vs. schlechte Stimmung, Wachheit vs. Müdigkeit und Ruhe vs. Unruhe erhoben. Beide befassen sich folglich mit der Erhebung solcher Emotionen und Stimmungen, die im interkulturellen Kontext eine Rolle spielen. Während eine Einflussnahme auf eben diese Emotionen Ziel des vorliegenden Programms ist, wird über eine mögliche Veränderung in der Stimmungslage vorläufig keine Aussage getroffen. Es scheint dennoch von Interesse, eine

Wirkung auf die drei bei Steyer und Mitarbeitern erfassten Skalen zu testen, da sie von Emotionen möglicherweise nicht unabhängig sind.

Indirekte Maße für den Trainingserfolg bilden der zahlreichere Ausdruck positiver und der weniger häufige Ausdruck negativer Emotionen sowie verschiedene Gesundheitsmaße (vgl. 5.5.1). Eine Schwierigkeit bei der Erhebung des mimischen Ausdrucks besteht in der Vielfalt der Ausdrucksweisen zwischen Kulturen. Zwar werden spezifische Emotionen über Kulturen hinweg anhand der jeweiligen Mimik als solche erkannt (z. B. Izard, 1977; Schmidt-Atzert, 1996), doch unterscheiden sich Menschen aufgrund ihrer kulturellen Prägung in der Häufigkeit, in der sie bestimmte Emotionen mimisch ausdrücken (Vester, 1996). Daher ist es ratsam, diese Variable messwiederholt zu erheben. Zur Messung wird eine Befragung der im gleichen Haushalt lebenden Personen vorgeschlagen. Zur Ergänzung dieses subjektiven Maßes könnte experimentell eine Situation geschaffen werden, welche die Personen in Abhängigkeit von der persönlichen Interpretation positive, negative oder neutrale Emotionen empfinden lässt. Anhand von Videoaufzeichnungen ließe sich anschließend der mimische Ausdruck von Emotionen vergleichen. Für die Auswertung der Aufzeichnung kann auf die Facial Affect Scoring Technique (FAST) nach Ekman, Friesen und Tomkins (1977) zurückgegriffen werden. Diese ermöglicht die Auswertung der Mimik getrennt für drei Bereiche des Gesichts: die Mundpartie, den Bereich um die Augen und die Stirn. Da es technisch schwierig ist, in einer bewegten Situation durchgängig Aufzeichnungen des Gesichts zu erhalten, können alternativ auch Beobachter eingesetzt werden, die das mimische Verhalten in ein Beobachtungssystem einordnen.

Um den Gesundheitszustand der Versuchspersonen zu erheben, können beispielsweise das Brief Symptom Inventory (BSI) von Derogatis (2000) oder der Fragebogen zum Gesundheitszustand (SF-36) von Bullinger und Kirchberger (1998) Anwendung finden. Der BSI erfasst auf neun Skalen die klinischen Phänomene 1) Somatisierung; 2) Zwanghaftigkeit; 3) Unsicherheit im Sozialkontakt; 4) Depressivität; 5) Ängstlichkeit; 6) Aggressivität, Feindseligkeit; 7) Phobische Angst; 8) Paranoides Denken und 9) Psychotizismus. Will man den Gesundheitszustand messen, so bietet sich insbesondere die erste Skala an. Außerdem können die Skalen Depressivität, Ängstlichkeit, Aggressivität und Feindseligkeit sowie phobische Angst weitere Informationen über Veränderungen in den erlebten Emotionen liefern (s. o.). Der BSI hat bereits in einer Vielzahl kultureller Kontexte Anwendung gefunden und liegt entsprechend in einer Reihe

verschiedener Sprachen vor. Das erleichtert die Verwendung im vorliegenden Zusammenhang erheblich. Der SF-36 erhebt die subjektive gesundheitsbezogene Lebensqualität der Probanden. Vorteilhaft ist seine breite Anwendbarkeit und die Vielfalt vorliegender Übersetzungen. Überdies liegt der SF-36 auch als Interview vor. Hierdurch wird die Bearbeitung im vorliegenden Kontext erleichtert, da bei Sprachschwierigkeiten die mündliche Bearbeitung möglicherweise leichter fällt.

5.5.3 Vergleichsgruppen

Das Training sollte in mehreren Gruppen durchgeführt werden, auf welche die potentiellen Teilnehmer nach dem Zufallsprinzip aufgeteilt werden. Die erste Gruppe ist die Experimentalgruppe. Unter Teilnehmern dieser Gruppe werden Effekte im Sinne der oben aufgeführten Hypothesen erwartet. Um etwaige Trainingsleitereffekte auszuschließen kann es günstig sein, mindestens eine zweite Experimentalgruppe einzuführen, welche von einem anderen Leiter durchgeführt wird. Um einen denkbaren Geschlechtereffekt zu kontrollieren scheint es ratsam, in der einen Gruppe einen Leiter und in der zweiten Gruppe eine Leiterin einzusetzen. Denkbar ist auch die Erhebung in einer dritten Gruppe, die von einem gemischtgeschlechtlichen Übungsleiterpaar durchgeführt wird. Eine weitere Gruppe bildet die Wartekontrollgruppe. Die Teilnehmer dieser Gruppe erhalten ihr Training erst nach Abschluss der Follow-up-Erhebung in der Experimentalgruppe. Eine zusätzliche Gruppe, in der die relevanten Variablen erhoben werden sollen, ist die Kontrollgruppe. Diese besteht aus Teilnehmern an einem Training zur interkulturellen Kompetenz. Dabei kann es sich zum Beispiel um eine Gruppe handeln, die sich im gleichen zeitlichen Rahmen mit der Bearbeitung des Kulturassimilators beschäftigt (zum Beispiel Chemers, Chemers, Fiedler, Stolurow & Triandis, 1979; Slobodin, Collins, Crayton, Feldman, Jaccard, Rissman & Weldon, 1972). Eine umfassende Darstellung kulturspezifischer Assimilatoren findet sich auch bei Albert (1983). Eine Alternative bietet die Teilnahme an einem Programm wie zum Beispiel dem Training „Leben in Deutschland – ein interkulturelles Kompetenztraining“ der Otto Benecke Stiftung (2001). Eine weitere denkbare Kontrollgruppe bilden die Teilnehmer an den Orientierungskursen, welche seit Beginn dieses Jahres für Einwanderer vorgeschrieben werden (BMI, 2003). Eine zusätzliche Kontrollgruppe könnten die Teilnehmer an einem Austauschprogramm bilden, deren

ausdrückliches Ziel in der Freizeitgestaltung und nicht in der Vermittlung interkultureller Kompetenz im weitesten Sinne ist.

Die Erhebungen in den Kontrollgruppen ermöglichen die zuverlässige Rückführung potentieller Effekte auf das Training selbst. Dabei werden durch die Messungen in der Wartekontrollgruppe Fehlerquellen die durch das reine Voranschreiten von Zeit ausgelöst werden, kontrolliert. Dazu gehört zum Beispiel die Reifung der potentiellen Teilnehmer oder die Möglichkeit, dass diese sich unabhängig von der Maßnahme mit dem Thema auseinandersetzen. Ferner könnten beispielsweise aktuelle politische Diskussionen eine Veränderung auf den abhängigen Variablen auslösen. Indem die Veränderungen auf den abhängigen Variablen in der Experimentalgruppe mit denen der Kontrollgruppe verglichen werden kann gezeigt werden, dass das eigene Training einen spezifischen Effekt im Sinne der Hypothesen aufweist und sich insofern von anderen interkulturellen Kompetenztrainings abgrenzt. Die Erhebungen in der Freizeit-Kontrollgruppe dienen dazu auszuschließen, dass eine reine Beschäftigung mit der Zielgruppe zu Effekten geführt hat. Ziel ist es, einen Effekt zu finden, der spezifisch für das vorliegende Training ist (Kinast, 1998).

5.5.4 Messzeitpunkte

Zu jeweils vier Zeitpunkten sollen Daten erhoben werden. Zunächst wird vor der Durchführung des Trainings eine Baseline erhoben. Diese wird später zum Vergleich mit den Werten der anderen Erhebungszeitpunkte herangezogen. Die zweite Messung findet nach der Beendigung des dritten Bausteins statt. Diese Erhebung dient der Überprüfung, ob ein reines Bewusstwerden über die Zusammenhänge zwischen Emotion und Kognition bereits einen Effekt auf eine oder mehrere der abhängigen Variablen hat. Unmittelbar nach der Durchführung des Trainings erfolgt die dritte Erhebung. Das Ziel dieser Messung besteht in der Überprüfung des direkten Einflusses des Trainings auf die abhängigen Variablen. Zur Überprüfung der Stabilität der Effekte erfolgt eine vierte Messung zwei Monate nach Abschluss des Trainings (Kinast, 1998).

In den Kontrollgruppen findet die erste Erhebung zeitgleich mit der ersten Erhebung der Experimentalgruppe statt. Die zweite Messung in den Kontrollgruppen wird zum dritten

Messzeitpunkt der Experimentalgruppe durchgeführt. Die dritte Erhebung der Kontrollgruppen erfolgt zeitgleich mit der vierten Messung in der Experimentalgruppe. Erst nach der Follow up Erhebung der Experimentalgruppe findet das Training in der Wartekontrollgruppe statt. In dieser werden die Daten analog zur Experimentalgruppe erfasst: die erste Erhebung findet vor Beginn des Trainings statt, die zweite nach Beendigung des dritten Bausteins, die dritte unmittelbar nach Abschluss des Trainings und die Nachfolgeuntersuchung zwei Monate nach dem Ende der Maßnahme.

Der Vergleich zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten sowie zwischen den unterschiedlichen Gruppen erlaubt die Rückführung der möglicherweise gefundenen Effekte auf die spezifische Maßnahme.

6 Diskussion

Die vorliegende Arbeit umfasst einen Vorschlag zur Lösung von Konflikten, die entstehen, wenn Mitglieder verschiedener Kulturen aufeinander treffen. Die Wahrscheinlichkeit interkultureller Kontakte wächst in zunehmendem Maße. Konflikte, die zwischen kulturell unterschiedlich geprägten Individuen entstehen, sind vielfältig und heterogen. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einer Facette dieses vielseitigen Problems. Während in der Literatur Beanspruchungen emotionaler, behavioraler und kognitiver Art diskutiert werden (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996), konzentriert sich dieser Ansatz auf die Lösung emotionaler Schwierigkeiten. Durch diesen Fokus wird das vorgeschlagene Training möglicherweise dem globalen Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ nur teilweise gerecht. Das vorrangige Ziel des Programms liegt aber in einer Einflussnahme auf Emotionen. Durch die Konzentration auf dieses Teilziel interkultureller Kompetenz wird diesem im Rahmen des erarbeiteten Programms ein größeres Gewicht gegeben als in anderen Trainings. Die emotional ohnehin belasteten Teilnehmer wissen so ihre eigenen Sorgen im Mittelpunkt des Interesses.

Das vorgestellte Trainingsprogramm wurde für Ausländer konzipiert, die bereits in Deutschland leben. Diskutierte Zeitpunkte für interkulturelle Kompetenztrainings umfassen aber auch Angebote vor der Einreise in das entsprechende Land und Programme nach der Rückkehr in die Heimat (Brislin, 1979). Die Wahl des Zeitpunkts des vorgeschlagenen Trainings ist aus der Beobachtung entstanden, dass insbesondere Einwanderer und Asylanten in der Regel weder vor der Einreise, noch während ihres Aufenthalts in Deutschland ausreichend emotional betreut werden. Nichtsdestoweniger können Personen auch vor der Reise in ein fremdes Land von der Teilnahme an einer ähnlichen Maßnahme profitieren. Auch nach der Rückkehr in das eigene Land – besonders nach einem längeren Aufenthalt in einem fremden Gebiet - kann eine Flexibilisierung der Interpretationen bei der Wiedereingliederung dienlich sein. Denn nicht selten werden nach längerem Aufenthalt Interpretationsmuster der neuen Umgebung zumindest teilweise in das eigene Bewertungssystem integriert (Oberg, 1960). So kann die Rückkehr in die Heimat beizeiten sehr schwer fallen.

Ein Training zur Steigerung der interkulturellen Kompetenz ist grundsätzlich für zwei Bevölkerungsgruppen denkbar: Für diejenigen, die ihre eigene Kultur verlassen, um in einer anderen – vorübergehend oder lebenslänglich – zu leben, sowie für Mitglieder einer bestehenden Gesellschaft, in die Personen von außen einwandern. Anhand der eingegangenen Fragebögen war es nicht immer leicht zu entscheiden, wann Versuchspersonen ungünstig interpretieren und an welcher Stelle Deutsche Interaktionspartner unsensibel auf die Bedürfnisse ihrer Gäste reagieren. Denkbar ist daher neben der vorgeschlagenen auch eine Maßnahme für Deutsche zur Schulung im Umgang mit Einwanderern. Es ist anzunehmen, dass häufig unsensibles Verhalten Deutscher Einwanderern gegenüber ebenfalls auf Fehlinterpretationen beruht. Es ist folglich vorstellbar, ein ähnliches Training auch mit Deutschen im eigenen Land durchzuführen. Möglicherweise lassen sich sogar beide Ansätze verbinden. Es ließe sich beispielsweise ein Training konzipieren, an dem sowohl Gäste als auch Einheimische teilnehmen. Ein gemeinsames Hinterfragen automatischer Interpretationen führt gegebenenfalls zu der Erkenntnis, dass es auf beiden Seiten Unsicherheiten und Missverständnisse gibt.

Dem vorgeschlagenen Training liegen im Wesentlichen zwei Überlegungen zugrunde. Zunächst wird mit Thomas (1993 b) angenommen, dass Interpretationen kulturell geprägt sind und dass Missinterpretationen daher im interkulturellen Kontext wahrscheinlich sind. Es bleibt zu überlegen, ob unterschiedliche Interpretationstendenzen ausschließlich auf die kulturelle Prägung der Interaktionspartner zurückführbar sind, oder ob darüber hinaus Dispositionen der Individuen eine Rolle spielen (Montada, 1993). Ist dies der Fall, so ist die Anwendung der zugrunde liegenden Theorie der Emotionssteuerung (Montada, 1993) auch in monokulturellen Zusammenhängen denkbar und kommt unter anderem bei Bernhard (2000) auch zum Tragen.

Die zweite grundlegende Annahme der beschriebenen Maßnahme bezieht sich auf die Möglichkeit, Emotionen zu steuern. Es wird hier davon ausgegangen, dass Kognitionen einen wesentlichen Bestandteil von Emotionen bilden und dass die Veränderung der leichter zugänglichen Gedanken einen Einfluss auf die weniger erreichbaren Emotionen erlaubt (Montada, 1993). Die Fundierung des vorgeschlagenen Programms auf der Theorie der Emotionssteuerung von Montada (1993) erfüllt eine wichtige Forderung von Landis und Brislin: "We believe that training should be based on explicit models or theories designed to explain the interaction toward which training is directed." (Landis & Brislin, 1983, S. 62). Diese zweite dem

Training zugrunde liegende Annahme wirft ebenfalls eine Reihe von Fragen auf. Zunächst gilt es zu bedenken, ob es erlaubt ist, Emotionen zu steuern. Im interkulturellen Austausch kommt es in der Regel nicht nur zu negativen emotionalen Empfindungen, sondern auch zu körperlichen Beschwerden. Unter Umständen sind negative Emotionen beim Verlassen des Heimatlandes insofern funktional, als dass sie zur Rückkehr in das eigene Land motivieren. Da sich dem Organismus in der Heimat weniger Herausforderungen stellen, mag der Abbruch eines Auslandsaufenthaltes möglichenfalls dem Schutz des Individuums dienen. Allerdings überwiegen die Gewinne, welche ein Wohnortswechsel mit sich bringt gegebenenfalls die Belastungen. Dies gilt umso mehr, da insbesondere Einwanderer und Asylanten häufig nicht frei über ihre Migration entscheiden, sondern aufgrund äußerer Bedingungen ihren Aufenthaltsort ändern.

Das Training wurde konzipiert, um eine Steigerung des emotionalen Befindens der Teilnehmer zu erreichen. Hierzu lernen die Übenden eine Technik, die sie dazu befähigt, Vermutungen über Zusammenhänge als solche zu erkennen und in Frage zu stellen. Sie werden ermutigt, dies insbesondere beim Aufkommen unangenehmer Gefühle zu tun. Sind aber Gedanken, die zu unangenehmen Gefühlen führen, mit höherer Wahrscheinlichkeit falsch? Und werden Teilnehmer nicht ermutigt, jede Kognition zunächst in Frage zu stellen? Was passiert mit wahren Kognitionen, die fälschlicherweise hinterfragt werden? Und wie sehen die Auswirkungen aus, wenn zwar falsche, wohl aber adaptive Kognitionen angezweifelt werden? Darf einem emotional belasteten Personenkreis - wie Einwanderer nach Deutschland ihn darstellen - zusätzlich die Unsicherheit aufgebürdet werden, die aus einem Hinterfragen gewohnter Interpretationsmuster entsteht? Die Fragen, die hier aufgeworfen werden, lassen sich zu einer Frage nach dem implizierten Ziel des Programms zusammenfassen. Geht es hierin ausschließlich um eine direkte Steigerung des emotionalen Befindens, so sind die aufgeworfenen Zweifel berechtigt. Geht es hingegen um eine umfassende Aufklärung der Teilnehmer und sind diese nicht bereit, positive Emotionen zu empfinden, die auf falschen Erklärungen beruhen, so ist das vorgeschlagene Training in diesem Sinn funktional. Die Teilnehmer selbst werden zu Beginn des Trainings gebeten, eine Entscheidung über die Teilnahme zu fällen. Die Risiken einer positiven Entscheidung werden ihnen zu Beginn deutlich gemacht, so dass sie die Verantwortung für diese Entscheidung selbst tragen können.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf das implizierte Menschenbild. Den vorangegangenen Überlegungen folgend wird den Menschen die Verantwortung über ihre Gefühle übertragen. Indem die Widerfahrnisannahme hinterfragt wird, müssen Individuen Verantwortung für ihre Gefühle übernehmen. Sie können nicht länger als Entschuldigung für Handlungen dienen. Empfundene Emotionen müssen gerechtfertigt werden. Die Frage, ob Menschen reif genug für diese Art der Verantwortung sind, ist abschließend nicht geklärt. Unter welchen Umständen wollen Individuen sich für ihre Gefühle verantworten? In welchen Situationen wollen Personen Emotionen steuern? Kann man z. B. eine tiefe Eifersucht nicht auch genießen? Dies sind Fragen, die der einzelne für sich selbst beantworten muss. Die Steuerung von Emotionen kann und soll nur ein Angebot sein für diejenigen, die unter bestimmten Emotionen leiden oder die positive Emotionen nur dann erleben wollen, wenn sie nicht irrtümlich auf eine Missinterpretation zurückzuführen sind (Montada, 1993).

Das vorgeschlagene Training wurde als Gruppentraining konzipiert. Diese Entscheidung basiert auf der Annahme, dass die bezüglich der Nationalität heterogenen Teilnehmer zu jeweils unterschiedlichen Interpretationen der selben Situation neigen. Dies führt konzeptionell zu einer anregenden Ergänzung bei der Sammlung alternativer Ideen. Allerdings besteht Grund zu der Annahme, dass einzelne Teilnehmer sich schwer tun, gewohnte Interpretationsmuster aufzugeben. Der damit einhergehende Verlust von Sicherheit kann in der Gruppensitzung möglicherweise nicht adäquat aufgefangen werden. Es könnte daher von Nutzen sein, im Einzelfall Termine zwischen den Sitzungen anzubieten, in denen solchen Problemen begegnet werden kann. Insgesamt erscheint die Durchführung als Gruppentraining allerdings ökonomisch günstiger zu sein als Einzeltrainings. Ein mögliches Problem bereiten die relativ hohen Anforderungen an die Kompetenzen der Teilnehmer. Die Zielgruppe des Programms besteht aus Ausländern. Die Wahrscheinlichkeit, in dieser Population auf sprachliche Schwierigkeiten zu stoßen, ist hoch. Hierdurch ist es einer Reihe von potentiellen Teilnehmern unmöglich, das Training für sich zu nutzen. Daher lohnt es sich, zu überlegen, ob die Inhalte des vorliegenden Programms auch sprachlich weniger anspruchsvoll vermittelt werden können.

Auch die Durchführung des Programms bringt gegebenenfalls spezifische Probleme mit sich. So werden die Teilnehmer beispielsweise direkt in der Einführungsveranstaltung dazu aufgefordert, sich für oder gegen eine Teilnahme an dem Programm zu entscheiden. Hierbei ist es fraglich, ob

innerhalb einer Sitzung eine umfassende Vorstellung davon vermittelt werden kann, welches Ziele, Effekte und Nebenwirkungen des Trainings sind. Insofern fällen die zunächst Interessierten eine schwierige Entscheidung. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, dass eine fehlerhaft positive oder negative Entscheidung sich nicht übermäßig negativ auf die Teilnehmer auswirkt.

Um die Teilnehmer kognitiv nicht unverhältnismäßig zu belasten, wird die Vermittlung der psychoedukativen Komponenten auf die einzelnen Sitzungen verteilt. Während der ersten drei Treffen werden jeweils Teile des theoretischen Hintergrunds dargestellt und die jeweilige Sitzung wird mit praktischen Übungen abgeschlossen. Denkbar wäre auch die Durchführung einer ersten Sitzung mit ausschließlich theoretischen Inhalten. Hierfür spricht vor allem die Erfahrung, dass wichtige Inhalte mehr als einmal präsentiert werden können, damit sie wirklich behalten werden. Dem steht allerdings die Befürchtung gegenüber, die Teilnehmer könnten sich bereits in der ersten Sitzung langweilen und annehmen, das gesamte Training beinhalte die Vermittlung trockener Theorie. Es scheint daher günstig, direkt die erste Sitzung mit einem praktischen Teil abzuschließen. Überdies werden die wesentlichen Annahmen des Trainings bereits in der Einführungsveranstaltung angesprochen. Um einer möglichen Ermüdung entgegen zu wirken und das Training weiter aufzulockern, bieten sich gegebenenfalls auch zusätzliche Entspannungsübungen an, die in die Sitzungen immer wieder einfließen könnten. Diese tragen ferner zu einer Kreativität fördernden Stimmung bei (Montada & Kals, 2001).

Um das angestrebte Ziel dieses Programms zu erreichen, werden drei Techniken eingesetzt: 1) Brainstorming, 2) Rollenspiele und 3) der sokratische Dialog. Jede dieser Techniken finden in einer bis drei Sitzungen Anwendung. Das bedeutet, es werden minimal drei und maximal neun Sitzungen für die Einübung alternativer Interpretationen verwendet. Finden nur drei Einheiten statt, in denen alternative Erklärungen gesammelt werden, so stellt sich die Frage, ob dies für die Veränderung einer eingeschliffenen Interpretationsgewohnheit ausreicht. Finden die drei Techniken in neun Sitzungen Anwendung, so entsteht die Befürchtung aufkommender Langeweile unter den Teilnehmern. Um dieser entgegen zu wirken, wird ein rotierendes System vorgeschlagen. So wird nicht in jeweils drei aufeinander folgenden Einheiten dieselbe Technik angewendet, sondern die drei Techniken finden abwechselnd Verwendung. Die Teilnahme am Training gestaltet sich so abwechslungsreicher. Des Weiteren hat der Trainer selbst aus der

Beobachtung der Übenden heraus die Möglichkeit, die Sitzungen angemessen zu gestalten. So kann er je nach Bedarf die Anzahl der jeweiligen Sitzungen an die Bedürfnisse der Teilnehmer anpassen.

Die Anwendung des Brainstormings bietet sich aufgrund der bezüglich des Zielkriteriums heterogenen Gruppe in besonderer Weise an. Die Durchführung der Rollenspiele weist hingegen eine Reihe von Schwierigkeiten auf. Unter Umständen fühlen sich einige der Teilnehmer bei dem Gedanken nicht wohl, private Erlebnisse schauspielerisch darzustellen. Darüber hinaus könnten diese möglicherweise als Spielerei abgewertet und nicht ernst genommen werden. Trotz dieser Befürchtungen wird die Durchführung der Rollenspiele im Rahmen des vorliegenden Programms vorgeschlagen. Diesem Vorgehen liegt das Ziel zugrunde, das Training möglichst lebhaft und abwechslungsreich zu gestalten, um gegebenenfalls Langeweile vorzubeugen. Das Rollenspiel bietet im Vergleich zu den beiden anderen Techniken in besonderer Weise die Möglichkeit zur Perspektivübernahme und vermittelt den Teilnehmern überdies den Eindruck persönlicher Relevanz. Auch hier sei auf die explizit erwünschte Flexibilität des Trainers hingewiesen, welcher unter Umständen Einheiten kürzen oder verlängern kann. Der sokratische Dialog ermöglicht ein besonders eingehendes Hinterfragen der Gültigkeit bestimmter Interpretationsmuster. Da dieser sprachlich sehr anspruchsvoll ist, bleibt jedoch fraglich, ob jeder Teilnehmer den so gestalteten Sitzungen folgen kann. Auch hier wird die Entscheidung über die Länge der Durchführung dieser Technik von der Situation abhängig gemacht. Sprachlich erfahrene Teilnehmer sind wahrscheinlich in der Lage, von der Anwendung dieser Technik zu profitieren.

In der Abschlussbesprechung wird die Integration des Erlernten in den Alltag angestrebt. Hierzu dienen auch die Hausaufgaben, die während des gesamten Trainings immer wieder bearbeitet werden. Es bleibt zu fragen, ob bei einem Trainingsumfang von fünf bis fünfzehn Sitzungen eine Transferleistung überhaupt zu erwarten ist. Erschwerend kommt hinzu, dass Gewohnheiten, dementsprechend auch Interpretationsgewohnheiten, in hohem Maße änderungsresistent sind.

Bezüglich der Trainingsmaterialien stellt ebenfalls der teilweise hohe sprachliche Anspruch ein mögliches Problem dar. Allerdings steht der Trainer zu jedem Zeitpunkt für die Klärung inhaltlicher und sprachlicher Fragen zur Verfügung. Ein weiteres Problem betrifft die persönliche

Relevanz der kritischen Situationen der Vorerhebung. Zwar handelt es sich bei diesen Ereignissen um Vorkommnisse, die einer Gruppe von Versuchspersonen im Rahmen der Vorerhebung erwähnenswert schienen. Ob jedoch die Teilnehmer an dem jeweiligen Training von der Relevanz dieser Situationen überzeugt sind, bleibt fraglich. Darüber hinaus ist eine Stichprobe von insgesamt 14 Personen – darunter neun Ausländer und fünf Deutsche – sehr gering. Auch die Heterogenität bezüglich des Alters, des Bildungsstandes und der Aufenthaltsdauer fiel relativ gering aus. Dem ist zu entgegnen, dass die Liste kritischer Situationen lediglich als Rückhalt dienen soll, falls die Trainingsgruppe aus verschiedenen Gründen selbst keine Ereignisse zur Diskussion stellt. Denn möglicherweise fällt es dem einen oder anderen schwer, emotional bedeutsame Ereignisse in einer beinahe fremden Gruppe zur Diskussion zu stellen. Um mit dieser Schwierigkeit umzugehen, wird es den Teilnehmern freigestellt, ob sie ihre eigenen Erfahrungen im Verlaufe des Trainings zur Diskussion stellen wollen. Um abschließend einschätzen zu können, wie die einzelnen Teilnehmer auf das Trainingsangebot reagieren, welche positiven Auswirkungen und welche unangenehmen Nebenwirkungen das Training mit sich bringt, bedarf es allerdings der Durchführung und der umfassenden Evaluation des Programms.

Anhang

Im Folgenden werden der Fragebogen zur Erhebung der kritischen Situationen und die Zusammenfassung der Ergebnisse des zweiten Teils: „*der typische Deutsche*“ dargestellt.

ANHANG A:

Qualitativer Fragebogen zur Erfassung der relevanten Situationen

ANHANG B:

Zusammenfassung der Einschätzung des typischen Deutschen durch die Teilnehmer der Erhebung

Anhang A: Qualitativer Fragebogen zur Erhebung der kritischen Situationen

04.03.2003

Liebe ausländische Mitbürger,

einige von Ihnen leben nun schon eine ganze Weile in Deutschland und haben eine ganze Reihe Erfahrungen gesammelt. Sie hatten es sicher seit Ihrer Einreise nach Deutschland nicht immer leicht. Besonders die erste Zeit in einer neuen Kultur bringt häufig viele Schwierigkeiten mit sich. Andere von Ihnen sind vielleicht gerade erst in Deutschland angekommen und wundern sich vielleicht über das eine oder andere hier in Deutschland.

Um Ihnen und Ihren Landsleuten den Einstieg in das Leben in Deutschland ein wenig zu erleichtern, möchte ich in meiner Diplomarbeit ein Programm für Einwanderer nach Deutschland entwickeln. Ziel dieses Programms ist es, unangenehme Gefühle in bestimmten sozialen Situationen aufzufangen und in angenehmere umzuwandeln. Den Teilnehmern an dem Programm wird die Gelegenheit geboten, soziale Situationen neu zu bewerten und sich so in Deutschland wohler zu fühlen.

Leider weiß ich nicht, in welchen Situationen Sie sich besonders unwohl oder bedrückt fühlen. Dafür sind Sie die Experten. Deshalb bitte ich Sie um Ihre Unterstützung.

Sicher können Sie sich noch daran erinnern, welche Schwierigkeiten Sie hatten, als Sie nach Deutschland kamen, welche Situationen Sie als besonders belastend empfunden haben und welche Gefühle Sie dabei erlebt haben. Ich möchte von Ihnen wissen, über was Sie sich gewundert haben, was Ihnen komisch vorkam und was Sie sich zu Beginn Ihres Aufenthalts in Deutschland gewünscht hätten oder was Sie sich vielleicht auch heute noch wünschen.

Dazu füllen Sie bitte den beiliegenden Fragebogen aus und geben Sie diesen an mich oder an einen der Leiter zurück.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich ein wenig Zeit für mich nehmen könnten.

Mit freundlichem Gruß,

Qualitativer Fragebogen zur Erfassung problematischer sozialer Situationen

Sie leben nun schon eine ganze Weile in Deutschland. Sicher haben Sie sich ein Bild von den Deutschen gemacht. Wir möchten nun von Ihnen wissen, wie Sie die Deutschen erleben und wie dieses Bild zustande gekommen ist. Dazu beschreiben Sie bitte, wie Sie „den typischen Deutschen“ erleben.

Der typische Deutsche ist...

[illegible]

Nun möchten wir noch von Ihnen wissen, aufgrund welcher Erlebnisse in Deutschland dieses Bild entstanden ist und wie Sie sich in der jeweiligen Situation gefühlt haben. Tragen Sie die Erlebnisse und die begleitenden Gefühle bitte in die folgende Tabelle ein:

Das ist mir passiert...	Dabei fühlte ich mich...

Das ist mir passiert...	Dabei fühlte ich mich...

Das ist mir passiert...	Dabei fühlte ich mich...

Ich möchte Sie nun noch um einige Angaben zu Ihrer Person bitten.

Wie alt sind Sie?

____ Jahre.

Welches ist Ihr Geschlecht?

☐ weiblich ☐ männlich

Wie lange sind Sie schon in Deutschland?

Seit _____ Jahren.

In welchem Land haben Sie vorher gelebt?

Welches ist Ihre Nationalität?

Welchen Beruf haben Sie im Heimatland ausgeübt?

Welchen Beruf üben Sie hier in Deutschland aus?

Anhang B: Das Bild vom typischen Deutschen

Der typische Deutsche...	Nennungen
ist korrekt, achtet das Gesetz, hat viele Formulare, ist ordentlich	8
ist pünktlich	5
hat Spaß, trinkt Alkohol (Bier), mag Parties	4
ist kalt, nicht persönlich, hat Angst vor Kontakten	4
genießt die Arbeit	2
ist einsam	2
ist unflexibel	1
ist präzise und kurz angebunden	1
ist rechthaberisch und stur	1
ist kleinlich	1
ist langweilig	1
hat keine Moral	1
ist faul	1
kennt nur seine eigene Kultur	1
ist kapitalistisch	1
ist nur mit seinen eigenen persönlichen Problemen beschäftigt	1
ist sparsam	1
ist unabhängig	1
ist fleißig	1
ist zuverlässig	1
ist zielstrebig	1
liebt Reisen	1
liebt Bücher	1
isst gerne Kartoffeln und Wurst	1
bringt bei Besuchen Geschenke mit und ruft vorher an	1
sortiert den Müll	1
liebt Fußball	1

Literatur

- Adler, N. J. (1981). Re-entry: Managing cross-cultural transitions. *Group & Organization Studies*, 6, 341 – 356.
- Albert, R. (1983). The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. In: D. Landis & R. Brislin (eds.). *Handbook of intercultural training: Vol. 2. Issues in training methodology* (pp. 186 – 217). Elmsford, NY: Pergamon.
- Arnold, M. B. (1970). Perennial problems in the field of emotion. In: M. B. Arnold (ed.). *Feeling and emotions: The Loyola Symposium*. New York: Academic Press.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression. An essay on emotion*. New York: Springer Verlag.
- Balint-Cherdron, E. (1998). Interkulturelles Training. *Wirtschaft und Weiterbildung*, 5, 38 – 52.
- Beck, A. (1981). *Kognitive Therapie der Depression*. Weinheim: Beltz.
- Beck, A. (1999). *Scientific Foundations of Cognitive Theory and Therapy of Depression*. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons. Inc.
- Bernhard, K. (2000). *Ein kognitives Trainingsprogramm zur Steuerung von Empörung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Trier.
- Blimes, J. & Boggs S. T. (1979). Language and Communication: The Foundations of Culture. In: Marsella, A. J., Tharp, R. G. & Ciborowski, T. J. (eds.). *Perspectives on Cross-Cultural Psychology*. pp 47 – 76. NY: Academic Press.
- Bolten, J. (1999). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München: Hampp, S. 61 – 80.
- Bonanno, G. A. & Kaltmann, S. (1999). Toward an integrative Perspective on Bereavement. *Psychological Bulletin*. Vol 125, No. 6, 760 – 776.
- Bundesministerium für Inneres (BMI) (2003). *Übersicht der Neuregelungen des Zuwanderungsgesetzes*. http://www.bmi.bund.de/dokumente/Meldung/ix_m76106.htm, Stand 25.06.2003.
- Brislin, R. W. (1979). Orientation Programs for Cross-Cultural Preparation. In: Marsella, A. J., Tharp, R. G. & Ciborowski, T. J. (eds.). *Perspectives on Cross-Cultural Psychology*. pp 287 – 306. NY: Academic Press.

- Brislin, R. (1981). *Cross Cultural Encounters: Face to Face Interaction*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Bullinger, M. & Kirchberger, I. (1998). *Fragebogen zum Gesundheitszustand (SF-36)*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Carlson, J. G. & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chemers, M. M., Chemers, A. G., Fiedler, F. E., Stolurow, L. M. & Triandis, H. C. (1979). Iran Culture Assimilator. In: Hoopes D. S. & Ventura P. (eds.). *Intercultural Sourcebook*, S. 82 – 88. Washington DC: Society for Intercultural Education, Training and Research.
- Clement, U. & Clement, U. (1999). Interkulturelles Coaching. In: Götz K. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*, S. 157 – 168. München: Hampp.
- Corte, E., Geerlings, T., Lagerweij, J. P. & Bandenberghe, R. (1975). *Grundlagen didaktischen Handelns*. Deutsch von Vontin, W. Weinheim, Basel: Beltz.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interaction. A Practical Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Cushner, K. & Landis, D. (1996). The Intercultural Sensitizer. In: Landis, D. & Baghat, R. S. (eds.). *Handbook of intercultural Training*. 2nd Edition. NY: Pergamon Press pp. 185 – 202.
- Danckwortt, D. (1984). Theorie und Praxis des interkulturellen Personenaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland. Die Beiträge einzelner wissenschaftlicher Disziplinen. In: Thomas, A. (Hrsg.). *Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis*, S. 11 – 20. Saarbrücken: Breitenbach.
- Derogatis, L. R. (2000). *Brief Symptom Inventory (BSI)*. In: Franke, G. H. (Hrsg.). Göttingen: Beltz.
- Dienstbier, R. A. (1979). Emotion-attribution-theory: Establishing roots and exploring future perspectives. In: Howe H. E. jr. & Dienstbier R. A. (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation 1978* (Vol. 26, pp. 237 – 306). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P.; Friesen, W. V.; & Tomkins, S. S. (1971). Facial affect scoring technique: A first validity study. *Semiotica*, 3, pp. 37 – 58.
- Epstein (1984). Controversial issues in emotion theory. In: Shaver, P. (ed.). *Review of personality and social psychology. Emotions, relationships, and health*, pp. 64 – 88. London: Sage Publications.

- Fengler, J. (1995). Feedback als Interventionsmethode. In: König, O. (Hrsg.). *Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendung, Ausbildung*, S. 179 – 202. München: Profil.
- Fiedler, F., Mitchell, T. & Triandis, H. (1971). The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55, 95 – 102.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327 – 358.
- Franklin, B. (1844). Remarks concerning the savages of North America (pamphlet written concerning an event 1744). In: *The Works of Benjamin Franklin (Vol 2)*. Boston: Tappan & Dennet.
- Gale Encyclopedia of Psychology: Cross-cultural psychology, http://www.findarticles.com/ct_0/g2699/0000/2699000080/print.jhtml, Stand 06.03.2003.
- Götz, K. & Bleher, N. (1999). Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz K. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. S. 11 – 60. München: Hampp.
- Gomez-Mejia, L. & Balkin, D.B. (1987). The determinants of managerial satisfaction with expatriation and repatriation process. *Journal of Management Development*, 6, 7 – 17.
- Gudykunst, W.B., Guzley, R.M. & Hammer, M.R. (1996). Designing Intercultural Training. In: Landis, D. & Baghat, R. S. (eds.), pp. 61 – 80. *Handbook of intercultural Training*. 2nd Edition. NY: Pergamon Press.
- Günther, U. & Sperber, W. (1995). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Guthrie, G. & Zekick, R. (1967). Predicting performance in the Peace Corps. *Journal of Social Psychology*, 71, 11 – 21.
- Hamilton, D. L. & Mackie, D. M. (1993). Cognitive and Affective Processes in Intergroup Perception: The Developing Interface. In: Mackie, D. M. & Hamilton, D. L. (eds.). *Affect, Cognition, and Stereotyping. Interactive Processes in Group Perception*. San Diego, California: Academic Press.
- Hautzinger, M. (2000). *Kognitive Verhaltenstherapie bei Depressionen*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hebb, D. O. (1946). On the nature of Fear. *Psychological Review*, 53, S. 259 – 276.
- Helfrich, H. (1993). Methodologie kulturvergleichender Psychologie. In: Thomas, A. (Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. S. 81 – 101. Göttingen: Hogrefe.

- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK, Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Hoffmann, N. & Hofmann, B. (2001). *Verhaltenstherapie bei Depressionen*. Fiedler, P. & Reinecker, H. (Hrsg.). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Jandt, F. J. (1995). *Intercultural Communication. An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. E. (1971). *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior*. Morristown, NY: General Learning Press.
- Kay, P. (1970). Some theoretical implications of ethnographic semantics. In: Fischer, A. (ed.). *Current directions in anthropology. Bulletins of the American Anthropological Association*, 3, 19 – 31.
- Keesing, R. M. & Keesing, F. M. (1971). *New Perspectives in Cultural Anthropology*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Kinast, E.-U. (1998). *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345 – 379.
- Kohls, R. (1979). Conceptual Models for Area Studies. In: Hoopes D. & Ventura D. (eds.). *Intercultural Sourcebook*, S. 172 – 178. Washington DC: Society for Intercultural Education, Training and Research.
- Krampe, G. (1996). *Kreativitätstest für Vorschul- und Schulkinder (KVS-P)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definition*. Cambridge: Mass.
- Kühlmann, T. M. (1995). Die Auslandsentsendung von Fach- und Führungskräften. Eine Einführung in die Schwerpunkte und Ergebnisse der Forschung. In: Kühlmann, T. M. (Hrsg.). *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*, S.1 – 30. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Lange, C. G. & James, W. (1967). *The Emotions*. New York, London: Hafner Publishing Company (originally published 1885).

- Lauster, P. (1971). *Begabungstests. Entdecken Sie Ihre Fähigkeiten und Talente*. Reinkel: rororo.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition. *American Psychologist*, 37, 1019 – 1024.
- Lazarus R. S. (1990). Constructs of the Mind in Adaptation. In: Stein, N. L., Leventhal, T. T. & Trabasso, T. (eds.). *Psychological and Biological Approaches to Emotion*, pp. 3 – 20. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leventhal, H. (1980). Toward a Comprehensive Theory of Emotions. In: Berkowitz L. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol 13). New York: Academic Press.
- Wenger, M. A., Jones, F. N. & Jones, M. H. (1962). Emotional behavior. In: Candland, D. K. (ed.). *Emoton: Bodily change*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Malinowski, B. (1927). *Sex and repression in savage society*. London: Rontledge.
- Mandl, H. & Huber, G. L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In: Mandl, H. & Huber, G. L. (Hrsg.). *Emotion und Kognition*, S. 1 – 60. München: Urban & Schwarzenberg.
- Mandler, G. (1980). The generation of emotion: A Psychological Theory. In: Plutchik, R. & Kellermann, H. (eds.). *Emotion. Theory, Research and Experience*. New York: Academic Press.
- Montada, L. (1989). Bildung der Gefühle? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 293 – 311.
- Montada L. (1993). Eine pädagogische Psychologie der Gefühle. Kognitionen und die Steuerung erlebter Emotionen. In: Mandl, H., Dreher, M. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.). *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*, S. 229 – 249. Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. & Kals, E. (2001). *Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen*. Weinheim: Beltz.
- Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropologist*, 7, 177 – 182.
- Osborn, A. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Scribner.
- Otto-Benecke Stiftung (2001). *Leben in Deutschland – ein interkulturelles Kompetenztraining*. Unveröffentlichtes Manuskript der OBS e.V. (2001), kann im Referat II /Seminarprogramm eingesehen werden, wurde mir freundlicherweise zur Verfügung gestellt.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. New York: Helper & Row.

- Ruben, B. & Kealey, D. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 15 – 47.
- Rush, A. J. (1982). *Short –Term Psychotherapies for Depression. Behavioral, Interpersonal, Cognitive, and Psychodynamic Approaches*. Chichester: Wiley.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Berkowitz, L. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Scherer, K. R. (1981). Wider die Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie. In: Michaelis, W. (Hrsg.). *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich, 1980*, Bd. 1. S. 304 – 317. Göttingen: Hogrefe.
- Scherm, E. (1995). *Internationales Personalmanagement*. München, Wien: Oldenbourg.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, G. (1999). *Über Träume, Trance und Kreativität*. Paderborn: Junfermann.
- Segall, M. H. (1979). *Cross-Cultural Psychology. Human Behavior in Global Perspective*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- Shelton, J. L. & Ackermann, M. J. (1978). *Homework in counselling and psychotherapy*. Deutsch: *Verhaltens-Anweisungen. Hausaufgaben in Beratung und Psychotherapie*. München: Pfeiffer.
- Shirts, G. (1973). *BAFA BAFA: A cross-cultural simulation*. Delmer, CA: Simile II.
- Slobodin, L. F., Collins, M. I., Crayton, J. L., Feldman, J. M., Jaccard, J. J., Rissman, K. & Weldon, D. E. (1972). In: Triandis, H. C. (ed.). *Culture Assimilator. For Interaction with the economically disadvantaged*. Department of Health, Education and Welfare: Washington D.C.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. J. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: Sternberg, R. J. (ed.). *Handbook of creativity*, pp 3 – 15. New York: Cambridge University.
- Steyer, R., Schwenkmezger, P., Notz, P. & Eid, M. (1997). *Mehrdimensionaler Befindlichkeitsfragebogen (MDBF)*. Göttingen: Hogrefe.
- Textor, R. (1966). *Cultural frontiers of the Peace Corps*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Thomas, A. (1991 a). Einleitung. In: Thomas, A. (Hrsg.). *Kulturstandards in der interkulturellen Begegnung*. S. 5 – 12. Saarbrücken: Breitenbach.

- Thomas, A. (1991 b). Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Thomas, A. (Hrsg.). S. 55 – 70. *Kulturstandards in der interkulturellen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Thomas, A. (1993 a). Entwicklungslinien und Erkenntniswert kulturvergleichender Psychologie. In: Thomas, A. (Hrsg.). S. 14 – 52. *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A. (1993 b). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.). S. 377 – 424. *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A. (1995). Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz. Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, T. M. (Hrsg.). *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*. S. 85 – 118. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A., Kinast, E. – U. & Schroll-Machl, S. (1999). Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: Götz, K. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*, S. 97 – 122. München: Hampp.
- Tomkins, S. S. (1981). The quest for primacy motives: Biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 306 – 329.
- Torrance, P. (1996). *Torrance Test of Creative Thinking*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Triandis, H. C. (1972). *The Analysis of Subjective Culture*. In: Holt, R. T. & Turner, J. E. (eds.). New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley and sons, Inc.
- Triandis, H. C. (1977) *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks/Code.
- Triandis, H. C. (1980). Introduction. In: Triandis, H. C. & Lambert, W. W. (eds.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Perspectives*. Vol. 1, pp. 1 – 14. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Tyler, E. B. (1971). *Primitive Culture*. London. (Deutsch: *Die Anfänge der Kultur*. Leipzig 1873).
- Ullrich, R. & Ullrich, R. (1978). *Das Emotionalitätsinventar. Anleitungen für den Therapeuten*. München: Pfeiffer.
- Vester, H.–G. (1996). *Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- Vivelo, F. R. (1995). *Handbuch der Kulturanthropologie. Eine grundlegende Einführung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wederspahn, G. M. (2000). *Intercultural Services. A Worldwide Buyer's Guide and Sourcebook*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Weeks, W. H., Pederson P. B. & Brislin, R. W. (1975). *A Manual of Structured Experience for Cross-Cultural Learning*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Weiner B. (1982). The Emotional Consequences of Causal Attribution. In: Clark, M. S. (ed.). *Affect and Cognition*, pp.185 -210. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Weisbach, C. H. (1997). *Professionelle Gesprächsführung*. München: C. H. Beck.
- Wenger, M. A., Jones, F. N. & Jones, M. H. (1962). Emotional behavior. In: Candland, D. K. (ed.). *Emotion: Bodily change*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- West, M. (1999). *Innovation und Kreativität: Praktische Wege und Strategien für Unternehmen mit Zukunft*. Weinheim: Beltz.
- Zajonc R. B. (1980). Feeling and Thinking. Preferences Need No Inferences. *American Psychologist*, 35, 151 – 175.
- Zajonc, R. B. (1984). The Interaction of Affect and Cognition. In: Scherer, K. R. & Ekman, P. (eds.). *Approaches to Emotion*, pp. 239 – 246. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zajonc, R. B., Pietromonaco, P. & Bargh, J. (1982). In: Clark, M. S. (ed.). *Affect and Cognition*, pp. 211 – 228. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Erklärung:

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel: „Trainingsprogramm zur Verbesserung des emotionalen Befindens unter Einwanderern - Ein interkulturelles Kompetenztraining“ selbständig angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Alle wörtlichen und sinngemäßen Entlehnungen sind als solche gekennzeichnet.

Trier, im August 2003

CHARLOTTE BRENK