

Vor dem Hintergrund des sich erheblich beschleunigenden Globalisierungsprozesses hat die interkulturelle Wirtschaftskommunikationsforschung in den vergangenen Jahren eine Vielzahl neuer theoretischer Positionen und anwendungsbezogener Modelle hervorgebracht.

Hierzu zählen unter anderem Diskussionen um die Ablösung essentialistischer Kulturbegriffe, die Einbeziehung der Interkulturalitätsthematik in die Unternehmenskulturforschung, Entwicklungen internetbasierter Modelle interkulturellen Lernens oder die Profilierung interkultureller Mediationskonzepte.

Die theoretischen Beiträge des Sammelbandes sind selbst Bestandteil dieser neuen Diskussionen und können als erste Zwischenbilanz gelesen werden. Zahlreiche Projektberichte und Praxisbeispiele aus dem Bereich der interkulturellen (Wirtschafts-)kommunikation ergänzen und modifizieren diese Perspektive.

ISBN 3-89673-214-5

Bolten Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft

Jürgen Bolten (Hrsg.)

Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft

Positionen • Modelle • Perspektiven • Projekte



Verlag Wissenschaft & Praxis



**Schriftenreihe
Interkulturelle Wirtschaftskommunikation**

herausgegeben von:

Prof. Dr. Jürgen Bolten, Universität Jena

Prof. Dr. Peter Oberender, Universität Bayreuth

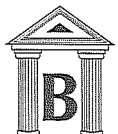
Band 9

Jürgen Bolten (Hrsg.)

Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft

Positionen • Modelle • Perspektiven • Projekte

Verlag Wissenschaft & Praxis



Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89673-214-5

© Verlag Wissenschaft & Praxis
Dr. Brauner GmbH 2004
D-75447 Sternenfels, Nußbaumweg 6
Tel. 07045/930093 Fax 07045/930094

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Inhalt

Einleitung

8

I. Theoretische und methodische Positionen

- Der dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation.
Theorie und Vorschläge für die Praxis
Klaus Dirscherl (Universität Passau) 12
- Was heißt hier eigentlich „Kultur“? Anthropologische Fragen
an die interkulturelle Kommunikationsforschung
Patricia Latorre (Frankfurt/ M.) 25
- Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung:
„Paradigmenwandel“ oder „Paradigmenkorrektur“?
Jürgen Bolten (Universität Jena) 40
- Kosmopolitismus und interkulturelles Lernen als ‚Wandlung‘
Robert Halsall (Robert Gordon University, Aberdeen) 63
- Lakunen und Symbole in interkultureller Kommunikation: Außensicht
und Innensicht, Theorie und Empirie, Wissenschaft und Praxis - alles
unter einem Hut?
Astrid Ertelt-Vieth (Humboldt-Universität Berlin) 81
- Ökonomische Aspekte kulturbedingter Interaktionsprobleme -
eine Darstellung auf Basis von Konzepten der Neuen
Institutionenökonomik
Minu Pooria (Universität Magdeburg) 96

II. Modelle interkulturellen Teambuildings

Corporate Cohesion – Handlungsansatz zur Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur <i>Stefanie Rathje (Universität Jena)</i>	112
Synergien in multikulturellen Arbeitsgruppen <i>Petra Köppel (Technische Universität Cottbus)</i>	125
Der Einfluss vorschulischer Sozialisation auf interkulturelle Teamarbeit. Das Beispiel Frankreich – Deutschland <i>Christoph I. Barmeyer (IECS Strasbourg)</i>	139
Designing for intercultural communication in an international virtual community. Reflections on the technology design process <i>Isabel Zorn (Universität Bremen)</i>	159
The Use of Repatriate Knowledge in Austrian Banks <i>Gerhard Fink/Sylvia Meierewert/Ulrike Rohr (Wirtschaftsuniversität Wien)</i>	178

III. Perspektiven interkultureller Trainings- und Mediationsmaßnahmen

Interkulturelle Kommunikation im E-Learning: Perspektiven und Chancen des interkulturellen kooperativen Lernens mit den Neuen Medien <i>Christoph Vatter (Universität des Saarlandes)</i>	196
Internetbasierte Trainingsszenarien – E-Strategien für Trainer <i>Jan Fleckenstein (Universität Jena)</i>	208
Aufgabenanalyse als Voraussetzung für interkulturelles Training <i>Birgitta Wolff, Stefanie Sperber (Universität Magdeburg)</i>	221
Formen interkultureller Mediation und ihre Vermittlung durch Trainings <i>Dominic Busch (Universität Frankfurt/ Oder)</i>	247
Anwendungsperspektiven von Mediation in interkulturellen Kontexten <i>Sven Fröhlich-Archangelo (Universität München)</i>	264

Übersetzen als interkulturelles Mittel in der mehrsprachigen Wirtschaftskommunikation <i>Claudia Böttger (Universität Hamburg)</i>	287
---	-----

IV. Projektberichte und Praxiserfahrungen

Open Space in grenzüberschreitenden Unternehmenskooperationen. Erfahrungen – Beobachtungen – Anwendungsformen <i>Ulrike Haupt (EnBW Gesellschaft für Personal- und Managemententwicklung mbH, Stuttgart)</i>	300
Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden: Ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg <i>Elke Bosse (Universität Hamburg)/ Martina Harms (Universität Hannover)</i>	318
Revisiting Intercultural Adjustment Training - Germans in the United States <i>Inke Du Bois (Universität Hamburg)</i>	330
Interkulturelle Management-Trainings in der Praxis. Anmerkungen zur Konzeption und Durchführung. <i>Manfred Niedermeyer (Training-Company Schlöben)</i>	347
Integration ausländischer Beteiligungen <i>Uwe Konst (Mainz)</i>	358

Einleitung

Der vorliegende Band enthält Vortrags- und Workshopbeiträge der 4. Jenaer Interkulturellen Sommerakademie, die Anfang September 2003 in Zusammenarbeit von *interculture.de* und dem Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Universität Jena durchgeführt worden ist.

Wenn nach dem Erscheinen des Tagungsbandes der 1. Jenaer Interkulturellen Sommerakademie (*Bolten/ Schröter, Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Sternenfels 2001*) wie seinerzeit angekündigt, erst jetzt wieder eine Tagungspublikation erfolgt, so begründet sich dies mit der spezifischen Konzeption der Jenaer Interkulturellen Sommerakademien: Einer primär fachwissenschaftlichen Veranstaltung folgt zunächst eine Sommerakademie mit kulturspezifischen und interkulturellen Trainings bzw. Themenworkshops und dann eine, die als Train-the-Trainer-Veranstaltung in erster Linie der didaktisch-methodischen Praxis gewidmet ist. Die Entscheidung für einen solchen dreigliedrigen Rhythmus hängt mit der Erfahrung zusammen, dass jährlich durchgeführte Fachtagungen verständlicherweise auch nur kleinschrittige Entwicklungen des Forschungsstandes dokumentieren und dementsprechend leicht der Gefahr unterliegen zumindest teilweise redundant zu sein.

Zumal sich in einem jungen Gegenstandsbereich wie dem der Interkulturellen Kommunikation Forschungsentwicklungen relativ schnell vollziehen, sind in einem Abstand von drei Jahren deutliche Innovationen zu erwarten. Und genau dies dokumentieren zahlreiche Beiträge dieses Bandes, indem sie bisher nicht eingehender diskutierte Sichtweisen und Modelle entwickeln.

Evident wird dies am Beispiel von Fragestellungen, die im Rahmen der 1. Interkulturellen Sommerakademie überhaupt noch nicht thematisiert worden sind. Hierzu zählen u.a. „E-Learning und interkulturelles Lernen“, „Interkulturelle Mediation“ oder „Interkulturelle Unternehmenskultur“. Ebenso deutlich, wenn auch impliziter in eine Reihe von Beiträgen eingeflochten, ist erkennbar, dass eine ernsthafte und vermutlich folgenreiche Diskussion um den Kulturbegriff der interkulturellen Kommunikationstheorie und –praxis derzeit in vollem Gange ist. Der Zweifel am „alten“ essentialistischen Kulturbegriff scheint in diesem Zusammenhang genauso groß zu sein wie die Unsicherheit bei der Formulierung „neuer“ operationalisierbarer Paradigmen. Man darf gespannt sein, wie sich diese Diskussion bis zur Folgeveranstaltung im Jahr 2006 weiterentwickelt haben wird.

Im Vergleich zu der vorangegangenen Publikation ebenfalls bemerkenswert ist die erheblich größere Vielfalt der Fachdisziplinen, die durch die Autoren repräsentiert wird. Dass sich im Rahmen der Diskussionen der Interkulturellen Sommerakademie hieraus manch spannender interdisziplinärer Diskurs entwickelt hat, lässt sich in einem solchen Dokumentationsband leider ebenso wenig angemessen wiedergeben wie die produktive, kreative und offene Tagungsatmosphäre, zu der alle Teilnehmer beigetragen haben. Dafür sei nachträglich noch einmal herzlich gedankt.

Ein ganz besonderer Dank gilt an dieser Stelle Agata Bratkowska, die mit großem Engagement die Redaktion dieses Buches durchgeführt hat.

Jena, im Juni 2004

Jürgen Bolten

I.

**Theoretische und methodische
Positionen**

Der Dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation. Theorie und Vorschläge für die Praxis.

Klaus Dirscherl (Universität Passau)

Vorfrage: Ist interkulturelle Kommunikation beschwerlich, gar gefährlich?

Lassen Sie mich mit einigen Selbstverständlichkeiten beginnen, die Ihnen als Experten oder auch als Laien der interkulturellen Kommunikation längst vertraut sind, die es aber nützlich ist, für mein Thema in Erinnerung zu rufen. Interkulturelle Kommunikation findet zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen statt. Die Unkenntnis oder teilweise Unkenntnis der fremden Kultur, der fremden Codes erschwert die Kommunikation, das wissen wir. Deshalb wird interkulturelle Kommunikation manchmal, zu oft, wie ich meine, als Parcours von *critical incidents* thematisiert. Ein Parcours, auf dem die größte Gefahr das Scheitern ist, das es um jeden Preis zu vermeiden gilt. Eigentlich ein fürchterliches, zumindest ein furchtsames Unternehmen, diese interkulturelle Kommunikation. Viele Trainer leben von dieser Angst. Andererseits wissen wir, dass interkulturelle Kommunikation Spaß machen kann, dass sie vielleicht leicht fällt, dass ihr manchmal aber auch etwas Irreales anhaftet. Der Urlaub im Ausland, das Auslandssemester, die Bekanntschaft mit einem Italiener, der einem fröhlich trällernd eine Pizza serviert und dabei auch noch freundlich ist, all das sind Momente, die auch zur interkulturellen Kommunikation gehören.

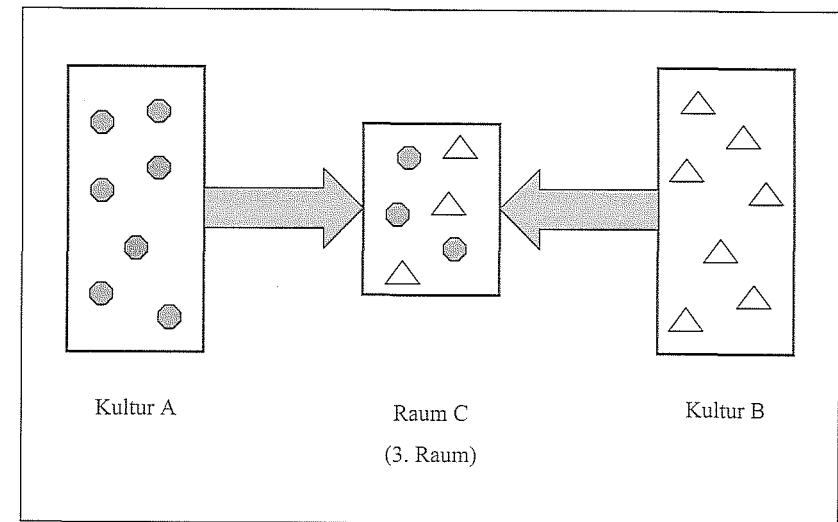
Mein Anliegen ist es, darüber nachzudenken, wie man etwas von diesem Vergnügen, von diesem bereichernden Aspekt, den ich persönlich in gelungener interkultureller Kommunikation verspüre, herüberretten kann auf den schwierigen Parcours der Kommunikation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen.

Die Diplomaten betreiben das Geschäft der interkulturellen Kommunikation schon seit langem, und einiges kann man aus ihrer erfolgreichen Praxis zweifelsohne für unser Thema lernen. Der Dritte Raum als ein Bereich, der die Kommunikation

zwischen Menschen mit unterschiedlichen Codes ermöglicht, ist ein klassisches Mittel der Diplomatie. Die Botschaft in einem fremden Land ist ein spezieller Ort, ein Raum, der besonderen Schutz genießt, in dem in der Regel besonders begabte, kommunikationsbegabte, kommunikationserfahrene Menschen Dienst tun, um zwischen fremden Kulturen zu vermitteln, ohne dass die beteiligten Partner in ihrer fremden Eigenheit über Gebühr bedrängt werden.

Mein Ziel ist es in diesem Vortrag, den Dritten Raum als Ermöglichungsstruktur für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation auszuleuchten, sein Potential zu erkunden und einige Vorschläge für die praktische Arbeit, sei es in Trainings oder für die interkulturelle Kommunikation *on the job* zu machen.

Traditionen des Dritten Raums



Kommunikationsmodell für die interkulturelle Kommunikation.

Betrachten wir den Fall der interkulturellen Kommunikation, in dem zwei mehr oder weniger gleichgewichtige, auf jeden Fall gleichberechtigte Partner sich miteinander verständigen wollen. Sie treffen sich vorzugsweise in einem neutralen Raum. Dort, wo keine der beiden beteiligten Kulturen eine Vorrangstellung hat. Also zwischen den beiden Kulturräumen. Dieser Zwischenraum ist meistens

räumlich nicht so genau fixiert. In der Geschichte der interkulturellen Beziehungen haben wir viele Beispiele für solche Dritte Räume. Sie sorgen dafür, dass sich die fremden Partner annähern können, dass man Kommunikation einmal probierhalber suchen kann. Der Dritte Raum hat deshalb etwas Vorläufiges an sich, etwas Temporäres, Vorübergehendes. Es fehlt ihm manchmal auch der Ernst des heimatischen Kulturraums. Manchmal hat er sogar etwas Spielerisches an sich. Auf jeden Fall kennzeichnet ihn die Aufhebbarkeit oder doch zumindest die Veränderlichkeit.

Beispiele für Dritte Räume sind nicht nur die Botschaftsgebäude in fremden Ländern. Hotels generell haben etwas vom Dritten Raum, Verhandlungszimmer in einem Gebäude. Auch das Vorzimmer zu einem Chefzimmer hat etwas vom Dritten Raum an sich. Die Rezeptionshalle in einem Hotel.

Was zeichnet den Dritten Raum in Bezug auf Kommunikation und kommunikative Möglichkeiten aus? Dritte Räume sind flexibel und offen für Begegnungen, sind nach außen hin geöffnet, gleichzeitig geschützt. In dieser Hinsicht beispielsweise sind die französischen Terrassencafés mit ihrer Überdachung aus Glas ein gutes Beispiel. Jeder sieht jeden. Man kann jederzeit hineingehen. Man kann sich dort treffen, ohne große Verpflichtungen gegenüber dem Halter des Raums einzugehen. Gleichzeitig wird eine Kommunikation in einfacher Form ermöglicht, erleichtert.

Im Dritten Raum ist die Kommunikation, die Verständigung das Hauptthema. Manchmal ist es das einzige Thema, das dort verhandelt wird. Deshalb gibt es im Dritten Raum viele Informationszeichen einfacher Art oder auch komplexe Unterstützungssysteme, damit Kommunikation funktioniert. Telefone, Bleistifte, Papier, PCs, Menschen, die bereit sind, bei der Kommunikation zu helfen, Rezeptionisten, Dolmetscher. Es gibt ganze Berufsgruppen, die man als Dritte-Raum-Akteure bezeichnen könnte, und die spezialisiert darauf sind, die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Kulturen zu ermöglichen.

Im Dritten Raum geht man auf die Bedürfnisse des Fremden ein. Gegen Bezahlung sicherlich, aber man ist bemüht, Bedürfnisse des Fremden zu befriedigen. Es ist eine Art Instant-Kultur, die im Dritten Raum herrscht. Höflichkeit ist eine Regel, Flexibilität eine andere. Die Menschen im Dritten Raum kommen dort hin, wissen aber, dass sie wieder weggehen. Der Dritte Raum ist von Bewegung, von Veränderlichkeit geprägt. Er hat den Charakter des Vorübergehenden manchmal. Auch ist man tolerant gegenüber Unverständlichem. Man weiß, dass die Benutzer des Dritten Raums Kommunikationsfragen, Kommunikationsprobleme haben.

Die Vorteile des Dritten Raums kann man gleichzeitig auch als seine Schwächen ansehen. Seine Benutzer, seine Nutzer sind beweglich, aber sie sind auch labil. Dem Dritten Raum fehlt es nicht selten an einer eindeutigen kulturellen Identität.

Die Offenheit führt manchmal zu Unsicherheit. Man fühlt sich nicht ohne weiteres heimisch im Dritten Raum.

Gleichzeitig können wir beobachten, dass das Dritte-Raum-Prinzip, das in der interkulturellen Kommunikation häufig Anwendung findet, ausgeweitet wird. Nicht nur bestimmte Räume, bestimmte Häuser eignen sich für den Dritten Raum. Ganze Städte haben sich darauf spezialisiert, Dritte-Raum-Dienste anzubieten. Manchmal sind es Grenzstädte, wie beispielsweise Straßburg. Oder aber Städte, die durch ihre Tradition oder ihre politische Geschicklichkeit sich darauf spezialisiert haben, Heimstätte für Dritte-Raum-Veranstaltungen zu sein. Genf, New York, Wien, Paris, Brüssel, Montreal sind Orte des Dritten Raums, in denen professionelle Begegnungsmanager, interkulturelle Akteure Kommunikation über Kulturgrenzen hinweg ermöglichen. Die Idee vom Dritten Raum lässt sich sogar auf Länder ausdehnen. Die Schweiz, Luxemburg, die Beneluxländer, aber auch der Raum um Straßburg/Karlsruhe ist ein Dritter Raum. Kanada mit seinen mindestens zwei bis drei Kulturen ist ein Land des Dritten Raumes.

Mein Ziel ist es nun, die bis jetzt beobachtbaren Strategien des Dritten Raums theoretisch abzustützen und gegebenenfalls zu vertiefen, um sie dann für die Praxis der interkulturellen Kommunikation konzeptuell weiter zu entwickeln und nutzbar zu machen. Deshalb möchte ich zunächst einige theoretische Ansätze diskutieren, die sich mit der Idee des Dritten Raums, oder weiter gefasst, mit der Tertiartät als Denkprinzip auseinandersetzen.

Theorien der Tertiartät

Michel Foucault hat in einem kleinen Aufsatz das Konzept der Heterotopie entwickelt, das wertvolle Anregungen für eine Dritte-Raum-Theorie liefert, ohne dass wir es komplett übernehmen können. Seiner Auffassung nach hat der Mensch viel entwickelt, um den inneren Raum, den er selbst beherrscht, den „espace du dedans“, zu organisieren. Hingegen hat er über den „espace du dehors“, den Raum außerhalb des inneren Raums, wenig nachgedacht. Die einzige Theorie zu diesem äußeren Raum sei die Utopietheorie. Allerdings ist die Utopie ein Ort ohne reales räumliches Substrat. Häufig ist sie bloß eine Umkehrung, eine Analogie oder eine Inversion des inneren Raums.

Anders hingegen die Heterotopie nach Foucaults 1994 Vorstellung. Die Heterotopie sei ein Raum, der nicht bloß den inneren Raum umgibt, sondern der ihn „gleichsam suspendiert, neutralisiert.“ Nach Foucault sind Heterotopien kulturelle Konstanten unserer Gesellschaft, die wie jede Kultur historischem Wandel unter-

worfen ist. Als Beispiele nennt er „Heterotopien der Krise“ und „Heterotopien der Zeit“. „Heterotopien der Krise“ sind solche sozialen Räume, in denen Teile der menschlichen Entwicklung ausgegrenzt werden und in diesem Bereich dann besonderer Behandlung unterworfen werden. Für ihn ist eine „Heterotopie der Krise“ beispielsweise die Adoleszenz. Metaphorisch spricht er dann vom Raum der Adoleszenz. Auch die Geburt oder das Altern und das Sterben sind für ihn sogenannte Krisenheterotopien, für die man im menschlichen Raumorganisationsschema besondere Räume bereit hält, das Kinderzimmer, das Geburtszimmer, das Austragsstüberl, das Totenzimmer. In früheren Gesellschaftsorganisationen waren diese Krisenheterotopien Teil des gewöhnlichen gesellschaftlichen Raums. Heute habe man diese Heterotopien, diese Sonderräume bewusst aus dem gesellschaftlichen Blickfeld entfernt. Man hat psychiatrische Kliniken, Gefängnisse, Altenheime geschaffen. Aber auch das sind Heterotopien der Krise. Auch ein Friedhof ist demnach eine Heterotopie.

Heterotopien verschaffen jenen, die sie nutzen oder erfahren, eine intensive Erfahrung von Diskontinuität, sagt Foucault. Traditionelles Zeitverständnis wird aufgehoben, ja gebrochen. Davon leitet Foucault den zweiten Typus ab, „die Heterotopie der Zeit“. Dazu gehören Museen und Bibliotheken. Das sind Orte unendlicher Zeitanhäufung, in denen gleichzeitig die gewöhnliche Zeit nicht in gleicher Weise gültig ist. Dazu kommt, dass Heterotopien nach Foucault meist komplexe Formen der Öffnung und Schließung haben. Die Eingänge und Ausgänge können manchmal magisch besetzt sein. Das Eintreten und Austreten aus der Heterotopie bereitet eine Schwellenerfahrung. Und Schwellenerfahrungen sind besonders belastend, aber sie sind auch sehr bereichernd. Sie sind sehr anstrengend und befördern denjenigen, der sie durchläuft, von einem gewöhnlichen in einen ungewöhnlichen, von einem alten in einen neuen Zustand.¹ Das beste Beispiel für eine Heterotopie ist für Foucault das Schiff. Denn ein Schiff ist ein Stück schwebenden Raumes, ein Ort ohne Ort. Deshalb auch haben sich vom Schiff aus die größten Imaginationen entwickelt. Das Schiff ist die Heterotopie par excellence.

Man kann sehr schön erkennen, dass eine ganze Reihe von Merkmalen, die Foucault für die Heterotopie benennt, auf den Dritten Raum zutreffen, den ich eingangs skizziert habe. Allerdings möchte ich die Heterotopie Foucault'scher Konzeption nicht komplett auf meine Theorie des Dritten Raums übertragen. Wichtig ist aber die Beobachtung, dass der Mensch für Krisen – und die Interkulturelle Kommunikation lässt sich als Krisenfall der Kommunikation begreifen – in seiner Kulturgeschichte besondere räumliche Vorkehrungen trifft, räumliche Strukturen, aus denen wir für den Dritten Raum in der Interkulturellen Kommunikation lernen können.

¹ Victor Turner entwickelt zur Grenzerfahrung seine wegweisende Theorie der Liminalität

Ebenfalls wertvolle Anregungen für eine Theorie des Dritten Raums kommen von Joachim Fischer in seinen philosophischen Überlegungen „zur Funktion des Dritten bei der Konstitution des Anderen“ (Fischer 2001). Zu Recht meint Fischer, eigentlich ein Soziologe, man habe bisher zu wenig über den Dritten als einer weiteren Komponente menschlich sozialer Konstellation nachgedacht. Man hat sehr wohl die Ich-Identität und dann auch die Alterität im Verhältnis zur Ich-Identität reflektiert. Der Dritte ist nach Joachim Fischer jene Person, die sich zwischen Identität, Alterität und Pluralität schiebt. Voraussetzung, dass die Menschen überhaupt die Rolle des Dritten denken können, ist die Grundbegabung des Menschen, sich selbst aus der Außenperspektive zu sehen. Nur der Mensch ist in der Lage, im Gegensatz zum Tier, sich zu „exzentrieren“. Die Fähigkeit des Menschen zur Exzentrierung ist entscheidend dafür, dass er Fiktionen versteht, dass er spielen kann, dass er sich von außen betrachten kann. Ein Drittes entsteht nun nach Fischer dadurch, dass zwei Kommunikationspartner, ein jeder für sich, seine Fähigkeit zur Exzentrizität nutzt und ins Spiel bringt. Die Menschen betrachten die Welt exzentrisch, nicht nur aus sich selbst heraus, sondern auch von einem Standpunkt außerhalb ihrer selbst.

Fischer listet sodann eine Reihe menschlicher Rollen auf, in denen der Dritte gleichsam konkrete Gestalt angenommen hat. In der Anthropologie wird der Dritte als Grenzgänger zwischen drinnen und draußen, zwischen Beobachtung und Erleben thematisiert. Der Dritte hat ebenfalls eine Rolle als Friedensstifter, wenn zwei Menschen streiten. Daneben gibt es ihn als Überläufer von einem Lager in das andere, als Spitzel, als Außenseiter. In der interkulturellen Kommunikation spielt die Rolle des Dritten beispielsweise der Dolmetscher, der Übersetzer. Er ist passiver Zuschauer, Beobachter, Zeuge, aber auch aktiver Übersetzer. Als Dolmetscher kann er leicht in die Rolle des Verräters geraten. Gelegentlich kann er den Intriganten spielen, aber auch den Fürsprecher, den Vormund, den Stellvertreter. Auf jeden Fall spielt er den Vermittler, den Mediator, den Schiedsrichter. Gerade im Dritten Raum lässt sich diese Funktion besonders gut umsetzen.

Der Dritte ist aber auch der Mischling zwischen den zwei Reinen, der Bastard. Analog dazu können wir den Dritten Raum als Ort verstehen, an dem die Dinge nicht reinrassig, nicht klar funktionieren, als Ort, an dem sich alles mischt. Nach Fischer bedeutet der Dritte Wahlfreiheit zwischen der Dichotomie des einen oder des anderen, er ermöglicht für Momente das freie Schweben der Subjektivität. Im Feld der Kommunikation ist der Dritte der Ort, an dem sich die Beteiligten treffen. So gesehen, kann auch das gewählte Medium die Rolle des Vermittlers spielen.

Ähnliche Überlegungen stellte bereits der Soziologe Georg Simmel in seinem berühmten „Exkurs über den Fremden“ an (Simmel 1968). Er beschreibt, wie Fremde sich in einem Dreierverhältnis zwischen Eigenheit, Andersheit und Fremdheit

situieren. Die Rede vom Fremden, so sagt er, macht nur Sinn, wenn zu zwei Personen, dem Ego und dem Alter-Ego, die zueinander in Beziehung stehen, ein Dritter stößt, der zunächst nicht zugehörig ist. Der Dritte bewirkt durch seine Anwesenheit eine Aufgebrochenheit der Situation, eine Freisetzung aus der Gebundenheit. All dies beobachten wir auch für den Dritten Raum. Der Fremde nach Simmel ist nicht involviert in den vorhandenen Bezugsrahmen. Deshalb bietet er Neutralisierungs-, Versachlichungschancen bei Konflikten, bei der Schwierigkeit des Verstehens. Entzweiungen, so sagt Simmel, die die Beteiligten von sich aus nicht einrenken können, werden durch den Dritten zurecht gebracht. Er ist Schiedsrichter, manchmal auch lachender Dritter. Daraus folgert Fischer, dass die dergestalt gegebene Tertiartät als menschliche Fähigkeit entscheidend für erfolgreiches soziales Zusammenleben ist. Ich würde weiter folgern, dass der Dritte Raum – ebenfalls eine Struktur der Tertiartät – eine viel versprechende Strategie zur Ermöglichung interkultureller Kommunikation ist.

Der Dritte Raum in der ästhetischen Kommunikation

Die Als-ob-Qualität der Kommunikation im Dritten Raum

Bevor wir an eine typisierte Präsentation von Nutzungsmöglichkeiten gehen, möchte ich noch eine weitere Qualität des Dritten Raums erläutern, die ihn als hervorragende Ermöglichungsstruktur für Interkulturelle Kommunikation ausweist: seine latente Fiktionalität. Das Handeln und Sprechen im Dritten Raum hat etwas vom Als-ob-Charakter der Fiktion. Was ist unter dem Als-ob-Charakter von Äußerungen zu verstehen?

In der gewöhnlichen Kommunikation gilt die pragmatische Regel, dass die Mitteilung, die in einer Äußerung gemacht wird, Relevanz für die Kommunikationspartner hat. Die Botschaft bezieht sich in relevanter Manier auf den Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet. Dieser Bezug der Äußerung auf den Kontext, ihre Referenzfunktion, garantiert die Ernsthaftigkeit der Kommunikation, in gewisser Weise sogar die Wahrhaftigkeit.²

Die Menschen lernen aber frühzeitig, dass man die Referenzfunktion seiner Äußerungen suspendieren kann. Dass man so reden kann, *als ob* man etwas meinte. Selbst Kinder erkennen sehr bald, wenn man Dinge behauptet, die man nicht ernst meint, wenn man der Äußerung Fiktionscharakter zuschreibt. John Searle hat den Als-ob-Charakter als die entscheidende Qualität von fiktionalen Äußerungen dar-

² Gemäß der Grice'schen Maxime von der Relevanz der Äußerung.

gelegt (Searle 1975). Wenn wir eine fiktionale Äußerung tun, so signalisieren wir das in der Regel dem Angesprochenen, verwenden die Sprache aber so, als würden wir sie mit authentischer Referenz verwenden. Über die Fiktions-signale versteht auch der Angesprochene, dass wir im fiktionalen Modus sprechen. Er suspendiert automatisch die Referenz, die Qualität dieser Als-ob-Äußerungen ist an der Oberfläche vergleichbar mit authentischen Äußerungen. Es gilt aber die Regel, dass sie nicht auf Verbindlichkeit überprüfbar sind. Verbindlichkeit wird gar nicht angestrebt. Der Als-ob-Modus hält die Wahrheit sozusagen im Suspens.

Das meiste, was in der ästhetischen Kommunikation produziert wird, zeichnet sich durch diesen Als-ob-Charakter aus. Dies gilt nicht nur für ästhetische Kommunikation im sprachlichen Medium – Romane, Theater, Gedichte –, sondern auch in den visuellen Medien – der Malerei, der Bildhauerei, dem Film, den Comics. Menschen, die den Als-ob-Charakter bestimmter Äußerungen nicht erkennen können, d.h. beispielsweise die Romane oder Spielfilme für Wirklichkeit halten, sind pragmatisch nicht komplett ausgebildet. Sie haben pragmatische Defizite. Kindern verzeiht man diese Mängel. Erwachsene sollten sie in der Regel nicht haben.

Handlungen im Dritten Raum, so lässt sich immer wieder beobachten, sind ein wenig von der Als-ob-Qualität fiktionaler Handlungen geprägt. Sie sind zwar nicht komplett im Als-ob-Modus zu sehen, aber sie haben eine gewisse Unverbindlichkeit. Diese Qualität ist gerade für die interkulturelle Kommunikation wertvoll und sollte bewusst genutzt werden.

Interkulturelle Kommunikation als Spiel

An dieser Stelle wird eine weitere Kategorie sichtbar, die die Kommunikation im Dritten Raum mitprägen kann und ihr einen besonderen, etwas von der Ernsthaftigkeit der Wirklichkeit abgehobenen Charakter gibt, die Kategorie des Spiels. Über die kreative Funktion des Spiels in der menschlichen Kultur wurde schon viel nachgedacht seit Huizingas berühmter Studie zum *Homo Ludens* (Huizinga 1956). Für uns interessant ist die Tatsache, dass auch das Spiel ein Als-ob-Handeln darstellt, wie wir es charakteristisch für den Dritten Raum erkannt haben.

Im Spiel handelt der Mensch im Als-ob. Spielhandlungen lösen sich von der Wirklichkeit. Im Spiel kann man Dinge tun, die man in der Wirklichkeit nicht tun kann. Gleichzeitig hält man sich an Spielregeln, die innerhalb der Spielwelt gelten. Das Spiel ist deutlich abgegrenzt von der Wirklichkeit. Das Spiel zeichnet sich durch Befreiheit von den Wirklichkeitsregeln aus. Das Spiel ist auch nur begrenzt spielbar. Aber man spielt die Regeln ernst. Es wird eingeschoben in die Wirklichkeit. Wir spielen nicht ständig, sondern nur zu gewissen Zeiten. Die Fähigkeit zum Spiel ist eine immens menschliche Kompetenz, die gleichzeitig kulturschaffend

ist. Im Spiel können wir Dinge erproben, können die alltäglichen Regeln übertreten. Trotz seiner Situationsenthobenheit bezieht sich das Spiel auf die Wirklichkeit. Der Bezug des Spiels auf die Wirklichkeit ist der gleiche Bezug, den die Fiktion auf die Wirklichkeit hat. Es ist ein Bezug im Als-ob.

Das Dritte-Raum-Prinzip als Kommunikations-erleichterung

Der Dritte Raum als besonderer Ort

Traditionell haben solche Räume Dritter-Raum-Qualität, die speziell für das Treffen von Vertretern verschiedener Kulturen vorgesehen sind: Verhandlungszimmer, Hotels, Verhandlungsgebäude. In diesen Räumen werden in der Regel Gespräche geführt, die noch nicht die eigentlichen Handlungen vollziehen, sondern vorbereiten. Es wird in diesen Räumen sehr wohl ernsthaft kommuniziert. Doch alles, was besprochen wird, lässt sich noch einmal revidieren. Vollzogen werden interkulturelle Vereinbarungen später, in der Fabrik, in der Bank, am Arbeitsplatz oder vor Gericht. Vorbereitet werden sie in Verhandlungsräumen. Die Unverbindlichkeit oder Vorläufigkeit der Verhandlungsräume ist unübersehbar und erleichtert die Kommunikation.

Das Prinzip, einem Raum zeitweise Als-ob-Charakter zu verleihen, lässt sich ausweiten. Dann vor allem, wenn beispielsweise in den Verhandlungsräumen die Kommunikation stockt, nicht vorankommt. Eine Verlagerung in einen anderen Dritten Raum ist dann sehr hilfreich. Beispielsweise werden hierzu genutzt die Zeiten des Essens in einem Restaurant. Verlagert sich die Kommunikation vom Verhandlungsraum in das Restaurant und in die Mittagszeit, so wechseln die Kommunikationspartner den Rahmen. Die Kommunikationsvoraussetzungen werden für eine Zeitlang erneut suspendiert. Man redet über andere Dinge als das eigentliche Thema, das Essen, das Klima, menschliche Beziehungen.

Eine andere Strategie, mit der man einen Dritten Raum aufmachen kann, um ins Stocken geratende Kommunikationen in ein Terrain der Unverbindlichkeit zu verlagern, ist das Verlassen des eigentlichen Verhandlungsgebäudes, beispielsweise zu einem Spaziergang. Hier kommt etwas ins Spiel, das ebenfalls Dritte-Raum-Qualität hat. Die Kommunikationspartner verändern ihre körperliche Position. Während der Verhandlung sind sie stets an ihren Sessel gefesselt und sitzen in einer festen Sitzordnung um den Tisch. Beim Spaziergang bewegen sich die Menschen, bewegen sich aufrecht, gehen. Ihre Körperlichkeit kommt anders ins Spiel.

Ein klassisches Dritte-Raum-Phänomen, das neue Möglichkeiten der Kommunikation eröffnet. Möglichkeiten, die freilich ebenfalls von der Als-ob-Qualität gekennzeichnet sind.

Die Zeit im Dritten Raum

In den letzten Beispielen sind wir bereits teilweise in einen anderen Bereich des Dritten-Raum-Phänomens geraten, das zeitliche Heraustreten aus dem normativen Verlauf. Eine Pause während eines Kommunikationsprozesses eignet sich bestens für Als-ob-Aktivitäten. In der Pause werden die Kommunikationsregeln zeitweise angehalten oder in einem anderen Modus durchgespielt. Ein gutes Beispiel für eine zeitliche Dritte-Raum-Nutzung ist gegeben, wenn Tarifverhandlungen ins Stocken geraten. Die Rolle des Dritten Raums spielt die sogenannte Vermittlungsphase zusammen mit dem eigens bestellten Vermittler. Immer wieder kommt es bei Tarifverhandlungen vor, dass ein Schlusspunkt offiziell gesetzt wird, der die Kommunikationspartner zur Eile zwingt. Ist man aber dabei, etwas zu vollbringen, ohne die Zeit einhalten zu können, unterbricht man die Zeit. Auch das Anhalten der Zeit ist eine Dritte-Raum-Strategie.

Gefühle im Dritten Raum

Der Dritte Raum sollte die Nutzer *idealerweise* gleichzeitig in den Zustand der Gelassenheit und der Konzentration versetzen. Sie sollen sich wohlfühlen. Eine gewisse Entspanntheit der Kommunikationspartner ist wünschenswert, eine Entspanntheit, die bis zur Heiterkeit gehen kann, die aber nicht die Konzentriertheit, die Aufmerksamkeit aufs Spiel setzen darf. Diese emotionale Prägung des Raums ist normalerweise in Verhandlungsräumen nicht leicht zu realisieren. Deshalb sucht man für diesen Zweck dazwischen immer wieder andere Räume auf, die sie ermöglichen. Räume außerhalb der Ernsthaftigkeit des Verhandlungszimmers. Die Bar eines Hotels, in dem die Verhandlungspartner wohnen, eignet sich ebenso wie das Restaurant. Wohlfühlräume könnte man sie nennen. Ebenfalls sehr geschätzt ist das Privathaus des einen oder anderen Kommunikationspartners. Berühmt sind die Einladungen von Gorbatschow an Kohl auf seine Datscha, oder auch die Einladung von Schröder an Blair in sein Privathaus nach Hannover. Zu dieser emotionalen Gestaltung des Dritten Raums gehört auch, dass die Kommunikationspartner sich ohne Helfer, sozusagen direkt, aber damit ohne Zeugen und in gewisser Weise auch im unverbindlicheren Rahmen treffen. Wenn Kommunikationspartner teilweise auf Dolmetscher verzichten oder auf Sekretäre und Zusatzpersonal, so ist das ebenfalls eine Dritte-Raum-Strategie.

Soziale Determination des Dritten Raums

Wichtig ist, dass im Dritten Raum die traditionellen Hierarchien abgebaut oder zeitweise außer Kraft gesetzt werden. Zwar gibt es auch in Verhandlungen bestimmte Rituale, die hierarchiegeprägt sind. Die Kommunikation im Dritten Raum verläuft aber im Idealfall eher hierarchiearm. Wichtig ist auch, dass einige vertraute Gesichter, Personen sich im Dritten Raum befinden, die den jeweiligen Partnern das Gefühl der Vertrautheit, der Entspannung geben.

Thematik und Rhetorik des Dritten Raums

Ein Hauptthema des Dritten Raums ist die Kommunikation. Daher wird auch dem Small talk viel Raum eingeräumt. Im Small talk unterhält man sich über sich selbst und die Möglichkeiten der Kommunikation. Man hält die Kommunikation aufrecht, ohne die Hauptthemen voranzutreiben. Eine andere thematische Determinante des Dritten Raums ist die Digression. Im Dritten Raum gibt es in der Regel keine Tagesordnung. Hier kann jeder Kommunikationspartner beliebig abschweifen. Die Themen werden assoziativ, ja witzig und geistreich miteinander verknüpft. Privates wird mit Geschäftlichem gemischt. Wichtig ist, dass die thematische Fixierung aufgehoben ist. Das einzige Ziel der Kommunikation des Dritten Raums ist, dass die Kommunikation überhaupt funktioniert.

Die Rhetorik des Dritten Raums ist formlos. Im Idealfall unterhält man sich spielerisch, auf jeden Fall zwanglos und durchaus chaotisch. Zwar haben sich im Laufe der Zeit selbst für den Dritten Raum neue Spielregeln etabliert. So ist ein beliebtes rhetorisches Modell des Dritten Raums das Witze erzählen oder zumindest die Schilderung interessanter Anekdoten. Sie haben den Zweck, die Partner zu erheitern, zu unterhalten, sie in eine Digression zu führen.

Für eine Verstetigung des Dritten Raums als Strategie der interkulturellen Kommunikation

Schauen wir nun, in welchen Bereichen der interkulturellen Kommunikation das Prinzip des Dritten Raums bereits jetzt angewendet wird, beobachtbar ist, um uns dann zu fragen, wie Trainings und reale interkulturelle Kommunikation verbessert werden können durch die Einführung von Dritten-Raum-Elementen.

Zunächst einmal muss man sagen, dass das interkulturelle Training für sich genommen bereits einen Dritten Raum darstellt. Denn jedes Training ist ja ein Ausklammern, ein zeitliches Beiseitegehen, die Bereitstellung eines Zeitraums, in dem sich Trainees und Trainer treffen, um bestimmte Dinge zwanglos zu üben. So gesehen ist jedes Training ein Dritter Raum. Aber auch jeder Sprachunterricht, jeder Vortrag ist ein Dritter Raum. Das, was ich hier erläutere, ist zwar richtig, aber Sie brauchen es nicht unmittelbar zu befolgen. Es gilt immer, dass all das zumindest eine Zeit lang im Modus des Als-ob verbleibt. Damit gilt, dass jede Lernsituation, die als eine explizite Lernsituation vermittelt wird, Als-ob-Charakter hat. Das erleichtert das Lernen. Gleichzeitig aber wissen wir, dass dieses Lernen immer auch in gewisser Hinsicht unwirklich ist, dass ihm die Verbindlichkeit des Wirklichen fehlt.

Deshalb hat sich als Konkurrenz zum normalen Training, zum normalen Sprachunterricht das Konzept des Trainings *on the job* etabliert. Auch das Praktikum, das wir den Studenten während des Studiums verschreiben, ist eine Form, die die Als-ob-Qualität des normalen Studiums aufheben will. Andererseits ist nicht zu verkennen, dass selbst das Praktikum ebenfalls Dritte-Raum-Qualität hat. Ebenso das Auslandsstudium. Probesthalber übernimmt man hier eine Zeit lang die Position des interkulturell Kommunizierenden, kehrt aber wieder nach Hause zurück. Und diese sichere Rückkehr in die Heimat sorgt dafür, dass das gesamte Auslandsstudium stets von der Qualität des Dritten Raums infiziert ist.

Insofern besitzen Trainings, besondere Lern- und Studierzeiten und Ähnliches immer schon Qualitäten des Dritten Raums, die andererseits auch die interkulturelle Kommunikation als Sonderfall der Kommunikation besitzt. Vielleicht ist das ein Grund mit, warum die Teilnehmer an interkulturellen Trainings, wenn sie einigermaßen gut gemacht sind, am Ende meist zufrieden sind und meinen, viel über die interkulturelle Kommunikation gelernt zu haben. Nur der Effekt dieses kurzzeitigen Erfahrungslernens, den ein interkulturelles Kompaktraining - sagen wir von 3 Tagen - hat, hält meistens nicht an, besteht nur selten den Praxistest.

Gleichwohl besteht kein Zweifel, dass die Lernerleichterung, wie die Kommunikationserleichterung, die der Dritte Raum schafft, äußerst nützlich und wichtig zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation ist. Die Frage ist also: wie kann man die guten Trainingswirkungen über das Training hinaus verstetigen, dauerhafter machen? Die Tendenz in der interkulturellen Ausbildung, verstärkt *on the job*-Maßnahmen zu favorisieren, und zwar auf Kosten von Kompakttrainings, hat Bolten schon mehrfach thematisiert.³

³ Zuletzt Bolten 2003

Das Prinzip des Dritten Raums als Qualität interkultureller Kommunikation generell eignet sich, gerade weil es sich auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Ausprägungen manifestiert, gut für eine Verlagerung weg vom Training und hin zum tatsächlichen Vorgang der interkulturellen Kommunikation. Dritte-Raum-Strategien, wie die Als-ob-Setzung von Handlungen, der Rahmenwechsel, der Einschub von Auszeiten in den Ablauf eines interkulturellen Geschehens, die Nutzung von Sonderräumen und Sonderdiskursen, Theatralisierung und Stilisierung als Signale des Dritten Raums, lassen sich in kleineren oder größeren Dosen in fast jede Art von interkultureller Kommunikation bzw. Handlung einbauen.

Um erfolgreich interkulturelle Erfahrung *on the job* zu vermitteln, verständlich und gleichzeitig erfahrbar zu machen, muss es also gelingen, viele kleine Dritte Räume in den Ablauf komplexer interkultureller Kommunikationsgeschehen einzubauen oder die vorhandenen, latent angelegten Dritten Räume bewusster zu nutzen.

Wie das aussehen könnte, müsste ein weiterer Vortrag zeigen.

Literatur

- Bolten 2003: Jürgen Bolten, Phasen des interkulturellen Team-Coachings. Erfahrungen aus der Praxis. In: SIETAR Journal 9, H.1, 11–14.
- Fischer 2001: J. Fischer, Der Dritte. Zur Anthropologie der Intersubjektivität. In: W. Essbach (Hg.), *wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode*. Würzburg, 103–136.
- Foucault 1994: Michel Foucault, *Des espaces autres*. In: Ders., *Dits et écrits*. 4 Bände. Paris, 752–762.
- Grice 1975: H. Paul Grice, *Logic and Conversation* (1967). In: R. Cole/J.L. Morgan (Hg.), *Syntax and Semantics*. Bd. 3, New York.
- Huizinga 1956: Johan Huizinga, *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek.
- Searle 1975: J. Searle, *The Logical Status of Fictional Discourse*. In: *New Literary History* 6, 319–332.
- Simmel 1968: G. Simmel, *Exkurs über den Fremden*. In: Ders., *Soziologie. Untersuchungen über die Form der Vergesellschaftung*. Berlin 1968 (1908), 509–512.
- Turner 1982: Victor Turner, *From Ritual to Theatre*. New York 1982.

Was heißt hier eigentlich „Kultur“? Anthropologische Fragen an die interkulturelle Kommunikationsforschung

Patricia Latorre (Frankfurt/ M.)

Beschäftigt man sich mit interkultureller Kommunikation sieht man sich bald mit unterschiedlichen Begriffen von interkultureller Kompetenz und Kultur konfrontiert. Interkulturelle Kompetenz wird als Voraussetzung für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation angenommen. Kultur wiederum definiert das jeweilige Verständnis von Interkulturalität. Allerdings herrscht weder in der Fachliteratur noch in der Praxis Übereinstimmung über diese Begriffe. Entsprechend willkürlich und unübersichtlich erscheint die jeweilige Wahl der Definition von Kultur und interkultureller Kompetenz.

Angesichts dieses Durcheinanders ist zu fragen, wer welche Definition von Kultur und mit welcher Absicht benutzt. Dazu werde ich zunächst anhand von Praxisbeispielen einen Blick auf einige Kulturbegriffe werfen, die im Kontext von interkultureller Kommunikation gebraucht werden. Die Beispiele sind aus zwei unterschiedlichen Arbeitsbereichen gewählt: Vermittlung interkultureller Kompetenz in der freien Wirtschaft für den Umgang mit internationalen Geschäftspartnern und im öffentlichen Dienst für den Umgang mit Zugewanderten. Danach kläre ich, welche Rolle Interkulturelle Kommunikationsforschung, Anthropologie und Kulturwissenschaften bei der Begriffsbildung spielen. Durch die Zuordnung der verschiedenen Verständnisse von Kultur zu unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen erweist sich das Durcheinander als ein nur scheinbares. Die Frage nach der Möglichkeit eines interdisziplinären Austauschs bleibt allerdings im Raum stehen.

Vielfalt der Kulturbegriffe – ein Blick in die Praxis

Kultur ist „ (...) die erlernte, d.h. mit Hilfe der bereits integrierten Mitglieder einer Kultur enkulturierte Lebensweise einer historisch bestimmten und bestimmaren Gesellschaft, die sich von allen anderen in ihrem kulturellen Grundmuster, ihrer kulturellen Konfiguration, unterscheidet und gerade dadurch als „eine Kultur“,

d.h. als etwas Eigenständiges definiert werden kann“ (IFIM 2002, 1). So das Verständnis des Instituts für interkulturelles Management GmbH, einem der größten privaten Anbieter interkultureller Trainings für Fach- und Führungskräfte internationaler Firmen. Auf diesem Kulturverständnis aufbauend wird inter- bzw. bikulturelle Kompetenz folgendermaßen definiert: „Bi-kulturell kompetent ist derjenige, der die fremde Kultur soweit verstanden hat, dass er die Erwartungen, Verhaltensweisen und Reaktionen ihrer Mitglieder ähnlich gut vorhersehen bzw. nachvollziehen kann wie die der Mitglieder seiner eigenen Kultur und weiß, wie er sich selbst in bestimmten Situationen verhalten muss, damit seine Absichten auch in seinem Sinne verstanden werden.“ (IFIM 2002, 4)

Am Fachbereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Friedrich-Schiller Universität in Jena, wo mit der Juniorfirma *interculture.de* Methoden zur Kompetenzvermittlung entwickelt werden, versteht man „entsprechend dem erweiterten Kulturbegriff (...) unter Kulturen Lebenswelten, die sich Menschen durch ihr Handeln geschaffen haben und ständig neu schaffen“ (Bolten 2001, 21). Kulturen sind Produkte von Kommunikationsprozessen. „Die Oberfläche ist (...) Ausdruck oder Zeichen eines historisch gewachsenen Systems von Einstellungen, Werten, Normen etc., das tiefenstrukturell verankert ist. Über eine Beschreibung von Oberflächenstrukturen kann man zeigen, *wie* eine Kultur aufgebaut ist und funktioniert. Tiefenstrukturen erklären, *warum* eine Kultur in einer bestimmten Weise konzipiert ist.“ (ibid., 21). Interkulturelle Kompetenz wird gefasst als „die Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen intrakulturellen Handelns auf interkulturelle Handlungskontexte zu beziehen.“ (ibid., 87)

In Anlehnung an A. Thomas, Vertreter der kulturvergleichenden Psychologie, meint Anke Potthoff in ihrer Analyse von Weiterbildungsangeboten zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Verwaltung: „Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft u.s.w. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft“ (Potthoff 2001, 125). Entsprechend versteht sie interkulturelle kommunikative Kompetenz als „die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei im einzelnen nicht genau vorhersehbare, durch Fremdheit verursachte Probleme mit Hilfe von Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen“ (ibid., 196). Komponenten interkultureller Kommunikationsfähigkeit sind Empathiefähigkeit und Toleranz, umfangreiches, systematisches und differenziertes kulturspezifisches Wissen sowie allgemeines Wissen über Kommunikation und interkulturelle Kommunikationsbewusstheit (vgl. ibid., 117).

In einem Workshop zum gleichen Thema - interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung - bezeichnen die Mitarbeiter der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien der Stadt Essen „Kultur als das für eine größere Gruppe von Menschen gültige verhaltensbestimmende Wertesystem ihrer 'Lebenswelt', d.h. die gemeinsam geteilten verhaltensbestimmenden Deutungen der Welt, ihr 'kollektives Wissen' im Sinne einer 'Landkarte von Bedeutung' bei der Wahrnehmung der Umwelt“ (Breitkopf/ Schweitzer 2000, 40). Sie unterscheiden zwischen individueller und systemischer interkultureller Kompetenz. Individuelle interkulturelle Kompetenz „als Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen“ wird positiv bewertet, wenn diese „von zwei unabhängigen Personen zur wechselseitigen Zufriedenheit führt, also 'kultursensibel' – ohne den anderen (psychisch oder physisch) zu verletzen – umgesetzt wird“ (ibid., 40). Systemische interkulturelle Kompetenz ist „die Kompetenz im Umgang mit der Realität der Einwanderungsgesellschaft, d.h. eine Bedingung, um Migranten als konstitutiven Teil der Einwohnerschaft einer Kommune im Sinne von Kundenorientierung und Bürgerfreundlichkeit aktiv und gezielt miteinzubeziehen.“ (ibid., 46)

Im gleichen Workshop fragt Birgit Rommelspacher, „ob Kultur nicht das ist, was im historischen und politischen Kontext mit der Konsequenz von Ausgrenzung und Diskriminierung einhergeht“ (Rommelspacher 2000, 112) und plädiert dafür, „nicht alles 'Kultur' (zu) nennen, was überhaupt System ist“ (ibid., 113). Unter interkultureller Kompetenz versteht sie die „Offenheit, sich anderen Lebenswelten zu öffnen, (...) das Wissen über die eigene Normalität, über die Selbstverständlichkeiten, wie 'wir' diese Normalität definieren und das Zulassen der Neudefinition der Normalität, und vor allem ist interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit, die anderen als gleichwertig zu akzeptieren“ (ibid., 113).

Auf der Grundlage dieser Beispiele lassen sich folgende Verständnisse von Kultur herauskristallisieren: 1. Kultur als etwas Eigenständiges, in sich Geschlossenes und historisch Bestimmbares, das das Verhalten der Menschen determiniert. 2. Kultur als ein System von Einstellungen, Werten, Normen und Orientierungen, das das Verhalten des Menschen prägt und das sich verändert. 3. Kultur als Landkarte von Bedeutungen. 4. Kultur als Komponente von Exklusionsmechanismen und Machtverhältnissen. 5. Kultur als nichtanalytische Kategorie.

Wie können – trotz der Beschäftigung mit dem gleichen Thema - so unterschiedliche Kulturbegriffe nebeneinander existieren? Auf den ersten Blick mag dies durch die Unterschiedlichkeit der Arbeitsfelder - freie Wirtschaft einerseits und öffentlicher Dienst andererseits - bedingt zu sein. Allerdings zeigen die Beispiele, dass sogar in ähnlichen Arbeitsfeldern unterschiedliche Kulturbegriffe eingesetzt werden können. Das Nebeneinander verschiedener Kulturbegriffe ist auf die unter-

schiedlichen Ziele, die durch kompetente interkulturelle Kommunikation erreicht werden sollen, zurückzuführen:

Für das Institut für interkulturelles Management steht an erster Stelle das Vorhersagen von Erwartungen und Verhalten, um dadurch erfolgreiche interkulturelle Kommunikation bzw. erfolgreiche Geschäftsbeziehungen auf internationaler Ebene zu führen. Diesem Ziel liegt ein Kulturverständnis zugrunde, wonach der Mensch kulturdeterminiert ist. Daraus folgt: kennt man die Kultur, so weiß man auch, wie dieser Mensch sich in einer bestimmten Situation verhalten wird. Dazu ist reines Kulturwissen erforderlich.

Das Institut für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und die angegliederte Juniorfirma entwickeln und vermitteln Methoden zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation bzw. zu erfolgreichen Geschäftsbeziehungen auf internationaler Ebene. Der Weg dorthin ist jedoch schwieriger: zunächst muss man durch die Analyse von Kommunikationsprodukten auf die Tiefenstruktur – das Normen- und Wertesystem – einer Kultur zurückschließen. Allein dieses Wissen reicht nicht für erfolgreiche interkulturelle Kommunikationsfähigkeit; erst die Verbindung dieses Wissens mit individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Kompetenzen, die ebenso geschult werden müssen, kann zum Ziel führen.

Geht man davon aus, dass Probleme in der Einwanderungsgesellschaft durch Fremdheit verursacht sind, wie dies von A. Potthoff angenommen wird, und ist das Ziel, diese Probleme durch erfolgreiche Verständigung mit den „Fremden“ zu vermeiden, liegt diesem Ziel ein Kulturverständnis zugrunde, das Kultur als Orientierungs- oder auch als Normen-, und Wertesystem versteht. Die Menschen werden in ihrem Verhalten davon beeinflusst. Kennt man dieses Orientierungssystem, was durch das Erlernen von Kulturwissen ermöglicht wird, weiß man darüber hinaus um dessen Einfluss auf Denken und Handeln und ist man fähig, sich in den von diesem System beeinflussten „Fremden“ hineinzusetzen, so ist man interkulturell kompetent und kann sich erfolgreich verständigen.

Breitkopf und Schweitzer geht es bei der gleichen Thematik um die „wechselseitige“ Zufriedenheit im Kommunikationsprozess sowie um die Anerkennung und Behandlung von Zugewanderten als Gleichwertige. Um dieses Ziel zu erreichen, wird neben der individuellen die systemische interkulturelle Kompetenz, die durch Veränderung institutioneller Strukturen zu erreichen ist, gefordert und in den Vordergrund gerückt. Zwar wird hier Kultur als Landkarte von Bedeutungen betrachtet; daraus wird jedoch nicht unbedingt ein Kompetenzbegriff entwickelt, der das Kennen bzw. richtige Interpretieren dieser Landkarte fordert.

Das letzte Beispiel betont, dass das Ziel interkultureller Kompetenz das Erkennen von Machtverhältnissen und das Bewusstsein über die eigene Position innerhalb dieser Machtverhältnisse sein sollte. Entsprechend wird die Betonung beim Kul-

turbegriff auf den Machtaspekt und auf das, was Kultur nicht ist, nämlich Gesellschaftsstrukturen, gelegt.

Man kann also behaupten, dass das mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz verfolgte Ziel in direktem Verhältnis zum Kulturverständnis steht. Anders formuliert hieße dies, dass das jeweilige Verständnis von Kultur dem gesetzten Ziel untergeordnet wird.

Vielfalt der Paradigmen – ein Blick in die Theorie

Die folgende Übersicht über die unterschiedlichen Kulturbegriffe in verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen, die ich von den US-amerikanischen Kommunikationswissenschaftler Martin und Nakayama übernehme, hilft, die Bandbreite der Kultur- und Kompetenzbegriffe (wobei Kompetenz in der Übersicht dem „Ziel“ entspricht) zu ordnen:

Paradigma	funktionalistisch	interpretativ	Kritisch humanistisch	kritisch strukturalistisch
Ziel	Verhalten vorhersagen	Verhalten verstehen	Formen der Ausgrenzung erkennen und Strategien dagegen entwickeln	Formen struktureller Ausgrenzung erkennen und analysieren
Kultur	apriori Gruppenzugehörigkeit	Bedeutungsgebebe	Kampfplatz	Gesellschaftsstrukturen
Kultur / Kommunikation	kausal	reziprok	Umkämpft	umkämpft
Ursprung	Soziologie Psychologie	Anthropologie Soziolinguistik	Kritische Theorie Britische Cultural Studies Französischer Existentialismus	Russischer und Deutscher Marxismus

(Martin / Nakayama, 1999, 5, Übersetzung P.L.)

Die Beispiele aus der Praxis „folgen“ in ihrem Kultur- und Kompetenzbegriff nur in den seltensten Fällen einem Paradigma. Vielmehr kommt es zu Überschneidungen, zum „interparadigmatische borrowing“ (Martin / Nakayama, 1999, 11f.). Allein

der Ansatz von IFIM bleibt konsequent im funktionalistischen Denken. In anderen Fällen wie z.B. bei Potthoff besteht das Ziel im Verstehen von Verhalten, da dieses nicht immer vorhersagbar ist. Kultur kann wie bei Breilkopf und Schweitzer gleichzeitig als Gruppenzugehörigkeit als auch als Bedeutungsgewebe angesehen werden. Und Kultur kann - wie bei Rommelspacher - als Komponente von Machtverhältnissen, als Kampfplatz, betrachtet werden und gleichzeitig kann die Kulturalisierung des Sozialen kritisiert und sogar Kultur in vielen Fällen als analytische Kategorie abgelehnt werden.

Die zu Beginn angedeutete Unübersichtlichkeit lässt sich nun erklären: Erstens bauen die zahlreichen Kulturbegriffe auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen auf. Zweitens werden in der Praxis die Paradigmen vermischt.

Bedingt ist dies auch durch den Einfluss der Interkulturellen Kommunikationsforschung auf die Praxis, da sie neben der Theorie auch die Methoden zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz entwickelt. Die Interkulturelle Kommunikationsforschung beruft sich selbst auf Erkenntnisse von Psychologie, Soziologie, Anthropologie, Kommunikations-, Kultur- und Wirtschaftswissenschaften (vgl. Bolten/Schröter, 2001). Sie praktiziert dabei das „interparadigmatic borrowing“, das an sich nicht zu kritisieren ist. Was die Kritik aus anderen Wissenschaften hervorruft, ist die Tatsache, dass sich die Interkulturelle Kommunikationsforschung zwischen dem funktionalistischen und interpretativen Paradigma bewegt und neuere Theorieansätze aus Anthropologie, Kultur- und Kommunikationswissenschaften, die sich mit dem kritisch humanistischen und auch kritisch strukturalistischen Paradigma auseinandersetzen, ignoriert. So fragt der Sozialanthropologe Dahlén: „Why (...) do interculturalists seem little concerned with the kinds of issues with regard to cultural understanding which anthropologists have been raising in recent times?“ (Dahlén 1997, 176). Die Kommunikationswissenschaftlerin Kirsten Hibler fragt, warum Erkenntnisse aus den Cultural Studies von der Interkulturellen Kommunikationsforschung nicht thematisiert werden: „Perhaps more than any other perspective, postcolonialism is particularly difficult to bring into dialogue with traditional or interpretive approaches to research for this move involves either invalidating nearly all previous inter/cultural communication research or accepting blatant contradictions“ (Hibler, 1998 2).

Die Kommunikationswissenschaftlerin Wendy Leeds-Hurwitz meinte schon 1990: „The changing connections between intercultural communication and anthropology merit explicit comment. Culture as a concept had been and still is traditionally the domain of anthropology. (...) For other reasons relevant to disciplinary boundaries in American universities, anthropologists are not generally involved in intercultural communication as currently taught, whether as a full course or as a workshop“ (Leeds-Hurwitz 1990, 274).

Sind also nur „Wissenschaftsgrenzen“ die Ursache für den fehlenden interdisziplinären Dialog? Ein Blick auf die Entwicklung der Interkulturellen Kommunikationsforschung und die Entwicklung der Anthropologie soll darüber Aufschluss geben.

„Kultur“ in der Interkulturellen Kommunikationsforschung

Die Geschichte der Interkulturellen Kommunikationsforschung (vgl. W. Leeds-Hurwitz, 1990; W. Hart, 1996) beginnt im Jahr 1949 in den USA mit der Gründung des Foreign Service Institute (FSI), wo Diplomaten auf ihren Auslandseinsatz vorbereitet wurden. Edward T. Hall, einziger Anthropologe unter zahlreichen Linguisten, bot hier zunächst Kurse über unterschiedliche Gesellschaftssysteme an. Unter dem Druck jedoch, den Teilnehmern konkrete Handlungsanleitungen für den Umgang mit Menschen in verschiedenen Ländern geben zu müssen, entwickelte er die „microcultural analysis“: er reduzierte Kultur auf den Aspekt der Interaktion und arbeitete bestimmte Elemente der Kommunikation heraus wie Stimmlage, Gestik, Zeit und räumliche Beziehung, die „kulturell“ unterschiedlich sind und sich auf eine konkrete interkulturelle Interaktion auswirken. Seiner Ansicht nach musste zur erfolgreichen Interaktion die Komplexität einer fremden Kultur nicht erfasst werden. Da er Kultur als System vorgegebener, auf mikro-kultureller Ebene analysierbarer und somit auch erlernbarer Verhaltensmuster ansah, konnte diese seines Erachtens ebenso wie Sprache gelehrt werden. Hall ging noch einen Schritt weiter: er dehnte den Kultur- auf den Kommunikationsbegriff aus und setzte somit Kultur mit Kommunikation gleich. Auf der Grundlage von linguistischen Methoden entwickelten er und seine Kollegen Trainingsmethoden zur Vermittlung interkultureller Kommunikationsfähigkeit.

In den 60er Jahren wurden die von Hall und seinen Kollegen konzipierten Trainings weiterentwickelt und auf eine größere Zielgruppe ausgedehnt: auf Entwicklungshelferinnen und -helfer, Freiwillige des Peace Corps sowie auf Geschäftsleute.

Die 70er Jahre stellen die Zeit der Spezialisierung auf dem Weg zu einer eigenständigen Wissenschaft dar: Universitätskurse werden eingerichtet, zahlreiche Fachzeitschriften und Gesellschaften gegründet wie die noch heute weltweit bedeutende Society for Intercultural Education, Training and Research SIETAR.

Allerdings blieb die Interkulturelle Kommunikationsforschung in den USA scheinbar unberührt von den im Rahmen der Bürgerrechts- und Friedensbewegung

der 70er Jahre geführten Diskussionen in den Sozial-, Kultur- und Kommunikationswissenschaften um das Verhältnis von Kultur und Klasse, Ethnie und Gender. Zahlreiche sich mit Interkultureller Kommunikation beschäftigende Arbeiten in Fachzeitschriften der Kommunikationswissenschaften setzten sich in dieser Zeit mit einem erweiterten Kulturbegriff auseinander (vgl. Moon 1996, 72f., 82f.). Nach 1980 wurde Kultur wieder mit Nation gleichgesetzt und jedes andere Verständnis von Kultur verdrängt. „It appears that the „disjuncture“ that occurred around 1980 within the field of intercultural communication had its roots in a variety of influences, including the political and capitalist interests of the United States, the impact of diffusion studies, and the felt need to establish disciplinary status through the adoption of social scientific approaches” (ibid., 75).

Mit der Veröffentlichung des ersten systematisierten Theoriewerks zur Interkulturellen Kommunikation 1983 durch den Kommunikationswissenschaftler William B. Gudykunst etabliert sich Interkulturelle Kommunikationsforschung als eigene Wissenschaft in den USA. Seitdem geht die Theoriebildung dort weiter und wird auf Europa ausgedehnt. Als die wichtigsten und einflussreichsten Vertreter Interkultureller Kommunikationsforschung seien hier nur Hofstede, Trompenaars und Bennett genannt.

Der Sozialpsychologe Gerd Hofstede hat mit seinem 1980 erschienenen Buch „Culture's Consequences“ die Idee von Kultur als kollektiver mentaler Programmierung geprägt und 5 Kulturdimensionen entwickelt, nach denen Kulturen einzuordnen sind. Der Sozialpsychologe Fons Trompenaars, der Kultur als Weg menschlicher Problemlösung bezeichnet, übernahm 1993 in „Riding the Waves of Culture“ die Hofstedeschen Kulturdimensionen und erweiterte diese auf 7. Bekannt wurde der Kommunikationswissenschaftler Milton J. Bennett insbesondere durch sein „Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität“.

In Deutschland begann die Wirtschaft in den 80er Jahren, sich für interkulturelle Kommunikation zu interessieren. SIETAR Deutschland wurde 1994 gegründet und Anfang der 90er Jahre entstanden die ersten universitären Studiengänge. Als in der Trainingsliteratur meistzitatierter deutschsprachiger Vertreter ist der Psychologe Alexander Thomas zu nennen, der Kultur mit Orientierungssystem gleichsetzt und verschiedene Trainingsmethoden entwickelt hat.

Die Interkulturelle Kommunikationsforschung hat den Kulturbegriff aus der Anthropologie der 50er Jahre beibehalten und mit psychologischen Theorieansätzen verbunden. „Intercultural studies in national and regional speech communication journals are neither of an etic or emic nature; they are products of a nomothetic model developed in psychology that drives communication research and aims at identifying laws of human interaction rather than describing cultural patterns” (Shuter in Moon 1996, 74).

„Kultur“ in Anthropologie und Kulturwissenschaft

Auf die amerikanische Anthropologie hatten die Ereignisse der 60er und 70er Jahre, die im sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskurs zur Kritik am funktionalistischen Paradigma führten, einen entscheidenden Einfluss. Kritisiert wurden die Betonung von Funktion und Systemgleichgewicht und das Verdrängen von Ambiguität, Ambivalenz, Unsicherheit und Widerspruch bei der Darstellung und Analyse sozialer Phänomene. Folglich konnte in der Anthropologie auch ein von Kroeber, Kluckhohn u.a. geprägter Begriff von Kultur als „komplexes Ganzes“ nicht mehr aufrecht erhalten werden. So wurde der Fokus der Analysen von Gesellschaftsstrukturen und Verhalten auf Symbole und Bedeutungen gerichtet, was den Übergang vom funktionalistischen zum interpretativen Paradigma in der Anthropologie bedeutete.

Insbesondere mit dem Erscheinen von Clifford Geertz' „The interpretation of cultures“ im Jahr 1973 wurde die interpretative Wende in der Anthropologie eingeleitet und der Weg zu einem veränderten Kulturverständnis bereitet. Mit seinem vielzitierten Verständnis von Kultur als „selbstgesponnenem Bedeutungsgewebe“, in das der Mensch verstrickt sei (Geertz, 1994, 9), löst er den Menschen von dessen Determinierung durch auferlegte Formen oder Codes. Ihm zufolge greift der Mensch in seinem Handeln auf Sinnzusammenhänge zurück, die über den Rückgriff auf Symbolsysteme zu deuten sind.

Das Neue bei Geertz war, dass er die Anderen als Produzenten ihrer eigenen Interpretationen und somit als Subjekte anerkannte. Trotz dieses wichtigen Schrittes blieb er nicht lange verschont von der Kritik am Selbst- und Objektverständnis einer „Wissenschaft des Fremden“. Diese Kritik betont die Machtaspekte des Wissens und der Wissensproduktion, die kulturelle Hegemonie bestimmter Diskurse sowie die Macht, dem Forschungsgegenstand die eigene Interpretation aufzudrängen und ist im Begriff des „Othering“ – der Konstruktion des Anderen – enthalten. Es bedeutet, dass das „Objekt“ nicht mehr als einfach gegeben angenommen werden darf, dass die Anderen erst im Forschungs- oder allgemeiner im Interaktionsprozess selbst als Gegenstand entstehen, und dass das konstruierte Bild des Anderen in einem Machtverhältnis steht.

Die durch diese Kritik eingeleitete Krise in der Anthropologie, die auch als Krise der ethnographischen Repräsentation bezeichnet wird (vgl. Berg/Fuchs 1993), leitete wiederum die dialogische Wende in dieser Wissenschaft ein. Der Erkenntnisprozess ist seitdem auf der Grundlage eines Dialogs mit dem Anderen zu entwickeln. Für den Umgang mit dem Kulturbegriff bedeutet diese dialogische Wende die Abkehr von dem Begriff von Kultur als System. Vielmehr wird die Idee von

kulturellen Prozessen als dynamischen Entwicklungen betont und die Konzentration auf Brüche und Widersprüchlichkeiten gelegt: Kultur wird zur Collage, zur Arena, zum Diskursfeld. Kultur wird hier nicht mehr als statisches, an ein Territorium und an Grenzen gebundenes System oder Essenz verstanden, sondern als ständig sich veränderndes Produkt von Aushandlungsprozessen oft gegensätzlicher, ambivalenter, oder widersprüchlicher Referenzsysteme. Der Mensch wird vielmehr in seiner Kulturfähigkeit als in seiner Kulturgebundenheit wahrgenommen. „‘Culture’ is not an object to be described, neither is it a unified corpus of symbols and meanings that can be definitively interpreted. Culture is contested, temporal and emergent“ (Clifford 1986, 19).

Eine wichtige Rolle bei der dialogischen Wende spielten dabei „die Anderen“ selbst, die zunächst nur als Objekte, über die man schrieb, im westlichen Diskurs existierten, später jedoch – und zwar als Wissenschaftler – präsent wurden und zu den Repräsentationen Stellung nahmen. Viele dieser Wissenschaftler bestimmen den Diskurs in den Cultural Studies als Vertreter der postkolonialen Theorie. Entsprechend ihrer kritischen Einstellung und Betonung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen verstehen sie Kultur als Kampfplatz. „When we look at the word ‘culture’ we should see it as the site of a struggle, a problem, a discursive production, an effect structure rather than a cause“ (Spivak in Hibler 1998, 6).

In der in den Sozial- und Kulturwissenschaften geführten Diskussion wird der „neue“ postmoderne Mensch (im Gegensatz zum modernen, noch an das Territorium des Nationalstaates gebundene Menschen) als völlig von der Notwendigkeit befreit angesehen, einem Kollektiv, insbesondere einem nationalen Kollektiv, anzugehören. Dieser kann seine persönliche und soziale Identität völlig frei entsprechend der Notwendigkeit der jeweiligen Situation formen und wird im Denken und Handeln durch seine Reflexionsfähigkeiten gelenkt. Seine Identität in der modernen Welt ist „unwiderruflich ein offenes, komplexes, nicht abgeschlossenes Spiel (...), immer neu konstruiert (...), sie nimmt auf ihrem Weg in die Zukunft immer einen symbolischen Umweg über die Vergangenheit. (...) Sie produziert neue Subjekte, die von den Spuren dieser spezifischen Diskurse gezeichnet sind, die sie nicht nur geformt haben, sondern sie auch in die Lage versetzen, sich selbst immer wieder neu und anders zu erschaffen“ (S. Hall 1995, 41).

Auch dieses neue Kulturverständnis und Menschenbild, zu dessen Entwicklung die „Globalisierung“ einen wichtigen Beitrag geleistet hat, sollte kritisch betrachtet werden. Globalisierung stand zunächst als Bezeichnung für einen rein ökonomischen Prozess der Internationalisierung der Märkte. Prozessorientiertes Denken fand seinen ersten Ausdruck in der Wirtschaft in Form von Deregulierung und Dezentralisierung. Bald wurde Globalisierung der Begriff par excellence, um eine Welt zu erklären, in der nationale Kulturen und politische Systeme durch global

und lokal wirkende Kräfte durchdrungen werden. Die Sozial- und Kulturwissenschaften haben ein dieser Entwicklung gerecht werdendes neues Kulturverständnis konstruiert. Während noch Kultur mit Nation gleichgesetzt wurde, vermittelten Begriffe wie „inter-national“, „inter-ethnisch“ oder „inter-kulturell“ die Idee unveränderbarer Grenzen. Die neue Terminologie von „trans-national“, „trans-ethnisch“ oder „trans-kulturell“ vermittelt die Idee der Überwindung von Grenzen im globalen Raum.

Was bedeutet diese Entwicklung wiederum für die Interkulturelle Kommunikationsforschung? Während noch Einflüsse der interpretativen Anthropologie zu erkennen sind, findet das später entwickelte Kulturverständnis, bei dem die Betonung auf Machtverhältnissen, Brüchen und Widersprüchen liegt, keinen Eingang in die Interkulturelle Kommunikationsforschung, die nach „consistency and generality“ (Hibler 1998, 6) forscht. Die Idee der Auflösung von Grenzen und Systemen würde für die Interkulturelle Kommunikationsforschung im Grunde die Auflösung des Forschungsobjekts, eines an Kollektive gebundenen und durch diese geprägten Menschen, bedeuten. Dass die Interkulturelle Kommunikationsforschung nicht die Idee der Kommunikation zwischen kultur- und kollektivungebundenen Menschen in ihre Überlegungen einfließen lassen kann, ergibt sich auch durch die Praxisorientierung und den damit verbundenen Zwang, sich den Gesetzen des Marktes zu unterwerfen. Denn eine zentrale Aufgabe der Interkulturellen Kommunikationsforschung ist die Entwicklung von Methoden, mit denen Trainer und Berater auf dem freien Markt interkulturelle kommunikative Kompetenz vermitteln.

„Kultur“ als Verkaufsprodukt - die Macht des Marktes und ihre Folgen

Ziel interkultureller Kommunikationstrainings ist die Vermittlung von interkultureller Kompetenz, die sich durch Kulturwissen, durch das Bewusstsein über Kulturabhängigkeit des Denkens und durch Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz ergibt. Diese interkulturelle Kompetenz soll auf kognitiver Ebene durch das Erlernen von „Kulturwissen“ und auf affektiver Ebene durch das Erlernen von Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz geschult werden.

Kulturwissen wird durch Kulturkategorien vermittelt: Durch Anekdoten, Kulturassimilatoren, Tabellen, Diagramme, Symbole, Kulturstandards und Kulturdimensionen geben die Trainer Informationen über scheinbare kulturelle Unterschiede. Ihre Autorität erhalten sie dabei durch die schiere Zahl und Unterschied-

lichkeit der Anekdoten über kulturelle Unterschiede. „Eingeübt“ werden Kulturen mit Spielen wie Critical Incidents, Culture Assimilator, Fallstudien und Culture Contrast-Übungen (zu Trainingsmethoden vgl. Bolten 2001, 88-99; Flechsig 1998, LzfZ 2001).

Empathiefähigkeit soll durch künstliche ethnographische Erfahrung erlernt werden. Das Ziel von Simulationsspielen ist, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz durch das Erleben kultureller Unterschiede zu schulen sowie das Bewusstsein um die Kulturabhängigkeit menschlichen Handelns zu stärken. Diese Spiele sollen wie das „wirkliche“ Leben erlebt werden. Man geht davon aus, dass durch Erfahrung und durch Interpretation dieser Erfahrung Wissen über eine „Kultur“ und kulturelle Unterschiede gewonnen werden kann. Die Künstlichkeit der Ethnographie verzerrt jedoch jede Realität.

Interkulturelle Berater bzw. Trainer müssen sich auf dem Markt behaupten. Ihr „Kulturwissen“ ist das Produkt, das sie verkaufen. Ein essentialistischer Kulturbegriff ist ein lebensfähiges und leicht zu handhabendes kommerzielles Produkt. Entsprechend den Marktgesetzen, wonach die Waren auf dem Markt den Bedürfnissen und den Wünschen der Käufer angepasst werden, wird „Kultur“ dem Bedürfnis der Klientel angepasst: mit Tabellen, Listen, Diagrammen auf der einen Seite und Simulationsspielen auf der anderen. Sie benutzen Metaphern wie z.B. der Eisberg oder die Zwiebel von Hofstede (Hofstede 1997, 5, 8), die beim Kunden sofort den Eindruck erwecken zu wissen, worum es geht.

„Subtle, detailed cultural understanding is unlikely to be a major concern in itself to the consumers of interculturalist commodities (...). Rich contextualizations and descriptive thickness thus do not necessarily meet with much appreciation among people with a largely instrumental interest in overcoming difficulties that cultural differences create. At the same time, of course, they need to be persuaded that culture is a significant, identifiable factor behind the conflicts and misunderstandings arising in their interactions with particular others. (...) A culture concept which accentuates difference is a vested interest of cultural brokers.” (Dahlén 177)

Ein Kulturbegriff, der – um es zugespitzt zu formulieren – nicht erklärt, sondern vielmehr in Frage stellt, wäre also nicht von Interesse für die Käufer des Produkts Kultur, seien es nun Führungskräfte internationaler Unternehmen, die ihr Geschäft reibungslos zum Abschluss bringen wollen, oder seien es Mitarbeiter in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft, die scheinbare interkulturelle Konflikte durch Kulturwissen vermeiden bzw. durch Empathie verstehen möchten.

Die Folgen dieser Anpassung an die Zwänge des Marktes sind: Konstruktion von Fremdheit, Verdrängen von Macht und Reproduktion eines hegemonialen Diskurses über Kultur und Kommunikation.

Bei der hier beschriebenen Form der Vermittlung von Kultur wird Differenz hergestellt. Denn es wird zuerst Fremdheit / der Andere konstruiert, um darauf aufbauend interkulturelle Kompetenz- und Kommunikationsfähigkeit zu erlernen. Fremdheit aber ist nichts natürlich Gegebenes, sondern ein Verhältnis, etwas Konstruiertes.

Durch Kulturkategorien wird Kultur als homogene Einheit konstruiert. Die Menschen werden aus historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Kontexten herausgenommen und als abstrakte ahistorische „Andere“ dargestellt. Die Folge ist, dass komplexere Zusammenhänge vernachlässigt, Anzeichen von Abweichungen und Wandel übergangen und Macht – wenn überhaupt – nur als eine Variable thematisiert wird. Würde Macht nicht nur als Variable, sondern als Aspekt jeder Interaktion einbezogen, würden die destabilisierenden und konflikthaften Eigenschaften von Kultur deutlich zum Vorschein treten.

„As a rule, intercultural communication scholars are not interested in the idea of ‘culture’ per se, but use operationalized notions of cultural variations (...). ‘Culture, at this level, is most often defined as nationality, and the constructedness of this position and its intersection with other positions such as gender and social class is not considered. The outcome is that diverse groups are treated as homogeneous, differences within national boundaries, ethnic groups, genders, and races are obscured, and hegemonic notions of ‘culture’ are presented as ‘shared’ by all cultural members” (Moon 76).

Moon spricht hier auch die Reproduktion eines hegemonialen Diskurses über Kultur und Kommunikation an. Die Suche nach allgemeingültigen Aussagen führt dazu, dass Unterschiede innerhalb nationaler Grenzen, ethnischer Gruppen und Geschlechter verdeckt und die Erfahrungen derjenigen Menschen an den Rand gedrängt werden, die nicht in allgemeingültige Muster passen. So entsteht der Eindruck, dass das hegemoniale Verständnis von Kultur und Kommunikation von allen Menschen geteilt wird.

„In part, we know quite a bit about the communication patterns of social elites in this and other countries, but little or nothing about those of ‘Others’. In part, our lack of knowledge stems from the imposition of dominant definitions and constructs onto the communication of ‘Others’, with the resulting comparison of their communication to that of the dominant group(s) in the language of dominance.” (Moon 1996, 76)

Um diesen hegemonialen Diskurs über Kultur und Kommunikation zu durchbrechen schlägt Nakayama ein „Otherwise“ Reading vor, was soviel bedeutet wie den Blick „des Anderen“ einzunehmen: Wie wird Kommunikation z.B. in der afrozentrischen feministischen Erkenntnistheorie verstanden? (Nakayama in Moon 1996, 77). Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage würde zweifelsohne zur

→ Diskursanalyse von Konzepten der KKK!

Infragestellung einiger Gewissheiten der Interkulturellen Kommunikationsforschung führen.

Angesichts der Unvereinbarkeit des in der Interkulturellen Kommunikationsforschung einerseits und des in Sozial-, Kultur- und Kommunikationswissenschaften gültigen Kulturverständnisses andererseits scheint die Möglichkeit einer interdisziplinären Annäherung eher unwahrscheinlich.

„Could there, despite everything, be ways to open the interculturalist enterprise to the views of culture which are now more current in anthropology? Perhaps, but hardly without some long and serious conversations between the anthropologists and the interculturalists” (Dahlén, 179).

Martin & Nakayama erwarten von der Interkulturellen Kommunikationsforschung, dass diese Ansätze für einen konstruktiven interparadigmatischen Dialog entwickelt. Sie empfehlen, dazu eine dialektische Perspektive einzunehmen, durch die ein Weg gefunden wird, mit den Widersprüchen und der scheinbaren Unvereinbarkeit der Ansätze zu leben. „That is, a dialectic approach accepts that human nature is probably both creative and deterministic; that research goals can be to predict, describe, and change; that the relationship between culture and communication is, most likely, both reciprocal and contested.”

Literatur:

- Bennett 1993: J.D. Milton Benett, Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M.R. (Hrsg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, 21-72
- Bolten 2001: Jürgen Bolten, Interkulturelle Kompetenz. (Hrsg. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen). Erfurt.
- Bolten/ Schröter 2001: Jürgen Bolten/ Daniela Schröter (Hrsg.), Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternefels.
- Breitkopf/ Schweitzer 2000: Tanris Breitkopf/ Helmuth Schweitzer, Was kann interkulturelle Kompetenz in kommunaler Verwaltung und Gemeinwesenarbeit bewirken? Das Beispiel der Stadt Essen. In: Stadt Göttingen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Dokumentation des Kommunalen Workshops. Göttingen, 25-60.
- Clifford 1986: James Clifford, Introduction: Partial truths. In: Clifford, J. / Marcus, G. (Hrsg.): Writing culture: The poetics and politics of ethnography. Berkely.
- Dahlén 1997: Tommy Dahlén, Among the Interculturalists. An Emergent Profession and its Packaging of Knowledge. Stockholm Studies in Social Anthropology, 38. Stockholm.

- Flechsigt 1998: K.-H. Flechsigt, Methoden interkultureller Trainings. In: www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-98.htm
- Geertz 1994: Clifford Geertz, Dichte Beschreibung. Bemerkung zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M, 7-43.
- Gudykunst 1983: William B. Gudykunst (Hrsg.), Intercultural Communication Theory. Beverly Hills.
- Hall 1985: E.T. Hall, Hidden Differences: Studies in International Communication. Hamburg.
- Hall 1995: Stuart Hall, Kultur, Community, Nation. In: Harzig, Christiane/Räthzel, Nora (Hrsg.): Widersprüche des Multikulturalismus. Hamburg/Berlin, 26-42.
- Hart 1996: William B. Hart: A Brief History of Intercultural Communication: A Paradigmatic Approach. Vortrag. In: www.odu.edu/webroot/instr/AL/wbhart.nsf/pages/histICC
- Hibler 1997: Kristen Hibler, Intercultural Communication and the Challenge of Postcolonial Theory. Vortrag. In: www.interculturalrelations.com/v1i2Spring1998/sp98hibler.htm
- Hofstede 1997: Geert Hofstede, Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München.
- IFIM 2002: (Institut für interkulturelles Management GmbH): Antworten auf häufig gestellte Fragen. In: www.ifim.de/faq/faq-einfuehrung.htm.
- Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Tagungsdokumentation. Solingen 2001.
- Leeds-Hurwitz 1990: Wendy Leeds-Hurwitz, Notes in the history of intercultural communication: the Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. In: Quarterly Journal of Speech, 76, 262-281.
- Martin/ Nakayama 1999: Judith N. Martin/ Thomas K. Nakayama, Thinking Dialectically About Culture and communication. In: Communication Theory, 9/1, 1-25.
- Moon 1996: Dreama G Moon, Concepts of "Culture": Implications for Intercultural Communication Research. In: Communication Quarterly, 44/1, 70-84.
- Potthoff 2001: Anke Potthoff, Analyse von Weiterbildungsangeboten zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Verwaltung. In: Eckart Riehle (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Wiesbaden, 117-136.
- Riehle 2001: Eckart Riehle (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz in der Verwaltung? Wiesbaden.
- Rommelspacher 2000: Birgit Rommelspacher, Zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz: Ein Zauberwort für die Lösung aller Probleme? In: Stadt Göttingen (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Dokumentation des Kommunalen Workshops. Göttingen, 111-119.
- Thomas 1996: Alexander Thomas (Hrsg.), Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen.
- Trompenaars 1993: Fons Trompenaars, Handbuch globales Managen. Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht. Düsseldorf.

Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: „Paradigmenwandel“ oder „Paradigmenkorrektur“?

Jürgen Bolten (Universität Jena)

Ulrich Becks Differenzierung zwischen "Erster Moderne" und "Zweiter Moderne" hat in den vergangenen Jahren insbesondere in den Sozialwissenschaften zahlreiche kontroverse Diskussionen über die Spezifika und Auswirkungen des aktuellen Globalisierungsprozesses hervorgerufen. Im Sinne Becks lassen sich die beiden Begriffe auf einer Zeitachse verorten, deren Ausgangspunkt durch die nationalstaatlich geprägte "Erste Moderne" markiert ist, während die Zielorientierung den Blick auf das Globalisierungsgeschehen der "Zweiten Moderne" lenkt:

"Globalisierung stellt eine Grundprämisse der Ersten Moderne in Frage, nämlich die Denkfigur, die A.D.Smith 'methodologischen Nationalismus' nennt: Die Konturen der Gesellschaft werden als weitgehend deckungsgleich mit den Konturen des Nationalstaats gedacht. Mit Globalisierung in all ihren Dimensionen entsteht demgegenüber nicht nur eine neue Vielfalt von Verbindungen und Querverbindungen zwischen Staaten und Gesellschaften. Viel weiter gehender bricht das Gefüge der Grundannahmen zusammen, in denen bisher Gesellschaften und Staaten als territoriale, gegeneinander abgegrenzte Einheiten vorgestellt, organisiert und gelebt wurden. Globalität heißt: Die Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft zerbricht; es bilden sich neuartige Macht- und Konkurrenzverhältnisse, Konflikte und Überschneidungen zwischen nationalstaatlichen Einheiten und Akteuren einerseits, transnationalen Akteuren, Identitäten, sozialen Räumen, Lagen und Prozessen andererseits". (Beck 1997, 46f)

Erste und Zweite Moderne werden dabei in einem dialektischen Aufhebungsverhältnis gedacht (ebd., 91). Nämlich in der Weise, dass dort, wo Globalisierung Fuß fasst, die "Architektur des Denkens, Handelns und Lebens in staatsgesellschaftlichen Räumen und Identitäten *zerbricht*" (ebd., 116), bzw. dass die Globalisierungsakteure "im Weiterspielen des alten Spiels dessen Spielregeln aufheben und umgestalten" (ebd.). Konsequenterweise impliziert dies - ganz im Sinne der von Beck variantenreich verwendeten "Bruch"-Metaphorik - einen einschneidenden Paradigmenwechsel gegenüber dem Denken der Ersten Moderne: So wie man es

"nicht länger mit einer regelgeleiteten, sondern regelverändernden Politik" (ebd., 117) zu tun hat, gelten ähnlich radikale Zäsuren und Paradigmenwechsel letztlich auch für alle anderen Lebensbereiche einer in diesem Sinne "entfesselten Welt" (Giddens 2001).

Liegt aber tatsächlich ein derartig einschneidender Paradigmenwechsel vor? Einwenden kann man gegen eine solche Sichtweise, dass sie sich zu einseitig - und letztlich 'G7-zentrisch' - an den Vorreitern der ökonomischen Globalisierung orientiert, ohne zu berücksichtigen, dass sich vielerorts Nationalstaatlichkeit im Sinne der "Ersten Moderne" gerade erst etabliert oder neu formuliert (z.B. Kosovo, Afghanistan, Irak, Südwestafrika), bzw. dass nur ein geringer Teil der Weltbevölkerung in Globalisierungsprozesse eingebunden ist (Müller 2002, 9). Claus Leggewie argumentiert aus globalisierungskeptischer Sicht und bemerkt hierzu:

"In einer wirklich globalen Perspektive blieb, wie zuvor schon Kolonialismus und Dekolonialismus, auch die weltwirtschaftliche Verflechtung seit den achtziger Jahren Stückwerk. Vernetzt wurden außerhalb der nördlichen Hemisphäre nur wenige Machtzentren und Knotenpunkte <...> Die realexistierende Globalisierung wirkt also eher fragmentierend als integrativ; sie ist großräumig und grenzüberschreitend, aber nicht universal." (Leggewie 2001, 18)

Aus dieser Perspektive beschreibt 'Globalisierung' - begrifflich paradox - eine eher partikular relevante Entwicklung. Sie stellt sich dar als "kontingentes Ergebnis von Marktprozessen, geopolitischen Konstellationen und staatlichen Entscheidungen, die international operierenden Banken und Unternehmen erweiterte Betätigungsfelder eröffnen" (Müller 2002, 14). Vom 'Zusammenbruch einer Weltordnung' (Beck 1997, 271) sollte man deshalb nicht unbedingt sprechen. Die Dramatik bzw. die Radikalität universaler Paradigmenwechsel stellt sich viel weniger zugespitzt dar: es geht nicht um die Neubau-Architektur einer "Zweiten Moderne", sondern eher um begrenzt notwendige Paradigmenkorrekturen des Bestehenden, also quasi um Teilsanierungen.

Vermutlich handelt es sich jedoch bei beiden Positionen um das, was aus wissenschaftshistorischer Retrospektive oft als eine für die Eingangsphase von neuen Themendiskursen typische "starke" Hypothesenbildung bezeichnet wird. "Starke" Hypothesen sind zwar bei der Initiierung von Diskursen hilfreich, lassen sich aber in der Regel gerade aufgrund ihrer Einseitigkeit langfristig nicht aufrecht erhalten. Von daher liegt es nahe, in fortgeschrittenen Phasen des Globalisierungsdiskurses das Augenmerk auf mögliche immanente Widersprüche der 'starken' Hypothesen zu richten, um auf diese Weise zu operationalisierbaren Modellbildungen zu gelangen. Im Fall der beiden beschriebenen Positionen dürfte die eine zu stark an

Kontexten einer in ihrem Universalitätsanspruch überschätzten "Zweiten Moderne" orientiert sein, während die andere vermutlich die Globalisierungsdynamik (auch außerhalb des G7-Bereiches) unterschätzt und teilweise eher dazu tendiert, längst in Fluss geratene Strukturen der "Ersten Moderne" bewahren zu wollen.

Damit ist gleichzeitig der Blickwinkel der nachfolgenden Ausführungen markiert: Es soll um die Frage gehen, inwieweit interkulturelle Personalentwicklung, die sich ja in sehr expliziter Weise mit der Gestaltung von Globalisierungskontexten befasst und gewissermaßen 'Zuliefererfunktion' besitzt, in dem skizzierten erkenntnistheoretischen Spannungsfeld angemessen positionierbar ist. Zur Zeit gewinnt man häufig den Eindruck, dass die Instrumente, mit denen interkulturelle Personalentwicklung operiert, den realen Gegebenheiten globaler Handlungskontexte entweder nicht mehr oder noch nicht gerecht werden können: *Nicht mehr*, wo sie mit strukturorientierten Methoden der "Ersten Moderne" Prozessdynamiken der "Zweiten Moderne" in Griff zu bekommen versucht, wo sie folglich neue Probleme mit alten Instrumenten löst, *noch nicht*, wo sie Methoden einsetzt, die de facto vielleicht der 'neuen' Prozessdynamik von Globalisierungskontexten angemessen sind, die aber von der Zielgruppe nicht akzeptiert werden, weil ihre Relevanz nicht unmittelbar einleuchtet.

Nutzer interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen, die diesen Gegensatz wahrnehmen, werden ihn in der Regel negativ, als Zeichen von Unseriosität und Unglaubwürdigkeit, deuten.

Dies kommt unternehmensseitig in der verbreiteten Skepsis hinsichtlich der Effektivität interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen zum Ausdruck (Niedermeyer 2001). Aber auch Selbsteinschätzungen aus dem Bereich der interkulturellen Trainingsforschung klingen nicht wesentlich optimistischer. Wenn Kamhuber beispielsweise (2003) feststellt, dass interkulturelle Trainingsangebote "sich zwischen banalen Verhaltenstipps im Checklistenformat und komplexen Mikroanalysen bewegen, die weniger Orientierung stiften als Verwirrung erzeugen", verweist er letztlich auf einen Methodenantagonismus, der strukturell wieder auf die oben skizzierten "starken" Hypothesen des Globalisierungsdiskurses zurücklenkt: Es geht einerseits um das Nicht-mehr der Angemessenheit von makroanalytischen Kategorisierungen und "Dimensionierungen" i.S. eines primär nationalstaatlich bestimmten und in dieser Hinsicht 'geschlossenen' Kulturbegriffs (der "Ersten Moderne") und andererseits um das Noch-Nicht der Akzeptanz eines 'offenen', individuenorientierten und weitgehend raumunabhängig gedachten Kulturbegriffs (der "Zweiten Moderne").

Interkulturelle Personalentwickler, Trainer oder Coaches, die sich für die "starken" Varianten der beiden Methoden entscheiden, werden häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, dass sie *entweder* Kulturen als "Container" (Beck 1997, 49ff) verste-

hen und dementsprechend lediglich undifferenziertes Rezeptwissen zu vermitteln imstande seien, *oder* dass es ihnen nicht gelänge, individuelles und 'kulturspezifisches' Verhalten zu differenzieren bzw. überhaupt Aussagen über kulturelle Besonderheiten zu machen.

Die Wahrheit liegt in der Mitte, könnte man meinen, und in der Tat scheint sich "leveraging" (Rosinski 2003) in der neuesten angelsächsischen interkulturellen Trainingsforschung als ein methodologischer Zentralbegriff zu etablieren, auf dessen Grundlage methodisch entgegengesetzte Positionen ("Culture as Given" vs. "Culture as Process"; Rosinsky 2003, 30) nicht als starre und inkompatible Extreme verstanden werden, sondern als unterschiedliche Formen der Realitätskonstruktion, die wissenschaftshistorisch erklärbar sind und die in bestimmten Kontexten durchaus auch berechtigt angewendet werden können.

Um es am Beispiel der angesprochenen Kontroversen in der Diskussion des Kulturbegriffs in Deutschland zu verdeutlichen: Wissenschaftshistorisch lassen sich im Rückblick auf die Zeit seit dem 2. Weltkrieg drei große Phasen der Begriffsdiskussion identifizieren, die ihrerseits wiederum durch vielfältige, hier nicht aufgeführte Varianten substrukturiert sind:

enger Kulturbegriff			erweiterter/ geschlossener Kulturbegriff			erweiterter/ offener Kulturbegriff														
i.S. von Hochkultur, Kultur als ("wahre") Kunst, Bildung			Kultur als Raum (z.B. "Nation", "geographischer Raum" "Sprachraum")			Kultur als offenes Netzwerk lebensweltl. Zusammenhänge														

Der enge Kulturbegriff, heute immer noch präsent im bildungsbürgerlichen Feuilleton-Milieu, erfuhr im Kontext der Protest- und Reformbewegungen der späten 60er und frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts einschneidende semantische Korrekturen. Der elitären Abgrenzung von "Kultur" gegenüber Formen der "Unkultur" (z.B. Natur, Zivilisation, Massenkultur) wurde ein "erweiterter" und in gewisser Hinsicht egalitärer Kulturbegriff (Kretzenbacher 1992) gegenübergestellt, demzufolge Kultur als umfassender Zusammenhang menschlichen Verhaltens, als lebensweltlicher Zusammenhang oder als soziale Praxis verstanden wird. Ralf Dahrendorf fasste seinerzeit die gesellschaftspolitische Dimension des "neuen" Kulturbegriffs in programmatischer Form zusammen und propagierte,

"dass wir von einem Kulturbegriff der Madrigalchöre wegkommen müssen, hin zu einem weiten Kulturbegriff, in dem beispielsweise die Umweltprobleme ebenso sehr einen sicheren Ort haben wie Literatur und Kunst in ihrem ganzen Umfang, die nicht hinausgeworfen werden sollen, aber die eingebunden werden sollen in ein weiteres Verständnis der menschlichen Lebensverhältnisse" (zit. nach Kretzenbacher 1992, 180).

Unbeschadet der semantischen Öffnung des Kulturbegriffs blieb seine räumliche Fixierung auf "Länder", geographische Regionen, Sprachräume etc. zunächst unhinterfragt. Erst vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierung, Mobilität und der Dynamisierung politischer und gesellschaftlicher "Container-" Strukturen wurde dann seit etwa Mitte der neunziger Jahre die Problematik von Abgrenzungen wie "deutsche Kultur" deutlich. "Kultur" wird nun zunehmend transnational verstanden und auf mikrosoziale, multiple Einheiten bezogen (Welsch 1995, Drechsel u.a. 2000, Bolten 2002).

Dergleichen Kategorisierungen dürfte man aus dezidiert prozessualer Sicht der "Zweiten Moderne" natürlich gar nicht vornehmen, weil die Grenzen der notwendig entstehenden "Container" de facto unbestimmbar sind. Dass wir dies - quasi wider besseres Wissen - dennoch tun, indiziert das Dilemma, in dem wir uns befinden: Sozialisiert in der "Ersten Moderne" verfügen wir gegenwärtig auch im wesentlichen nur über deren Instrumente zur Realitätskonstruktion, wenn es darum geht, Globalisierungsvorgänge i.S. der "Zweiten Moderne" zu verstehen. In diesem Sinne veranschaulicht das Beispiel, warum man schlecht beraten wäre, einem der Kulturbegriffe alleinige Gültigkeit zuzusprechen: man würde gegebenenfalls ignorieren bzw. zu Grabe tragen, was sich im Rahmen der jeweils anderen Kulturbegriffe durchaus als vitales Element der Realitätskonstruktion erweist - oder wie Rosinski in Bezug auf den Interaktionskontext ökonomischer "global player" bemerkt: "In reality, despite the current dominant rhetoric, stability is still very much present and necessary" (Rosinski 2003, 129).

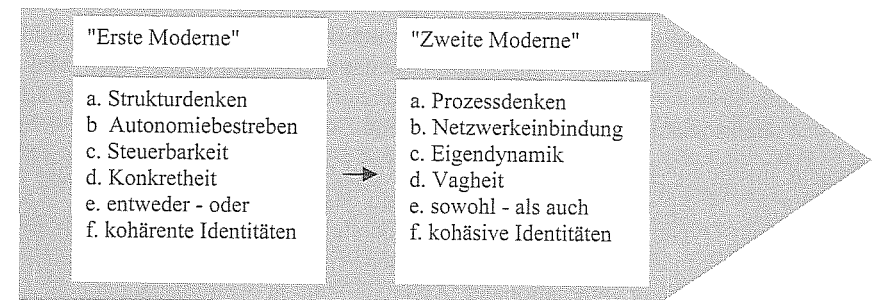
Übertragen auf die Methoden der interkulturellen Personalentwicklung folgt hieraus, dass es kein universal gültiges "best-practice"-Modell geben kann, sondern dass im Einzelfall zu entscheiden und - vor allem: zu legitimieren ist, welcher Methoden man sich bedient. So wird man bei Unternehmen mit eher ethnozentrischer Besetzungspolitik (und die gibt es gerade im mittelständischen Bereich noch in großer Anzahl) anders agieren müssen als bei geozentrisch strukturierten Unternehmen. In ähnlicher Weise macht der Rekurs auf einen "geschlossenen" Kulturbegriff bei länderspezifischen Entsendungstrainings durchaus noch Sinn, während er sich beim Coaching multikultureller Teams als unplausibel erweisen könnte.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen nicht nur durch methodische Vielfalt und Angemessenheit cha-

rakterisiert sein sollten, sondern dass sie überdies in der Lage sein müssen, Methodenentscheidungen vor dem Hintergrund des Interaktionskontextes der jeweiligen Adressaten zu legitimieren. Derartige Interaktionskontexte werden nie eindeutig einer "Ersten" oder "Zweiten Moderne" im Sinne Becks zugeordnet werden können. Sie lassen sich eher - graduell unterschiedlich - auf einem Zeitstrahl positioniert vorstellen, der sich, wenn nicht linear, so doch seiner Grunddynamik nach, im Schneckentempo auf die "Zweite Moderne" zu bewegen scheint und der dabei letztlich vielleicht tatsächlich "von geschlossenen zu offenen Räumen, ebenso von konkreten zu abstrakten Identitäten, von exklusiven zu inklusiven Formen der Vergemeinschaftung, von homogenen Kollektiven zu differenzierten Netzwerken individueller Akteure" führt (Münch 2001, 291). Als Agenten einer Zeit des Nicht-Mehr und des Noch-Nicht bleibt uns freilich nicht mehr als eine entsprechende Vermutung. Und das sollte bereits Grund genug sein, sich nicht für radikale Paradigmenwechsel zu entscheiden, sondern für sukzessive Paradigmenanpassungen bzw. -veränderungen.

Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend ausgewählte Beispiele für methodische Positionierungen der interkulturellen Personalentwicklung auf dem beschriebenen Zeitstrahl dargestellt. Sie sollen im wesentlichen Orientierungen vermitteln, um die Angemessenheit bestimmter methodischer Instrumentarien für konkrete Bedarfssituationen einschätzen, ihre Auswahl legitimieren und - wo nötig - methodische Modifikationen vornehmen zu können.

Die Ausführungen gehen von Merkmalen aus, die Beck in dieser Weise sinngemäß als Charakteristika der "Ersten Moderne" bzw. der "Zweiten Moderne" beschrieben hat (Beck 1997). Die Merkmalspaare werden dabei nicht als Gegensatz, sondern als Markierungen auf einem angenommenen Zeitstrahl verstanden:



Gefragt wird in Bezug auf jedes der sechs Merkmalspaare zum einen nach konkreten Realisationsweisen insbesondere in international agierenden Unternehmen so-

wie danach, wo innerhalb des Zeitstrahls derzeit häufig eingesetzte interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen zu verorten sind, inwieweit sie den beschriebenen Kontexten Rechnung tragen und in welcher Hinsicht gesellschaftliche Paradigmenveränderungen methodische Korrekturen und Neuentwicklungen interkulturellen Lernkonzeptionen fordern.

a. Zwischen Struktur- und Prozessdenken

Je ausgeprägter die Prozessorientierung eines Unternehmens ist, desto individuenspezifischer sind die Anforderungen, die an interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen gestellt werden. Methodisch impliziert dies eine stärkere Fokussierung des offenen gegenüber dem weiten (geschlossenen) Kulturbegriff; konzeptionell eine Bevorzugung von prozessbegleitenden und verlaufsflexiblen Coachings gegenüber strukturierten Trainings-off-the-job.

Bedingt durch die grenzüberschreitende Dynamik insbesondere der medientechnologischen und ökonomischen Globalisierung ist zumindest in der gemäßigten Klimazonenachse zwischen USA/ Kanada – EU – Ostasien seit den achtziger Jahren eine deutliche Verflüssigung oder zumindest eine größere Permeabilität von bis dato eher festgefügt-normierten Interaktionskontexten zu beobachten. Aktuelle Schlagworte wie "Change Management", "lernendes Unternehmen", "Business Process Reengineering" oder "Total Quality Management als Prozessmanagement" bezeugen diese Entwicklung. Sie sind sowohl Produkt als auch Verursacher einer keineswegs auf berufliche Bereiche begrenzten Entfesselung der Veränderungsgeschwindigkeit: Wo Allianzen nicht mehr langfristig konzipiert werden, wo man - wie etwa in dem Minivan-Projekt 'Autoeuropa' von VW, Seat und Ford - Kooperationen bereits im Bewusstsein ihrer mittelfristig bevorstehenden Beendigung beginnt oder wo ein Wechsel des Arbeitsgebers nicht mehr einen Makel sondern ein Erfordernis für den künftigen Karriereweg darstellt, verändern sich natürlich auch soziale Gefüge, Einstellungen und Denkweisen.

Bezogen auf die in vielen Kulturen bekannte (und meistens dialektisch gedeutete) Stein-Wasser-Metaphorik, der zufolge der Stein das Ruhende, Bewahrende; Wasser jedoch das Dynamische und Prozesshafte darstellt, besteht derzeit vor allem in Globalisierungskontexten eindeutig ein "Wasser-Primat". Beispiele hierfür reichen von der Intensivierung internationaler Arbeitsteilung in weltumspannenden 24-Stunden-Schichten über die Kanonauflösung in geisteswissenschaftlichen Schulcurricula oder die Prozessualisierung des Bildungserwerbs im Sinne des "lebensbegleitenden Lernens" bis hin zur permanenten Disponibilität des Einzelnen auf-

grund seiner verkehrs- und vor allem medientechnologisch ermöglichten Omnipräsenz.

In welchem Ausmaß sich in den vergangenen Jahrzehnten Prozessorientierungen zu etablieren vermochten und strukturbezogenes Denken mehr und mehr verdrängt haben, veranschaulicht ein Vergleich der Unternehmensleitlinien der Karstadt AG zwischen 1967 und 2003. In der sechziger Jahren dominierten sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Textgestaltung deutliche hierarchische Strukturierungen:

3. Die Führungsmittel

a) Die Delegation

Jeder Vorgesetzte soll bewirken, dass seine Mitarbeiter im Sinne der geltenden Zielsetzung die besten Leistungen entfalten. Zu diesem Zweck hat er mit der Delegation der Entscheidungsbefugnis und der dadurch bedingten Verantwortung zu führen.

Das Prinzip der Delegation verlangt, dass Aufgaben und die dazugehörigen Entscheidungsbefugnisse in der stufenmäßigen Ordnung des Unternehmens der unterstmöglichen Stelle übertragen werden.

<...>

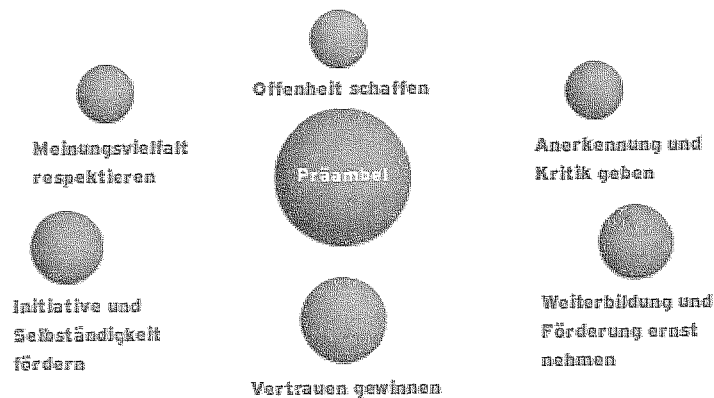
b) Das Mitarbeitergespräch

Der Vorgesetzte soll sich zur Vorbereitung von Entscheidungen in wichtigen oder schwierigen Fällen des Rates seiner Mitarbeiter bedienen. Zu diesem Zweck soll er zumindest mit denjenigen Mitarbeitern, in deren Bereich die zu treffende Entscheidung eingreift, ein Mitarbeitergespräch führen.“

<...>

Unternehmensgrundsätze der Karstadt AG, 1967 (Auszug)

Entsprechend dem Motto der Unternehmensverfassung "KARSTADT bleibt KARSTADT. Gleichzeitig wird KARSTADT sich ändern" (Karstadt 2004) sind zu Beginn des neuen Jahrhunderts hierarchische Strukturierungsprinzipien zwar nicht aufgegeben worden, aber deutlich hinter prozessorientiertes Denken zurückgetreten. Das äußert sich nicht nur in der Formulierung der Leitsätze, sondern auch in der Wahl der Gestaltungsmerkmale. So wird die hierarchiebetonte Durchnumerierung der Unternehmensleitlinien jetzt durch eine Grafik abgelöst, in der die einzelnen Handlungsgrundsätze sich quasi in Form eines Umlaufkreises um ihren Mittelpunkt bewegen:



http://www.karstadt.de/webapp/commerce/corporate/menschen_berufe/81191.jsp

In ähnlicher Form dokumentiert die Entwicklung der Unternehmensgrundsätze nahezu aller Global-Player-Unternehmen den Weg zu Offenheit, veränderungs- und prozessorientiertem Denken.¹

Inwieweit der jeweilige Unternehmensalltag diese Sollformulierungen tatsächlich realisiert, mag dahin gestellt sein und unterscheidet sich zweifellos auch innerhalb der Arbeitsbereiche bzw. in den einzelnen Teams sehr deutlich. Aus der Sicht der interkulturellen Personalentwicklung stellt sich aber auf jeden Fall die Frage, wie (und inwieweit) sie derartigen unternehmenskulturellen Paradigmenveränderungen methodisch Rechnung tragen soll.

Grundsätzlich dürfte als Regel anzunehmen sein, dass mit zunehmender Dynamik des Unternehmensalltags die Planbarkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen geringer wird. Wenn selbst ein "deal" wie der zwischen Daimler und Chrysler im

¹ Vgl. z.B. Siemens: "Innovationen sind unser Lebenselixier, rund um den Erdball und rund um die Uhr" (http://www.siemens.de/index.jsp?sdc_p=d1034143po1050364fc6110s7min1050364t4 u&sdc_sid=7137801149&); BASF: "Wir suchen die Herausforderungen in den Veränderungen der Märkte" (http://www.basf.de/de/corporate/overview/grundwerte/grundwerte/innovation.htm?id=X7*Xj4edebsf0gi); Henkel: "Wir verstehen Veränderungen als Chance" (http://www.henkel.de/int_henkel/ourcompany_de/channel/channel_stage.cfm?page=News_new&pageid=187&channel=New_c&group=8000&Layout=0#anker3) oder Krupp: "Vorausdenken bewegt uns" (<http://www.krupp.de/index.html?lang=ger&id=konzern/globale-ansichten.html>), "Henkel gibt sich eine Struktur, die schnelle Anpassung an Veränderung ermöglicht"

wesentlichen innerhalb von 16 Tagen abschlussreif ist, dürfte es heute wenig Sinn machen, ausschließlich auf Entsendungstrainings zu setzen - ganz abgesehen davon, dass gerade bei deutschen Großunternehmen mit zunehmender Bedeutung von Direktinvestitionen² und abnehmender Relevanz ethnozentrischer Besetzungsstrategien der Anteil der Auslandsmitarbeiter inzwischen zwar auf durchschnittlich 27,3 % gestiegen, der Anteil der Entsandten seit den späten neunziger Jahren jedoch deutlich unter 1 % der Gesamtmitarbeiterzahl gesunken ist (Maier 2003, 74). Es geht vielmehr darum, Mitarbeiter möglichst kurzfristig auf internationale Einsätze von vergleichsweise kurzer Dauer vorzubereiten. Da sich die Probleme, mit denen Entsandte konfrontiert werden, bereits nach zwei Jahren deutlich anders darstellen und gewichten als zu Beginn der Entsendung (Stahl 1998, 175ff), können interkulturelle Vorbereitungstrainings lediglich als Einstiegshilfe verstanden werden. Eine kontinuierliche interkulturelle Betreuung wird jedoch selbst prozessorientiert sein müssen und ist eher in der Form von begleitenden Coachings denkbar. Und auch hier geht es im Sinne des skizzierten offenen Kulturbegriffs viel stärker um eine individuen- und teamzentrierte interkulturelle Betreuung - vor allem dann, wenn die Arbeit nicht mehr in bi- sondern in interkulturellen Teams stattfindet. Das Wissen um die Ausprägung bestimmter Merkmalsdimensionen innerhalb eines Entsendungslandes hilft in diesen Fällen nicht sonderlich weiter. Anders gesagt: die methodische Perspektive verschiebt sich zumindest in Globalisierungskontexten von makro- zu mikroanalytischen Ansätzen. Dies enthebt den Coach freilich keineswegs von der Notwendigkeit über fundiertes kulturhistorisches Wissen und Reflexionsvermögen verfügen zu müssen. Allerdings wird es - je offener eine Gesellschaft sich darstellt - nicht ausreichen, den Coachee als Abbild seiner "Kultur" zu verstehen oder ihn gar selbst in Matrices einzuordnen, sondern es wird viel stärker darum gehen, sein Handeln im Zusammenhang einer unter Umständen eher heterogenen Sozialisationsgeschichte zu begreifen. Interkulturelle Dienstleistungen unterliegen damit nicht mehr den strukturierten und planbaren Gesetzen einer Sender → Empfänger bzw. Trainer → Trainee - Beziehung. Sie werden selbst Mitspieler des Prozesses, was notwendigerweise eine Flexibilisierung der Trainerposition nach sich zieht: "The art of coaching is to adapt your style to the situation" (Rosinski 2003, 131).

Last but not least hat sich zumindest in Globalisierungsländern auch die Bildungsorganisation selbst zu einer Prozessvariable entwickelt. Das Schlagwort vom "lebensbegleitenden Lernen" dokumentiert diese Entwicklung, wobei eine systematische Konzeptualisierung für den Bereich des interkulturellen Lernen bislang noch aussteht. Als Grundtendenz zeichnet sich jedoch ab, dass im Zuge der gegenwärtigen Etablierung interkultureller Lernangebote an Schulen und Hochschulen künf-

² Weltweit haben sich die Direktinvestitionen zwischen 1996 und 2001 von 386,1 Mrd. \$ auf 735,1 Mrd. \$ fast verdoppelt (Stiftung Entwicklung und Frieden 2003, 167).

tig eine interkulturelle Basisausbildung bereits vor Berufseintritt erfolgt sein wird. Interkulturelle Personalentwicklung kann hierauf aufbauen und dementsprechend viel gezielter und bedarfsbezogener on-the-job arbeiten. Überlegenswert wäre es, ein solches lebensbegleitendes interkulturelles Lernen mit Anreizmechanismen dergestalt zu verknüpfen, dass die Inanspruchnahme von interkulturellen Personalentwicklungsmaßnahmen mit der Vergabe von Weiterbildungspunkten vergütet wird, die der einzelne für seinen Karriereweg und die das Unternehmen zum gegebenen Zeitpunkt bei der Bewerbung um Fördermittel für internationale Projekte geltend machen kann.

b. Zwischen Autonomiebestreben und Netzwerkeinbindung

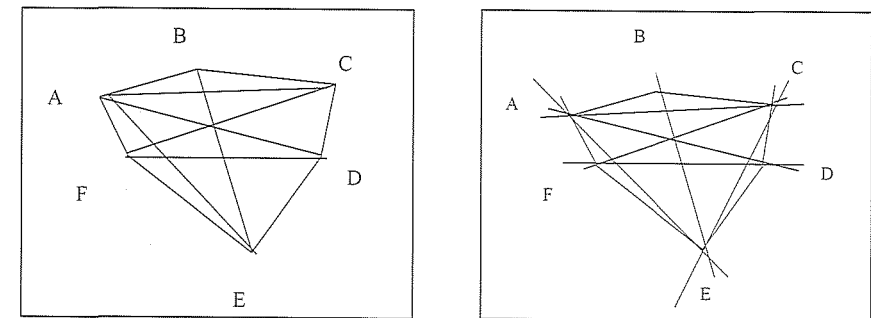
Je schneller die internationale Vernetzung von Unternehmen voranschreitet, desto dringlicher wird die Entwicklung von teamorientierten und raumunabhängigen (netzbasier-ten) interkulturellen Coaching- und Mediationsmaßnahmen.

Wie stark die Bindung an Instrumente und Denkweisen der "Ersten Moderne" auch dann sein kann, wenn man mit Globalisierungszusammenhängen vertraut ist und insofern vornehmlich unter Vorzeichen der "Zweiten Moderne" interagiert, zeigt ein Experiment, das 2003 von interculture.de und dem Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena mit 120 Praktikern und Studierenden aus dem Bereich des internationalen Managements durchgeführt wurde. Die Aufgabe bestand darin, den Begriff "Netzwerk" graphisch zu realisieren: 81,67% der Probanden wählten eine geschlossene Form i.S. des Beckschen Containers der "Ersten Moderne", und lediglich 18,33% entschieden sich für eine offene Netzwerkdarstellung i.S. der "Zweiten Moderne".

Das Ergebnis bestätigt zum einen die Vermutung, dass die Konstruktion neuer Wirklichkeiten gegenwärtig häufig unbedacht mit alten Werkzeugen in Angriff genommen wird. Es lässt darüber hinaus aber auch bildungsgeschichtliche Traditionslinien transparent werden, die diesem Bedürfnis nach Schließung, Übersichtlichkeit, Abgrenzbarkeit und Strukturiertheit zugrunde liegen.

Exemplifiziert werden kann es anhand eines Bildes, das Herder 1774 in seiner Schrift "Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit" verwendet hat. Er bezeichnet dort unter anderem Kulturen und Nationalstaaten als "Kugeln", die den "Mittelpunkt der Glückseligkeit *in sich*" tragen (Herder <1774>

1967, 44). Kugeln haben bekanntlich einen konstanten Schwerpunkt, sind klar abgegrenzt, vermessen mit der Bestimmung des "Eigenen" immer auch das Terrain des Anderen, "Fremden" und sind hinsichtlich Größe und Inhalt mathematisch exakt erfassbar. Wo sie oder andere vergleichbare "Einheits"metaphern als Konstituenten der Wirklichkeitskonstruktion verwendet werden, kollidiert dies offenkundig mit Merkmalen, die für aktuelle Globalisierungsvorgänge signifikant sind. Dort verlaufen Interaktionen quasi aus allen Richtungen quer durch die Kugeln hindurch und lassen sie zu Netzwerkbestandteilen auseinanderfallen, die mit "geschlossenen" Kategorien in dem oben beschriebenen Sinn nicht mehr erfassbar sind. Insofern lässt sich der 'Weg von der Ersten zur Zweiten Moderne' metaphorisch auch als das Aufbrechen monadischer Kugeln im Netzwerk verstehen.



Netzwerkmodell der "Ersten Moderne" Netzwerkmodell der "Zweiten Moderne"

Ein beredtes Beispiel aus ökonomischer Sicht bietet die in den letzten Jahren intensiv geführte Diskussion um das Zerbrechen der "Deutschland AG" (u.a. Mayer 2003, Streeck/ Höpner 2003). Gemeint ist damit u.a. die sukzessive Auflösung national-geschlossener Verflechtungen insbesondere zwischen den deutschen Großunternehmen. So hatte die Deutsche Bank AG, neben der Allianz AG in dieser Hinsicht einer der wichtigsten Akteure, 1996 noch in 29 Kontrollorgane der 100 größten deutschen Unternehmen eigene Führungskräfte entsandt. 1998 waren es nur noch 17 (Streeck/ Höpner 2003, 30). In gleicher Weise öffneten sich die einzelnen Unternehmen Einflüssen von außen: waren 1999 nur gut 15% der Vorstandsvorsitzenden vorher in anderen Unternehmen tätig, so stieg dieser Anteil innerhalb von 10 Jahren auf knapp 40% (Mayer 2003, 78), wobei sich derzeit auch eine zunehmende Akzeptanz von nicht-deutschen Vorstandmitgliedern abzeichnet: "Die beste Voraussetzung für Erfolg im internationalen Wettbewerb um das In-

vestmentbanking sind möglichst distanzierte und neutrale Beziehungen zu den Unternehmen des eigenen Landes" (Streeck/ Höpner 2003, 30). Dass nationalgeschlossene Verflechtungen als Ganze nur sehr schwer an internationale Netzwerke angedockt werden können, hat Japan an der Wende zum 21. Jahrhundert schmerzlich erfahren müssen. Als eine der wichtigsten Ursachen der japanischen Wirtschaftskrise kann die Geschlossenheit von Konglomeraten bzw. Keiretsus angesehen werden, die zwar als innerjapanische Verflechtungen sehr gut funktioniert und zweifellos auch zu den japanischen Wettbewerbsvorteilen in den achtziger und neunziger Jahren beigetragen haben, die aber eine Einbindung japanischer Unternehmen in globale Netzwerke zunächst gerade durch den bestehenden Fokus auf das "Eigene" und die damit zusammenhängende Fundamentierung von Abgrenzungsstrategien erschwert haben (vgl. Schneidewind 1994).

Mit der Zunahme internationaler Vernetzungen steht auch die interkulturelle Personalentwicklung vor neuen Herausforderungen. Konradt u.a. haben 2002 unter 100 Anbietern interkultureller Managementtrainings in Deutschland eine Befragung zur methodischen und inhaltlichen Gestaltung interkultureller Trainings durchgeführt und sind dabei zu dem Fazit gelangt, dass "besonders häufig soziale Verhaltensregeln und Kulturstandards des Gastlandes aber auch Informationen zum Gastland vermittelt" werden (Konradt u.a. 2002, 17), wobei die Trainingsgruppen "überwiegend einheitlich hinsichtlich der Nationalität der Teilnehmer" seien (ebd., 8). Beide Befunde geben einen ethnozentristisch-transformationstheoretischen Hintergrund in dem Sinne zu erkennen, dass national geschlossenen Gruppen (A) Wissen über einen geschlossenen Handlungsraum (B) vermittelt wird, in dem sie sich möglichst erfolgreich "durchsetzen" sollen (A → B). Wenig überraschend ist dementsprechend auch die Tatsache, dass interaktionsorientierte Aspekte wie "Konfliktbehandlung" oder "Intergruppenprozesse" als Inhalte interkultureller Trainings immer noch eher unbedeutende Rangplätze einnehmen (ebd., 13). Andererseits liegt es auf der Hand, dass Netzwerkorganisationen ungleich stärker einer Vorbereitung auf das Arbeiten in interkulturellen Teams bedürfen als einer Vorbereitung homogener Gruppen auf einen bestimmten Einsatzort. Gerade die internationale Arbeitsteilung, aber auch die raumunabhängige Zusammenarbeit sog. "virtueller" Teams (die in ihren Arbeitsergebnissen freilich äußerst "real" sind) erfordern Personalentwicklungsmaßnahmen, die interaktionsorientiert sind und dabei gleichzeitig Interkulturalität inszenieren statt sie - wie es in monokulturellen Trainings der Fall ist - nur zu thematisieren. Viel zu wenig genutzt werden in diesem Zusammenhang elektronische Medien, mit deren Hilfe beispielsweise über Raumgrenzen hinweg weltweit interkulturelle Planspiele durchgeführt, themen- und problemorientierte Foren initiiert oder Teamcoachings realisiert werden können (vgl. Bolten 2004).

Darüber hinaus stellt sich das interkulturelle Forschungs- und Dienstleistungs-Szenario insbesondere in Deutschland alles andere als netzwerkorientiert dar. Es erweckt eher den Eindruck, dass unzählige "Kugeln" im Herderschen Sinne unabhängig voneinander agieren, wohl meinent das eigene Know-How schützen und abgrenzen zu müssen. Diese Strategie ist wenig erfolgversprechend: Je stärker internationale Vernetzungen voranschreiten und je mehr Arbeitsprozesse in interkulturelle Teams verlagert werden, desto spezialisierter und vielfältiger werden auch die Anforderungen an interkulturelle Coaches werden. Interkulturelle Dienstleistungen können dann nicht mehr in der klassischen Kombination von Trainer und Co-Trainer durchgeführt werden, sondern erfordern die Zusammenarbeit von Trainern bzw. Coaches unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Ausbildung i.S. kurzfristiger strategischer Allianzen bzw. kollaborativer Arbeitsbeziehungen. Vor diesem Hintergrund wird es unverzichtbar sein, Transparenz auf dem Anbietermarkt herzustellen und darauf aufbauend Vernetzungen spezialisierter interkultureller Dienstleistungen zu ermöglichen. Einen ersten Schritt in diese Richtung bietet das Interkulturelle Portal der Akademie für Interkulturelle Studien, das 2004/05 seinen Betrieb aufnehmen soll (www.interkulturelles-portal.de).

c. Zwischen Steuerbarkeit und Eigendynamik

Mit zunehmender Intensivierung internationaler Vernetzungen sinkt die Plan- und Steuerbarkeit des zugrundeliegenden Handelns. Auch in der interkulturellen Personalentwicklung werden langfristig geplante Maßnahmen (z.B. Trainings zur Auslandsvorbereitung) zu Gunsten punktueller Einsätze (z.B. Coachings) zurückgestellt werden. Fragen interkultureller Synergie- und Identitätsbildung werden methodisch nicht mehr mit alten interventionistischen Planungsinstrumenten gelöst werden können.

Prozess- und Vernetzungsdynamiken lassen sich mit dirigistischer Steuerungspolitik nicht vereinbaren. Soziale, politische und ökonomische Öffnungen erhöhen Symbolkomplexität, Pluralität, Anpassungsfähigkeit und -geschwindigkeit sowie Handlungskontingenz; sie vermindern aber aufgrund der entstehenden Vielfalt auch die Steuerungsfähigkeit der jeweiligen (Teil-)systeme (Münch 1988, 113). Diese Entwicklung zeichnet sich - in ihrem Verlauf sehr unterschiedlich - seit den späten 70er Jahren in den meisten Industriestaaten ab. Das steuerungstheoretische Kernparadigma, das durch eine klare und "Herrschaftsbeziehungen" legitimierende Trennung zwischen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekt charakterisiert war, funktionierte mit zunehmendem wirtschaftlichen und politischen Komplexi-

täts- und Verflechtungsgrad nicht mehr. Die Trennung wurde zunehmend unschärfer und ist heute im Modell des "kooperativen Staats" letztlich durch eine so hohe Interaktivität von Subjekt- und Objektseite charakterisiert, dass – wie etwa im Verhältnis von Staat und Medien – "Herrschaftsbeziehungen" nicht mehr eindeutig auszumachen sind.

In der Politik- und Sozialwissenschaft ist man im deutschen Sprachraum daher auch dazu übergegangen, den Begriff "Steuerung" durch das englische "Governance" zu ersetzen. "Governance" bezieht sich auf eine Form der nicht-hierarchischen Regelung kollektiver Sachverhalte, auf eine "mehr oder weniger fragmentierte oder integrierte, nach unterschiedlichen Prinzipien gestaltete Regelungsstruktur" (Mayntz 2004, 4), wie sie sich etwa in Global-Governance-Strukturen zwischenstaatlicher Kooperationen finden (vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden 2003, 238ff).

"Das eigentlich 'Politische', das interventionistische Handeln, tritt dabei in den Hintergrund: nicht die Intervention, das Steuerungshandeln von Akteuren, sondern die wie auch immer zustande gekommene Regelungsstruktur und ihre Wirkung auf das Handeln der ihr unterworfenen Akteure steht nun im Vordergrund. Die Governance-Perspektive geht damit nahlos in eine institutionalistische Denkweise über. Das wird bereits am Konzept der *corporate governance* gut nachvollziehbar, mit dem bestimmte Aspekte der Unternehmensverfassung gemeint sind - also gerade nicht das 'Steuerungshandeln' von Managern, sondern die Institutionen, die rationales Handeln über situative Anreize lenken." (Mayntz 2004, 5)

Flache Hierarchien, Outsourcing, Task-forces oder Communities of Practice sind Antworten, die vor allem global agierende Unternehmen gefunden haben, um das entstandene Problem der schwindenden Steuerungskapazität zu lösen. Ideenkonzepte hierfür stammen ursprünglich vielfach aus den Naturwissenschaften. Das gilt für chaos- und spieltheoretische Überlegungen ebenso wie für die aus der Laserphysik entlehnten Theorien zur Synergiebildung (Götzel/Plassmann 1999). Die Problematik von Ouchis Versuch, in seiner "Theory Z" mittels einer *Synthese* der seiner Meinung nach besten japanischen und amerikanischen Produktionsprinzipien eine universal gültige unternehmerische Handlungstheorie zu entwickeln (Ouchi 1981), war in den achtziger Jahren anhand der Umsetzungsschwierigkeiten des sog. Lean Management Systems deutlich geworden. Spätestens seit dieser Zeit ist das planungsorientierte Synthesedenken durch synergetische Ansätze in den Hintergrund gedrängt worden, die – wie etwa bei der Bayer AG – heute schon fast selbstverständlich ihren Platz in Unternehmensgrundsätzen finden:

"Wir wollen die in unserem Unternehmen vorhandenen Synergiepotenziale stärker nutzen. Das gilt insbesondere für die Synergien zwischen den Unternehmensbereichen sowie für die Aktivitäten in den Märkten und Regionen. Dabei wissen wir, dass Bayer in seiner Gesamtheit mehr ist als die Summe der Unternehmensbereiche."
(http://www.bayer.de/ueber_bayer/unternehmenspolitik/unternehmenspolitische_grundsätze/strategische_ausrichtung/page137.htm#mitarbeiter)

Auch in interkulturellen Dienstleistungsangeboten hat der Synergiebegriff in den vergangenen Jahren eine erhebliche Aufwertung erfahren. Insbesondere in der Prioritätenverschiebung von Training zu Coachings und zu interkultureller Mediation wird das erwähnte Verschwimmen der Grenzen zwischen Steuerungssubjekt (früher: Trainer) und -objekt (früher: Trainee) deutlich. Der Trainer ist jetzt derjenige, der sich zurücknimmt, der zuhört und zum Zuhören bzw. Thematisieren motiviert, der Lösungen nicht vorgibt, sondern finden lässt und dadurch Synergiebildungen initiiert. Grundsätzlich entspricht ein solches Denken interaktiv-konstruktivistischen Ansätzen der interkulturellen Kommunikationsforschung, die "Interkultur" als Prozess, als letztlich unplanbares "Ereignis" verstehen (u.a. Bolten 2003, 18f) und nicht als statisch-geplantes Produkt, wie es die häufig verwendete und irreführende Rede vom "interkulturellen Vergleich" nahe legt.

Bei genauerer Durchsicht der Angebote fällt allerdings auf, dass kaum Hinweise darauf gegeben werden, *wie* Synergiebildungen im Einzelfall methodisch realisierbar sind, in welchen Zusammenhängen, mit welchen Mitteln und in welchem Ausmaß der Trainer/ Coach steuernd eingreifen sollte. Trommelnd oder in anderen Varianten der gegenwärtig sehr populären *activity trainings* darauf zu warten, dass freigesetzte Emotionen sich von selbst kanalisieren und zu einem "Teambuilding von innen" führen, kann schon deshalb keinen geeigneten Weg darstellen, weil hier das Steuerungsobjekt in die Rolle des Subjekts schlüpft und damit das alte Ungleichgewicht mit umgekehrtem Vorzeichen wieder hergestellt wäre. Ebenfalls auf ein ungleiches Verhältnis von Steuerungsobjekt und -objekt deutet der in der Psychologie verwendete (und revisionsbedürftige) Begriff der "Intervention". Er verleitet dazu, ein "Teambuilding von außen" zu legitimieren und der Eigendynamik von Gruppenprozessen nicht ausreichend Rechnung zu tragen. Eine Balance der im Begriff "Teambuilding" enthaltenen Doppelstruktur von Agens und Patiens dürfte am besten durch den Einsatz von formal bestimmten Kommunikationsstrategien zu erreichen sein, die der etymologischen Bedeutung von *communicare: etwas gemeinschaftlich machen* bewusst Rechnung tragen. Hierzu zählen u.a. Verfahren der Institutionalisierung von Metakommunikation, das gemeinsame Aushandeln von Zielvereinbarungen oder die initiative Thematisierung von Gruppenprozessen seitens der Mitglieder. Ernst nehmen sollte man auch den Befund einer Untersuchung von Stahl unter Managern, die in die USA und nach Japan entsandt worden sind. Er besagt, dass das initiative Ergreifen von Organisationsmaßnah-

men insgesamt als eine der erfolgreichsten Problembewältigungsstrategien eingestuft wird (Stahl 1998, 201f). Vermittelt werden müssten dementsprechend z.B. Methoden des interkulturellen Aushandelns von Handlungsregeln. Inwieweit es sich bei Missverständnissen und Konflikten um "individuelle" oder "interkulturelle" handelt, wird sich in der Praxis häufig nicht klären lassen und ist auch nicht vor vorrangiger Relevanz. Für den interkulturellen Coach bedeutet dies allerdings, dass er multiperspektivischer handeln muss als ein konventioneller "Trainer", dass er sich in seiner Vorbereitung auf formale Konzeptionalisierungen beschränkt, und dass er in der Lage ist "gemeinschaftliches Handeln" initiativ und zielorientierend zu moderieren. Zu den vordringlichen Aufgaben der interkulturellen Methodenforschung zählt in diesem Zusammenhang zweifellos die Entwicklung differenzierter theoretischer Sichtweisen zum Themenbereich "interkulturelle Identität".

d. Vom Entweder - Oder zum Sowohl als auch. Oder: Zwischen Exklusion und Inklusion

Mit zunehmender internationaler Netzwerkdynamik und abnehmender Steuerungs- und Planbarkeit wächst für den einzelnen Netzwerkteilnehmer die Bandbreite möglicher und gleichzeitiger Einbindungen in unterschiedliche Netzwerkareale. Konkurrenzdenken kann sich hierbei als kontraproduktiv erweisen. Dies hat für interkulturelle Personalentwicklung sowohl methodische als auch organisationale Konsequenzen:

Beschleunigte Dynamisierung, globale Vernetzung und abnehmende Steuerungspotentiale begünstigen Kreolisierungsprozesse (Hannerz 1996, 65ff)³ und stärken auf diese Weise polyvalente Handlungszusammenhänge, die quer zu politischen, wirtschaftlichen und sozialen Abgrenzungen nationalstaatlichen Denkens liegen. Dies wiederum zieht die Notwendigkeit einer erhöhten Anpassungsfähigkeit sowohl von Individuen als auch von Kollektiven nach sich. Das Prinzip der Exklusion i.S. einer selbstwertsteigernden Abgrenzungsstrategie, das in paradigmatischer Form bis in die neunziger Jahre durch die politische Blockbildung repräsentiert war, kollidiert hiermit und funktioniert in globalen Lebenszusammenhängen nicht mehr. Durch die Einbindung in unterschiedliche und räumlich zum Teil weit auseinanderfallende Handlungskontexte wie transnationale Organisationen, strategi-

³ Vgl. hierzu Breidenbach/ Zukrigl 2000,85: "Paradebeispiel für Kreolisierung ist die Welt der Satanischen Verse. In Salman Rushdies eigenen Worten: 'Die Satanischen Verse feiern Vermischung, Unreinheit und das Ergebnis aus neuen und ungewohnten Verbindungen zwischen Menschen, Kulturen, Ideen, Politik, Filmen und Liedern. Das Buch freut sich an der Kreuzung und verabscheut die Verabsolutierung des Reinen. Melange, Mischmasch, ein bisschen von diesem, ein bisschen von jenem, auf diese Weise entsteht Neues in der Welt.'"

sche Allianzen oder Vertriebsnetzwerke konstituieren sich sowohl individuell wie auch organisational multiple Identitäten, die sich das Dogma eines Entweder – Oder – Denkens gar nicht mehr leisten können ohne in permanente Selbstwidersprüche zu geraten. Aus Unternehmenssicht würde eine solche kompromisslose und vielleicht sogar kämpferische Abgrenzung gegenüber einem Konkurrenten dazu führen, dass der Weg in andere Netzwerke (und Märkte) genau an diesem Konkurrenten scheitert. Angesichts der zunehmenden Polyvalenz der Lebenszusammenhänge lässt sich dementsprechend – nicht nur in ökonomischen Bereichen – eine deutliche Aufwertung von win/ win- gegenüber win/lose-Strategien beobachten. Die einzige und gleichzeitig überaus bedrohliche Alternative besteht freilich dennoch in der monopolistischen Überhöhung des win/win-Prinzips, wie sie im Kleinen bei sog. "feindlichen Übernahmen" praktiziert wird.

In der interkulturellen Personalentwicklung hat der Perspektivwechsel von *entweder – oder* zum *sowohl – als auch* inhaltlich bereits zu einer Erhöhung der Sensibilität gegenüber eurozentristischen Sichtweisen und einer Relativierung "richtiger" bzw. "falscher" Verhaltensweisen geführt. Verstärkt notwendig wird die Entwicklung einer "interkulturellen Ethik" sein, die Diskurse zu Themen wie "Korruption", "Vertrauen", "Konflikt" oder "Ehre" initiiert, um die gleiche Gültigkeit pluralistisch-vielfältiger Positionen dennoch kritisch hinterfragen und nicht in Gleichgültigkeit münden zu lassen.

Wo die Grenze zwischen "falsch" und "richtig" verschwimmt und man besser beraten ist mit dem Begriffspaar "angemessen" – "unangemessen" zu arbeiten, ist insbesondere Zurückhaltung geboten gegenüber länderspezifischen Dos & Don'ts oder gegenüber Kulturassimilatoren, die mit absoluten anstatt mit relativen (prozentual aufgeschlüsselten) Lösungen operieren.

Unter methodischen Gesichtspunkten erscheint es vor diesem Hintergrund ratsam, der omnipräsenten Differenzierung in "harte" und "weiche" Aspekte z.B. des Managementhandelns entgegenzuwirken. Abgesehen davon, dass die Trennung faktisch immer weniger gerechtfertigt ist, je stärker sich Kommunikation als vierter Produktionsfaktor neben Arbeit, Boden und Kapital profiliert, lassen sich die beiden Aspekte in der Praxis kaum mehr differenzieren, wie unter anderem die (größtenteils kommunikativ generierte) "New Economy" oder die Marketingabhängigkeit von Produkterfolgen vor Augen führen (Bolten 2002). Sog. "harte" Faktoren (z.B. Produkttechnologie, Finanzierung, Logistik) verhalten sich zu sog. "weichen" Faktoren (z.B. Kommunikationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, Organisationsfähigkeit) wie Inhalt zu Form: beide sind ohne das jeweils Andere – durchaus im Sinne Kants – "blind" bzw. "leer". Gleichgültig, von welcher "Seite" aus man innerhalb eines Unternehmens argumentiert, impliziert dies die ernsthafte Auseinandersetzung mit Fragen der gegenseitigen Integration: Fachliche und stra-

tegische Kompetenzen können beispielsweise nicht unabhängig von individuellen und sozialen Kompetenzen gesehen werden et vice versa - ebenso wie sich "interkulturelle Kompetenz" eher in dem auf Fremdheitssituationen bezogenen wechselseitigen Zusammenspiel dieser vier Handlungskompetenzen bemessen dürfte als dass sie eigenen eigenständigen Kompetenzbereich darstellt (Bolten 2004).

In organisationaler Hinsicht folgt hieraus mit der Notwendigkeit einer viel stärkeren berufsfeldbezogenen Ausrichtung interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen auch die Notwendigkeit der Spezialisierung interkultureller Dienstleistungsangebote. Dies funktioniert freilich nur unter der Prämisse, dass die einzelnen Anbieter bereit sind, ihr Know-how auszutauschen und selbst entsprechend den win/win-Prinzipien agieren, deren Umsetzung sie in interkulturellen Kontexten befördern sollen.

d. Von kohärenten zu kohäsiven Identitäten

Mit dem Inklusionsprinzip, der Vernetzung zahlreicher und partiell gemeinsamer Interessen unterschiedlicher Akteure, lässt sich eine kohärente Identität nicht mehr realisieren. "Corporate Identity" beispielsweise - so es sie überhaupt noch gibt - beinhaltet das ausdrückliche Bewusstsein der Verschiedenheit von befristet kooperierenden Akteuren. Sie entsteht durch Kohäsion der Einzelnen, nicht mittels eines durchgängigen Kohärenzwanges.

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen hat sich der Begriff "Diversity" in den vergangenen Jahren zu einem Schlagwort innerhalb der Globalisierungsdiskussion entwickelt. Der Grundsatz, dass man "unabhängig von Kultur, Geschlecht, Nationalität und Herkunft <...> Respekt vor unterschiedlichen Meinungen" wahren soll, (http://www.degussa.com/de/unternehmen/grundsaeetze/vision_mission_leitlinien.html), zählt heute ebenso selbstverständlich zum Leitbild eines transnationalen Unternehmens wie etwa die Maxime, "eine offene Streitkultur" zu schaffen, um so "aus der Vielfalt der Meinungen und Ideen den optimale Weg in die Zukunft" finden zu können (http://www.bayer.de/ueber_bayer/unternehmenspolitik/unternehmenspolitische_grundsaeetze/strategische_ausrichtung/page137.htm#mitarbeiter).

Was theoretisch naheliegend und plausibel klingt, stößt in der Unternehmenspraxis freilich rasch auf Schwierigkeiten und Widerstände, die im wesentlichen durch das Fortbestehen von Denkmustern der "Ersten Moderne" bedingt sind. Deutlich wird dies beispielsweise dort, wo an "Corporate Identity"- Konzeptionen fest-

gehalten wird, die "Identität" im wesentlichen über Kohärenz, Einheitlichkeit und Konsensbildung definieren und damit die Globalisierungsrealität konterkarieren: "Was durch wiederholte und mehrfache narrative Strategien den Anschein einer kohärenten Einheit macht, zerfällt bei näherem Hinsehen in mannigfaltige kollektive Erzählungen, divergierende kulturelle Praktiken, rivalisierende Bedeutungsmuster, komplexe soziale Strukturen" (Hammerschmidt 2003, 17).

"Identität" bezeichnet in Globalisierungskontexten folglich eher eine „Einheit *angesichts* der Vielfalt“ (Mall 2000) und markiert dementsprechend eine situative Übereinstimmung *im Bewusstsein der Unterschiedlichkeit* (Bolten 2000).

Wenn bei der Realisierung internationaler mergers - wie etwa im Fall DaimlerChrysler - heute dementsprechend zum Teil bewusst darauf geachtet wird, „dass die lokale Unternehmenskultur, eingebunden in die nationale Gesellschaftskultur, weitestmöglich ihre Identität wahren kann“ (Bleher/ Götz 1999, 74), schließt dies freilich nicht die Formulierung einer gemeinsamen Werte-Plattform aus. Dass eine solche merger-Identität eine vollkommen andere Qualität besitzt und besitzen muss, als es bei der Corporate Identity eines nationalen Unternehmens der Fall ist, liegt auf der Hand: Während sich die Selbstverständigungsprozesse innerhalb eines nationalen Unternehmens im Rekurs auf das fraglos Gegebene der gemeinsamen Lebenswelt ihrer Mitglieder vollziehen und damit *tiefenstrukturell* eine Basis gemeinsamer Letztverständigung hinsichtlich Sinnfragen besitzen, ist dies bei internationalen *mergers* gerade nicht der Fall. Ihre Identität ist im Sinne einer „Interkultur“ eher *oberflächenstrukturell* zu verstehen. Sie ist temporäres Produkt eines Aushandlungsprozesses; hinsichtlich der Handlungsvoraussetzungen ihrer Agenten ist sie jedoch wesensmäßig durch Nichtidentität charakterisiert. Das bedeutet, es konkurrieren bei den Mitgliedern einer solchen *merger*-Interkultur zwei Handlungsschemata: Eines, das (oberflächenstrukturell) auf die aktuelle interkulturelle Realität qua *merger* bezogen ist und sie "gemeinschaftlich" konstruiert sowie eines, das dieser Realität aufgrund der bis zum Berufseintritt immer noch zumeist monokulturell verlaufenen Sozialisationsprozesse (tiefenstrukturell) vorgelagert ist. Letzteres ist durch den Wissensvorrat der jeweiligen unterschiedlichen Landes- und Unternehmenskulturen determiniert und insofern spielen die Agenten einer Interkultur stets mindestens eine Doppelrolle.

Stefanie Rathje hat in diesem Zusammenhang die Entwicklung interkultureller Unternehmenskulturen zu Recht als interdependentes und kontextabhängiges Zusammenspiel der Dynamiken von Anpassung, Abwehr, Integration und Hybridisierung beschrieben (Rathje 2003, 223). Auf diese Weise ist interkulturelle Identität nicht mehr durch Kohärenz, sondern durch Kohäsion charakterisiert: Ähnlich wie bei der Oberflächenspannung von Wasser Moleküle "befristete" Cluster-Verbindungen eingehen, die sie durch Außeneinflüsse wie Bewegung oder Luftzu-

fuhr aber auch unbeschädigt wieder verlassen, ist auch interkulturelle Identität primär durch einen Oberflächenzusammenhalt charakterisiert⁴.

Das heißt freilich nicht, dass interkulturelle Identitäten auf längere Sicht nicht auch eigene Konventionalisierungen von Normalität, Routine, Plausibilität und Sinnhaftigkeit entwickeln könnten. Diese Erfahrung des Eigenen, die Identität eines multikulturellen Teams, stellt sich jedoch - gerade weil sie langfristig stärker oberflächen- als tiefenstrukturell verankert ist - als relativ fragil dar. Genau auf diesen Aspekt müsste das Augenmerk interkulturellen Teambuildings gerichtet sein. Schreier hat in diesem Zusammenhang die Etablierung eines Intercultural Officers (IOC) vorgeschlagen und dessen Aufgaben sehr prägnant und detailliert beschrieben (Schreier 2001, 120ff). IOCs übernehmen in und zwischen Teams "Gatekeeper"-Funktionen. Sie übernehmen dabei die Rolle von Wissens- und Kommunikationsmanagern, die auf der einen Seite Kommunikationsprozesse in netzwerkbildender bzw. -reproduzierender Absicht initiieren und zu einer entsprechenden Motivationsentwicklung unter den Mitarbeitern beitragen. Darüber hinaus sollten sie aber auch im Sinne von interkulturellen Coaches eine Reflexion der ablaufenden Kommunikations- und Netzwerkprozesse seitens der Beteiligten anregen können. Mit anderen Worten: Es geht weniger um eine Supervision des Kommunikationsprozesses, sondern darum, mit den Beteiligten über deren Kommunikationsverhalten zu kommunizieren.

Zu den Zielsetzungen einer solchen metakommunikativen Prozessbegleitung zählt vor allem

- * die Gewährleistung einer permanenten Selbstverständigung der Beteiligten über gemeinsame Handlungsziele einschließlich entsprechender Korrektur- bzw. Interventionsmöglichkeiten
- * die Initiierung von Szenarien, in denen gruppenbezogenes Interaktionsgeschehen thematisiert, (kulturbedingte) Gegensätze oder Verstehensprobleme bewusst offengelegt, verständlich gemacht und Akzeptanzbedingungen bzw. -grenzen ausgehandelt werden können
- * eine Unterstützung bei der Entwicklung von Reziprozitätsbeziehungen innerhalb des Netzwerks einschließlich der Bewusstmachung, dass mit dem Grad und dem Modus der Ausgestaltung von Reziprozität auch Grenzen des Netzwerkes definiert, also gesetzt oder geändert werden.

Vergleichbar einem Coach oder Mediator sollte ein IOC an keiner Stelle Lösungen vorgeben, sondern eine Art Hilfe zur Selbsthilfe bieten, um Lösungen zu finden. Auch aus ökonomischen Gründen ist es optimal, wenn Prozessbeteiligte diese Rol-

⁴ In verwandter Form wird das Begriffspaar auch in der Literaturwissenschaft verwendet: Textkohärenz bezieht sich auf die Tiefenstruktur, Textkohäsion auf die Oberflächenstruktur von Texten.

le nach und nach selbst einnehmen können, d.h. wenn das Merger-Coaching nicht überwiegend von externen IOCs durchgeführt wird, sondern wenn z.B. Teamleiter selbst diese Funktion übernehmen können. Im Sinne des oben dargestellten Zeitstrahls lässt sich auf diese Weise am besten eine situations- und zielgruppenspezifische Verortung eines bestimmten Teams oder Unternehmens auf dem Weg von der Ersten Moderne zur Zweiten Moderne und damit auch eine angemessene Auswahl interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen vornehmen.

Literatur:

- Beck 1997: Ulrich Beck, Was ist Globalisierung. Frankfurt/M.
- Beck 2001: Ulrich Beck, Das Zeitalter des 'eigenen Lebens'. In: Das Parlament B 29/2001, 3-17
- Beck 2004: Ulrich Beck, Der kosmopolitische Blick. Oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt
- Bleher/ Götz 1999: N. Bleher/ K. Götz, Managementkonzepte in europäischen Automobilunternehmen. In: K. Götz (Hg.), Führungskultur. Die organisationale Perspektive. München/ Mering, 67-90
- Blom/ Meier 2002: Herman Blom/ Harald Meier, Interkulturelles Management. Herne/ Berlin 2002
- Bolten 2000: Jürgen Bolten, Konsens durch die Anerkennung von Dissens: Auch ein Kapitel aus der ökonomischen Standardisierungsproblematik. In: Ethik und Sozialwissenschaften 11(2000), H.3, 356-358
- Bolten 2002: Jürgen Bolten, Das Kommunikationsparadigma im internationalen M&A-Prozess. Due Diligences und Post-Merger-Management im Zeichen der "Zweiten Moderne". In: J. Strähle (Hg.), Interkulturelle Mergers & Acquisitions. Sternenfels, 10-36
- Bolten 2003: Jürgen Bolten, Interkulturelle Kompetenz. Erfurt, 4. Aufl.
- Bolten 2004: Jürgen Bolten, Interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen: Training, Coaching und Mediation. Erscheint in: Stahl/ Mayrhofer/ Kühlmann (Hg.), Innovative Ansätze im Personalmanagement. München 2004
- Breidenbach/ Zukrigl 2000: Joana Breidenbach/ Ina Zukrigl, Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Reinbeck.
- Drechsel u.a. 2000: P. Drechsel/ B. Schmidt/ B. Götz, Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt
- Giddens 2001: Anthony Giddens, Entfesselte Welt. Fft./M.
- Götz/ Plassmann 1999: Klaus Götz/ Lisette Plassmann, Organismus und Organisation. In: K. Götz, Führungskultur. Die organisationale Perspektive. München/ Mering, 45-65
- Hammerschmidt 2003: Anette Hammerschmidt, Identitäten im Wandel. In: Sietar Journal Bd.9, H.2, 15-18
- Hannerz 1996: Ulf Hannerz, Transnational Connections. London
- Harrison/ Huntington 2000: Lawrence E. Harrison & Samuel P. Huntington, Culture Matters. New York
- Hodgetts/ Luthans 1997: Richard M. Hodgetts & Fred Luthans, International Management. New York u.a.
- Hübner 1998: Kurt Hübner, Der Globalisierungskomplex. Berlin

- Kammhuber 2003: Stefan Kammhuber, Anforderungen an interkulturelles Management. In: Wirtschaftspsychologie www.wirtschaftspsychologie-aktuell.de/Materisl/02_2003/26.pdf
- Karstadt 2004: Karstadt AG, Unternehmensverfassung. http://www.karstadt.de/webapp/commerce/corporate/menschen_berufe/81190.jsp
- Konradt u.a. 2002: U.Konradt, G.Hertel, B.Behr, Interkulturelle Managementtrainings – Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in Deutschland. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 33, 197-207.
- Koselleck 2003: Reinhard Koselleck, Zeitschichten. Studien zur Historik. Fft./M.
- Moore/ Lewis 2000: Karl Moore & David Lewis, Foundations of Corporate Empire. London
- Kretzenbacher 1992: Heinz L. Kretzenbacher, Der 'erweiterte Kulturbegriff' in der außenkulturell-politischen Diskussion der BRD. In: Jahrbuch DaF 18, 170-196.
- Leggewie 2001: Claus Leggewie, Nach dem Fall: Globalisierung und ihre Kritik. In: Das Parlament B 52-53/2001, 18-22
- Layes 2003: Gabriel Layes, Interkulturelles Identitätsmanagement. In: A.Thomas u.a. (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1, Göttingen, 117-137
- Mayer 2003: Christian Maier, Die Deutschland AG ist passé. In: MaxPlanckForschung H.1, 2003, 72-79
- Mayntz 2004: Renate Mayntz, Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? In: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung (Hg.), Working Paper 04/1, 1-10
- Münch 1988: Richard Münch, Theorie des Handelns. Fft./M.
- Münch 1998: Richard Münch, Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft. Fft./M.
- Münch 2001: Richard Münch, Offene Räume. Fft./M.
- Ort 2003: Claus-Michael Ort, Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: A.&V.Nünning (Hg.), Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, 19-38
- Ouchi 1981: W.G.Ouchi, Theory Z - How American Business Can Meet the Japanese Challenge. Reading
- Rathje 2003: Stefanie Rathje, Unternehmenskultur als Interkultur. Sternenfels
- Rosinski 2003: Philippe Rosinski, Coaching across Cultures. London/ Yarmouth
- Le Monde diplomatique 2003: Le Monde diplomatique (Hg.), Atlas der Globalisierung. Berlin
- Schneidewind 1994: Dieter Schneidewind, Jishu Kanri. Wiesbaden
- Schwämmle 2003: Uli Schwämmle, Transitionen - Reisen in neue Welten. In: Sietar Journal Bd.9, H.2, 6-9
- Schreier 2001: Claus Schreier, Kulturelle Integration grenzüberschreitender Akquisitionen. Os-nabrück.
- Sowell 1996: Sowell, Thomas: Migrations and Cultures. A World View. New York
- Stahl 1998: Günter Stahl, Internationaler Einsatz von Führungskräften. München/ Wien
- Stiftung Entwicklung und Frieden 2003: I.Hauchler/ D.Messner/ F.Nuscheler (Hg.), Globale Trends. Bonn
- Streeck/ Höppner 2003: Wolfgang Streeck/ Martin Höppner (Hg.), Alle Macht dem Markt? Fallstudien zur Abwicklung der Deutschland AG. Fft./M.
- Welsch 1995: W. Welsch, Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der trans-versalen Vernunft. Fft./M.
- Verbunt 2001: Gilles Verbunt, La Socié't Interculturelle. Paris

Kosmopolitismus und interkulturelles Lernen als 'Wandlung'

Robert Halsall (Robert Gordon University, Aberdeen)

Interkulturelle Kommunikation: 'Große Erzählung' oder 'Lokale Erzählung'?

Eine Debatte um das Ziel der interkulturellen Kommunikation und insbesondere des Interkulturellen Lernens scheint meines Erachtens innerhalb der neuen Gemeinde der 'Interkulturalisten' zumindest in Großbritannien nicht oder nicht genügend stattgefunden zu haben. Die Dimensionen dieser Debatte scheinen mir in der Frage zu liegen: ist es das Ziel des interkulturellen Lernens, Menschen aufzuklären, eine 'Wandlung' von einer begrenzten, monokulturellen Sozialisation in eine aufgeklärte 'interkulturelle' Persönlichkeit' herbeizuführen, um die Begriffe des Anthropologen Ulf Hannerz zu verwenden, von einem 'Local' in einen 'Kosmopoliten'? In anderen Worten: ist das Ziel des interkulturellen Lernens im Zeitalter der Postmoderne und der Skepsis gegenüber 'Großen Erzählungen' immer noch in erster Linie emanzipatorisch? Ich möchte zwei Seiten dieser Frage in der Form von geläufigen Meinungen unter Praktikern der Interkulturellen Kommunikation und Fremdsprachenlehre erörtern.

Auf der einen Seite scheint es unter vielen Praktikern keinen Zweifel zu geben, dass Interkulturelle Kommunikation, das Fremdsprachenlernen und interkulturelles Lernen emanzipatorische Ziele haben sollten. Ich zitiere als Beispiele Meinungen, die von führenden Praktikern in Großbritannien stammen: Die Ziele des Lernens sollten danach die folgenden sein:

"The promotion of the attitudes which will be most conducive to intercultural communication: openness to the other, self-confidence, a more inclusive concept of personal identity, a willingness to see things in relative perspective, and even more than a respect for difference – a capacity to enjoy difference and diversity." (Kelly 1997, 7)

"To change deeply rooted attitudes and behaviour a deeper level of personality than the cognitive, one involving feelings, must be brought into play." (Coleman 1997, 36)

In diesen Meinungen sehen wir die wichtigsten Elemente einer 'emanzipatorischen' Sicht der Fremdsprachenlehre und des interkulturellen Lernens. Ein gemeinsames Merkmal solcher emanzipatorischen Ansichten ist die Hoffnung, dass Fremdsprachenlehre, interkulturelle Vorbereitung und der daran anschließende Auslandsaufenthalt eine Überwindung von Stereotypen herbeiführen. Diese Hoffnung wird oft in der Praxis zumindest in Großbritannien nicht erfüllt. Coleman muss in seiner Studie zur Auslandserfahrung britischer Austauschstudenten zugeben, dass trotz interkultureller Vorbereitung:

Disappointingly, it seems that residence abroad does *not* bring increased awareness." (Coleman 1997, 33)

"Students hold very distinct, stable stereotypes of our European neighbours, stereotypes which are very robust and which residence abroad can reinforce, not shake." (Coleman 1997, 36)

Wenn Fremdsprachenlernen, interkulturelles Lernen und Auslandserfahrung keine 'Wandlung' bewirken, sondern im Gegenteil möglicherweise zu einer Stärkung von Stereotypen führen, stellt das nicht das ganze emanzipatorische Projekt und die emanzipatorische Begründung des interkulturellen Lernens in Frage?

Es ist möglich, verschiedene Einwände gegen diesen Schluss vorzubringen. Zum einen gibt es eine wohlbekannte Tatsache, dass besonders in Großbritannien wegen Mängeln im Bildungssystem weniger Bereitschaft zur Auslandserfahrung auf dem europäischen Kontinent und der Dominanz der britischen Medien von fremdenfeindlichen Boulevardwerten, Stereotypen hier vielleicht tiefer verwurzelt sind als in anderen europäischen Ländern. Auf der anderen Seite könnte man einwenden, dass vielleicht die vorgestellten Ziele zu idealistisch und daher von vornherein zur Enttäuschung bestimmt sind.

Diese Skepsis gegenüber der praktischen Erreichbarkeit solcher hochgestellten emanzipatorischen Ziele führt zu einer anderen Sicht der Fremdsprachenlehre und des interkulturellen Lernens, die ich 'postmodern' nennen möchte. Als Beispiel für diese Sicht nehme ich die deutsche Linguistin und Fremdsprachenpädagogin Juliane House. House ist skeptisch gegenüber der 'emanzipatorischen' Sicht des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Fremdsprachenlehre:

„In der deutschen Fremdsprachendidaktik (herrscht) <...> eine <...> idealisiertere Auffassung von (interkultureller) Kompetenz <...> nämlich ein sich aus Habermas' Begriff der Kommunikativen Kompetenz abgeleiteter Begriff, der Kommunikative Kompetenz in Beziehung setzt zu einem Wissen um universale Aspekte der Sprache, die die menschlichen Sprachhandlungen innerhalb einer herrschaftsfreien, von gesellschaftsbedingten Zwängen befreiten, sog. ‚idealen Sprechsituation‘ (sieht).“ (House 1996, 2)

Obwohl House nicht in Frage stellt, dass emanzipatorische Ziele wie z.B. die Überwindung von Stereotypen wünschenswert sind, zweifelt sie daran, ob sie an erster Stelle der Zielsetzungen des interkulturellen Lernens stehen sollten:

„Die Annahme, dass bessere fremdsprachliche Kenntnisse und ‚interkulturelle Kompetenz‘ in der fremdsprachlich/kulturellen Umgebung einen positiven Einfluss auf das soziale Verhalten und die Einstellungen in der eigenen Kultur haben <...> ist nicht bewiesen:

Wenn wir nun den Begriff ‚Interkulturelle Kompetenz‘ ohne diese emotionale Einstellungskomponente begreifen, dann - so glaube ich - brauchen wir ihn eigentlich nicht mehr, denn eine umfassend verstandene Kommunikative Kompetenz beinhaltet alles andere, was man mit interkultureller Kompetenz dann noch meinen kann.“ (House 1996, 4)

Ich möchte hier nicht auf die Debatte innerhalb der Fremdsprachenpädagogik eingehen, inwiefern Fremdsprachenkompetenz ohne affektive Komponente zu erreichen ist, sondern vor allem darauf hinweisen, dass House hier einen Begriff der interkulturellen Kompetenz vorschlägt, der hauptsächlich seine Legitimierung ohne emanzipatorische Zielsetzungen sucht.

Mit Lyotard zu sprechen ist die Legitimierung des Wissens in der Postmoderne anders als in der Moderne. Die Postmoderne ist durch eine Skepsis gegenüber 'Großen Erzählungen' wie 'Aufklärung' oder 'Emanzipation' charakterisiert. Die Legitimierung des Wissens in der Postmoderne ist vor allem pragmatisch, d.h. eine 'lokale' Erzählung:

“the grand narratives of legitimation – (e.g.) <...> the emancipation of humanity – <...> are already no longer the principal driving force behind interest in acquiring knowledge. The question (overt or implied) now asked <...> is no longer ‘Is it true?’ but ‘What use is it?’ <...> more often than not this question is equivalent to: ‘Is it saleable?’” (Lyotard 1984, 51)

In Beziehung auf interkulturelles Lernen bedeutet diese pragmatische Wende, dass das Ziel des interkulturellen Lernens nicht mehr eine Aufklärung des Individuums ist, sondern einen 'neuen Kosmopoliten' zu schaffen, der die Fähigkeit hat, die praktischen Probleme, die die Globalisierung aufwirft, vor allem Kulturunterschiede, erfolgreich zu 'managen'.

Kosmopoliten alt und neu

Einen wichtigen Teil des emanzipatorischen Diskurses der interkulturellen Kommunikation, der vielleicht durch eine solche postmoderne Wende in Frage gestellt wird, ist der aufklärerische Begriff des Kosmopolitismus. Die aufklärerische Abstammung dieses Begriffs zeigt sich oft im Diskurs der interkulturellen Kommunikation entweder implizit als Begründung eines Wandlungsprozesses, der durch Auslandserfahrung herbeigeführt wird, oder explizit darin, dass die ideale interkulturelle Persönlichkeit als 'Kosmopolit' beschrieben wird (Grimes/ Richard 2003).

Der Begriff 'Kosmopolit' wird von Philosophen, Politologen, Soziologen und Anthropologen verschieden definiert. Vertovec und Cohen (2002) klassifizieren die verschiedenen Definitionen in der umfangreichen Literatur über den Kosmopolitismus unter 6 Rubriken:

1. Kosmopolitismus als ein soziokultureller Zustand

Unter dieser Definition wird Kosmopolitismus als die unausweichliche Folge von Globalisierung verstanden, was Ulrich Beck 'Transnationalität des Ortes' und 'Ortpolygamie' der Biographie nennt (Beck 1999, 127-135). Wegen der Globalisierung und der untrennbaren Vermischung von Globalem und Lokalem wird man gezwungen, Kosmopolit zu sein, ob man zu Hause bleibt oder stets in der Welt unterwegs ist. Unter diesem Zustand ist auch ein 'banaler Globalismus' zu verstehen, der, so behaupten Soziologen, durch die globalisierten Medien vermittelt wird (Urry 2000). Positiv gesehen (aus der Perspektive von jemandem, der den 'großen Erzählungen' der Moderne nicht nachtrauert) heißt dieser 'banale Kosmopolitismus', dass man Kosmopolit dadurch werden kann, dass man jeden Tag die CNN Nachrichten anschaut, eine Behauptung, die man vielleicht kritisch betrachten muss. Urry z.B. beschreibt mit Begeisterung das 'kosmopolitische' Erlebnis, das durch einen 30-Sekunden CNN Nachrichtenbericht entsteht:

"Dozens of global icons and exemplars are employed. This flood of images represents how over just one day there is the observation of, and appeal to, all cultures across the globe: a pagoda by a lake at dawn, dancing Polynesians, an orthodox monk, artillery firing, Yitzhak Rabin and Yasser Arafat at the White House, a series of global reporters, helicopters in the sunset, cyclists in China, statues in Rio, the Acropolis, and the World-view globe." (Urry 2000)

2. Kosmopolitismus als eine Philosophie oder Weltansicht

Unter dieser Definition ist 'Kosmopolit' als 'Weltbürger' im ursprünglichen Kantischen Sinn zu verstehen, der sich vom begrenzten Denken eines Nationalstaates distanziert, um aus ethischen oder politischen Gründen eine kosmopolitische Lösung politischer Probleme zu finden. In Bezug auf interkulturelles Lernen steht diese Definition vielleicht nicht im Mittelpunkt unserer Interessen, außer dem Aspekt, dass sich der Kosmopolit in erster Linie nicht als Repräsentant seiner Nation versteht, sondern Solidarität mit Bürgern anderer Nationen hat. Die Annahme, dass der Kosmopolit als 'Weltbürger' notwendigerweise als Teil seines 'Weltbürgertums' seine Identifikation mit seiner lokalen Kultur lockern muss, ist anscheinend ein wesentlicher Teil dieses Denkens. Diese Ansicht gründet sich jedoch, wie Jeremy Waldron argumentiert, auf die fragwürdige Annahme, dass Identifizierung mit der eigenen Kultur ein wichtiger Teil der 'monokulturellen Identität' ist, die durch eine 'kosmopolitische Wende' überwunden werden muss:

"The essence of a culture <...> need not consist of its distinctiveness. <...>A culture just is what it is, and its practices and rituals are constitutive of it in virtue of their place in a shared way of life, not in virtue of their perceived peculiarity. <...> One participates in a form of life. *Advertising or announcing* that this is what one is doing is participation in *another* form of life – a *different* form of life." (Waldron 2000, 233-4)

Die Ansicht, die Waldron hier kritisiert, dass 'lokales Bewusstsein' notwendigerweise ein Hindernis zur Entwicklung eines kosmopolitischen Bewusstseins ist, charakterisiert den Diskurs des 'neuen' Kosmopolitismus des globalen Unternehmens, den ich später kritisieren möchte.

3. Kosmopolitismus als Politisches Projekt 1: Transnationale Institutionen

Dieses politische Projekt leitet sich vom kosmopolitischen Denken Kantischer Art ab. Im politischen Sinn kann das kosmopolitische Projekt nur dann realisiert werden, wenn entsprechende politische Institutionen entwickelt werden. Unter dieser Rubrik können wir Versuche wie z.B. diejenigen von Habermas (1998), Beck (1998) oder Derrida (2001) verstehen, passende institutionelle Antworten auf die Probleme der Globalisierung zu finden.

4. Kosmopolitismus als Politisches Projekt 2: Das multidimensionale Subjekt

Diese Definition hat eine Ähnlichkeit mit der ersten Definition. Das kosmopolitische Subjekt identifiziert sich auf verschiedenen Ebenen, nicht nur mit Nation, sondern mit Familie, Gruppe, supranationalen Institutionen (z.B. EU) oder Weltgesellschaft und sucht entsprechende politische Institutionen auf allen Ebenen.

5. Kosmopolitismus als eine Einstellung oder Veranlagung

Aus Sicht des interkulturellen Lernens ist dies vielleicht das zentrale Verständnis von Kosmopolitismus. Diese Definition scheint im Zentrum der anthropologischen Theorie des Kosmopolitismus von Ulf Hannerz zu liegen. Hannerz beschreibt Kosmopolitismus auf folgende Weise:

“A <...> genuine cosmopolitanism is first of all an *orientation, a willingness to engage with the Other*. It entails an *intellectual and esthetic openness toward divergent cultural experiences*, a search for contrasts rather than uniformity. To become acquainted with more cultures is to turn into an *aficionado*, to view them as artworks.” (Hannerz 1996, 103, Hervorhebung R.H.)

In dieser Definition dominiert ein ‚intellektueller‘ oder ‚ästhetischer‘ Kosmopolitismus, in der Offenheit gegenüber anderen Kulturen eng mit einer ästhetischen Distanz gegenüber der eigenen zusammenhängt. Dieser Zusammenhang von Kosmopolitismus und ästhetischer Distanz ist eine Verbindung, die auf Kritik gestoßen ist. Bruce Robbins, z.B. erhebt den kritischen Einspruch:

“Hannerz’s criteria for a true cosmopolitanism share a good deal with traditional aesthetics. In his view, cosmopolitanism becomes an autonomous, unforced appreciation of coherence and novelty among distinct cultural entities...this aestheticism, with its presumption of inequality and its spectatorial absence of commitment to change that inequality, <...> disqualifies Hannerz’s essay from representing the new transnationality of intellectual work.” (Robbins 1998, 254)

Der wahre Kosmopolit scheint einer Elite anzugehören, die die Möglichkeit zum Reisen und die freie Wahl des Wohnortes hat. Dies scheint einen Großteil der Migranten auszuschließen, deren Abwanderung aus ökonomischer oder politischer Notwendigkeit stammt.

Dieser Definition nach bestimmt Hannerz, welche Teile der modernen transnationalen Migranten in diesem Sinn *nicht* Kosmopoliten sind: Touristen z.B. suchen in

fremden Ländern meistens ein ‘Zuhause +’ (z.B. + Sonne); der aus beruflichen Gründen im Ausland Lebende sucht meistens ein abgegrenztes Leben im Exil, ein ‘Zuhause + höheres Einkommen’; die meisten ‘normalen’ Arbeitsmigranten sind laut Hannerz auch nicht wahre Kosmopoliten, weil ihr Kontakt mit der fremden Kultur meistens nur als ‘notwendige Kosten’ des Lebens im Ausland betrachtet werden. (Hannerz 1996, 104-6)

6. Kosmopolitismus als Kompetenz oder ‘Habitus’

Wenn die fünfte Definition zumindest in der Auffassung von Hannerz ‘elitäre’ Elemente hat, scheint die sechste Definition es zu ermöglichen, dass alle potentiell durch interkulturelles Lernen eine ‘kosmopolitische Kompetenz’ erwerben können. Hannerz sagt:

“cosmopolitanism can be a matter of *competence*, and competence of both a generalized and a more specialized kind. There is the aspect of a *state of readiness, a personal ability to make one’s way into other cultures*, through listening, looking, intuiting, and reflecting. And there is cultural competence in the stricter sense of the term, a *built up skill in maneuvering more or less expertly with a particular system of meanings*.” (Hannerz 1996, 103, Hervorhebung R.H.)

Der Diskurs über Fertigkeiten und Kompetenz scheint diese Definition innerhalb einer postmodernen ‘lokalen Erzählung’ zu lokalisieren, die anders als Definition 5 nicht mehr von der Legitimierung einer ‘großen Erzählung’ abhängig ist. Es scheint daher unter dieser Definition möglich, Kosmopolit zu werden, ohne dass man vorher eine ‘kosmopolitische Veranlagung’ hat. Den Prozess des Erwerbens der ‘kosmopolitischen Kompetenz’ beschreibt Hannerz in zwei Phasen. In der ersten Phase versucht das Subjekt die Fremdheit der anderen Kultur durch Strategien der ästhetischen Auswahl unter Kontrolle zu bringen:

“Competence with regard to alien cultures itself entails a *sense of mastery*, as an aspect of the self. One’s understandings have expanded, *a little more of the world is somehow under control*. Yet there is a curious, apparently paradoxical interplay between mastery and surrender here. It may be one kind of cosmopolitanism where *the individual picks from other cultures only those pieces which suit himself*.” (Hannerz 1996, 103, Hervorhebung R.H.)

Die Notwendigkeit eines Elements der ästhetischen Distanz scheint nichtsdestoweniger auch in dieser Definition von Kosmopolitismus als Kompetenz gegenwärtig zu sein, allerdings hier nicht, wie in Definition 5, als positive geistige Eigen-

schaft betrachtet, sondern eher als Angstfaktor oder Kulturschock, den es unter Kontrolle zu bringen gilt.

In der zweiten Phase des 'kosmopolitischen' Kompetenzerwerbs aber weicht diese Tendenz zur ästhetischen Auswahl einer völligen Akzeptanz der fremden Kultur:

"In another mode, however, the cosmopolitan does not make invidious distinctions among the particular elements of the alien culture in order to admit some of them into his repertoire and refuse others; he does not negotiate with the other culture but accepts it as a package deal." (Hannerz 1996, 103)

Sogar in der zweiten Phase des Kompetenzerwerbs jedoch bedeutet Kosmopolitismus nicht die völlige Aufgabe der eigenen Autonomie oder ästhetische Distanz gegenüber der eigenen und anderen Kulturen:

"Even this surrender, however, is part of sense of mastery. The cosmopolitan's surrender to the alien culture implies personal autonomy vis-à-vis the culture where he originated. He has his obvious competence with regard to it, but he can choose to disengage with it. *He possesses it, it does not possess him.*" (Hannerz 1996, 103, Hervorhebung R.H.)

Obwohl wir es hier mit einem eher 'postmodernen' Begriff des Kosmopolitismus zu tun haben, ist ein Element der aufklärerischen Sicht immer noch gegenwärtig, nämlich die Fähigkeit trotz Kulturschock, Distanz oder Autonomie gegenüber der eigenen und anderen Kulturen zu behalten.

Wenn Ziel interkulturellen Lernens darin besteht, Kosmopoliten zu entwickeln, wie steht dieses Ziel im Verhältnis zu den obigen Definitionen? In anderen Worten: sollte es das Ziel des interkulturellen Lernens sein, diejenigen mit einer schon vorhandenen kosmopolitischen Veranlagung weiterzuentwickeln, oder denjenigen, die vielleicht diese Veranlagung nicht haben, Werkzeuge zu geben, mit denen sie Kulturunterschiede erfolgreich 'managen' können, mit dem Risiko, dass interkulturelles Lernen nur als das verstanden wird, was Hannerz eine 'Kulturschockvermeidungsindustrie' nennt:

"In the last few decades, we have seen the rapid growth of a culture shock prevention industry. Cross-cultural training programs have been developed to inculcate sensitivity, basic *savoir-faire*, and perhaps an appreciation of those other cultures which are of special strategic importance to one's goals." (Hannerz 1996, 108)

Die Gefahr, dass interkulturelles Lernen nur als 'Kulturschockvermeidungsindustrie' betrachtet wird, steht einer anderen Gefahr gegenüber, nämlich, dass es unter einer anderen Definition des Kosmopolismus überhaupt ausgeschlossen

scheint, dass *wahre* Kosmopoliten durch interkulturelle Trainingsprogramme geschaffen werden könnten:

"Sceptics, of course, may dismiss these programs and this literature as a 'quick cosmopolitan fix'. They would be inclined to doubt that course-work for a couple of days or weeks <...> can substitute for the personal journey of discovery. And they may be committed to the notion that cosmopolitans, as such, should be self-made." (Hannerz 1996, 108)

Kosmopolitismus und das globale Unternehmen

Wie Hannerz bemerkt, ist Globalisierung ein Grund für das wachsende Interesse der Unternehmen an interkulturellen Trainingsprogrammen. Es scheint, dass Unternehmen durch interkulturelles Training versuchen, ihr Personal zu Kosmopoliten zu entwickeln. Die Frage ist jedoch, inwiefern der ideale globale Manager, wie er/sie in der Managementliteratur beschrieben wird, wirklich Kosmopolit/in ist. In einer kritischen Antwort auf diese Frage untersucht Hannerz das Werk des japanischen Management-Gurus Kenichi Ohmae, *The Borderless World*, in dem Ohmae ein Programm zur Überwindung der beschränkten 'Mentalität der Zentrale' des nationalen und transnationalen Unternehmens zugunsten einer 'globalen Mentalität' des globalen Unternehmens und die Anforderungen für die darin arbeitenden Manager beschreibt.

Ohmaes Betonung der beschränkten nationalen Sicht scheint auf den ersten Blick viel mit den Anforderungen zur Entwicklung eines kosmopolitischen Blickes gemeinsam zu haben, wie sie von Hannerz beschrieben werden:

"A Global corporation today is fundamentally different from the colonial-style multinationals of the 1960s and 1970s. It serves customers in all key markets with equal dedication <...> It does not enter individual markets for the sole purpose of exploiting their profit potential. Its value system is universal, not dominated by home-country dogma, and it applies everywhere." (Ohmae 1990, 111)

Der globale Manager hat, in anderen Worten, die Beschränkungen der nationalen Mentalität zugunsten eines universalen Wertsystems überwunden. Es gibt jedoch für Ohmae ein Problem in der Realisierung dieses universalen Wertesystems, nämlich, dass individuelle Manager immer noch 'national' denken, ihre nationalen Sprachen sprechen und nationalen Denkweisen behalten:

“It is a serious problem if a new manager in Spain has little in common with a French or a Japanese or a German counterpart. For them it matters that such managers do not, for the most part, even speak each other’s language. Quite literally, global firms must share a common language, English, in addition to all the local language spoken locally.” (Ohmae 1990, 119)

Wenn Ohmae hier von einer ‘gemeinsamen Sprache’ spricht, meint er in erster Linie nicht das Problem einer fehlenden ‘Kommunikationssprache’ (die tatsächlich schon existiert – die ‘globale Kommunikationssprache’ Englisch), sondern das Fehlen eines gemeinsamen Denksystems. Die Gefahr, in anderen Worten, ist, dass Manager ihren nationalen Interessen Vorrang über die Interessen des globalen Unternehmens geben, und dass kulturelle Differenzen im Wege der Realisierung eines globalen Wertsystems stehen. Diese Differenzen sollte man nach Ohmae nicht in erster Linie durch bessere interkulturelle Kommunikation überwinden, d.h. den Anderen verstehen lernen, sondern durch die Etablierung eines Wertesystems des globalen Unternehmens, einer ‘Corporate Culture’, die als Ersatz dient für ‘the glue a nation-based orientation once provided’ (Ohmae 1990, 112). Dieses ‘Zugehörigkeitsgefühl’ kann nur geschaffen werden, wenn eine Unternehmenskultur als eine Art ‘Ersatznation’ funktioniert:

“If you grow up in the same mother-country environment with a managerial colleague, you know from the first few words the other person says when you bump into him... you have to come from the same professional world that they do, even though you work for the most part in different countries. If your normal frame of reference is the limited context of your local environment, your worlds will rarely touch or will touch only superficially. Your frame of reference, therefore, must also include, day to day, the universal values you share with your colleagues in every part of the world.” (Ohmae 1990, 117-8)

Der Bezug auf ‘universelle Werte’ und den ‘beschränkten Zusammenhang der lokalen Umgebung’ scheint den Diskurs des globalen Managers innerhalb des Kosmopolitischen zu positionieren, besonders wenn wir den folgenden Satz lesen:

“You really have to believe, deep down, that people may work ‘in’ different national environments but are not ‘of’ them. What they are ‘of’ is the global corporation.” (Ohmae 1990, 119)

Ohmae, genauso wie Hannerz, hebt die Notwendigkeit eines kosmopolitischen Sichdistanzierens von der eigenen Kultur als Basis für die Entwicklung zum globalen Manager hervor. Es ist jedoch klar, dass Ohmae Globalisierung nicht als einen Dialog mit anderen Kulturen versteht sondern im Sinne Ulrich Becks von einer ‘Weltmarkt-Metaphysik’ spricht, von einem ökonomischen Globalismus, der durch einen universellen Neoliberalismus Kulturen überflüssig macht (Beck 1999,

196-7). Obwohl Ohmae nie das Wort ‘Kosmopolit’ ausdrücklich benutzt, ist es klar, dass seine Ideen Elemente des kosmopolitischen Diskurses beinhalten. Hannerz kritisiert Ohmaes Ideen auf folgende Weise:

“Here the corporation apparently becomes an alternative, a transnational source of solidarity and collective identity, <...> while the nation at the same time becomes defined as little more than an environment, a local market <...> In the shared life and personal ties of the corporation, it is implied, cultural resonance can again be found.” (Hannerz 1996, 88)

Wenn es dem ‘nationalen Manager’ im Sinne Ohmaes gelingt, sich von seiner eigenen Kultur zu distanzieren und sich völlig mit der Unternehmenskultur als ‘Ersatznation’ zu identifizieren, ist er dennoch nicht Kosmopolit im aufklärerischen Sinne. In diesem Modell des Kosmopolitismus wird die fremde Kultur nur zum Markt, in dem kulturelle Eigenarten (Abweichung vom universellen Wertsystem) als ‘Probleme’ auftauchen, die es zu ‘managen’ gilt. Ein zweiter Aspekt dieses ‘neuen’ Kosmopolitismus des globalen Unternehmens ist, dass ‘nationale’ oder ‘lokale’ Zugehörigkeit als Feind einer kosmopolitischen oder interkulturellen Identität gesehen wird. Diese Auffassung ist insofern fehlerhaft, als es einem Manager zum Nachteil werden kann, wenn er sich ausschließlich mit dem globalen Unternehmen identifiziert. G. Pascal Zachary argumentiert:

“Ohmae’s advice is conventional wisdom, but if naively followed, it diminishes people. A person’s origins matter. Rather than promote creativity, a complete identification of an employee with his employer’s transnational network robs him of valuable local identities. It leaves him bereft of meaning and motivation. <...> Surely it is better to embrace both roots and wings and to craft ways for both the local and the global to drive performance together.” (Zachary 2000, 211)

Globale Nomaden als Verkörperung des Ideals der ‘neuen Kosmopoliten’?

Die Idealisierung des wurzellosen Kosmopoliten als Verkörperung der Eigenschaften des gesuchten globalen Managers führt zur zunehmenden Popularität des Begriffs ‘globaler Nomade’ im interkulturellen Diskurs, besonders in der Form von Websites, die denjenigen Hilfe anbieten, die ‘Globale Nomaden’ werden wollen und denjenigen Beratung geben, die schon ‘Globale Nomaden’ sind. Obwohl der Begriff ‘Kosmopolit’ meistens hier auch nicht direkt verwendet wird, ist es

klar, dass ein Großteil der romantischen Aura, die den 'Globalen Nomaden' seitens ihrer Befürworter umgibt, vom Diskurs des Kosmopolitismus stammt. Ein 'Globaler Nomade' ist laut einer dieser Websites, jemand, der 'internationale Mobilität im Lauf der Entwicklungsphase des Selbst erlebt hat'. Der Begriff enthält demnach folgende Hauptelemente:

1. Das Gefühl einem Ort zuzugehören und zugleich eine Distanz von diesem Ort zu fühlen.
2. Die Erfahrung einer persönlichen Wandlung als Folge der Ortsverlagerung.
3. Die Rückkehr vom Ausland ins Heimatland wird von einem Gefühl der Fremdheit begleitet. (Schaetti 2000)

Wichtig in diesem Diskurs ist, dass der 'Globale Nomade' sich durch mehrjährige Auslandserfahrung eine Autonomie gegenüber der Heimatkultur verschafft hat, die Hannerz als die höchste Entwicklungsphase des Kosmopoliten bezeichnet (Hannerz 1996, 103). Das gleichzeitige Gefühl der Fremdheit und Identifikation des 'globalen Nomaden' wird durch diese innere Wandlung zu einem abstrakten Potential entwickelt, das Schaetti 'transformative potential' nennt und das dann in der Form von interkultureller Kompetenz in Bezug auf alle Kulturen angewendet werden kann. Globale Nomaden haben demnach ideale Eigenschaften der interkulturellen Persönlichkeit, z.B.:

- Flexibility, tolerance and strong observation skills
- know how to respect, observe and learn from cultural differences
- tend to think quickly on our feet and can take the initiative to trouble-shoot
- 'When a global nomad reads the news, they can often picture and feel what's happening thousands of miles away.' (Global Nomad 2003)

Hinter der Rhetorik des Sichverkaufs, die diese Websites charakterisiert, sehen wir klar die Behauptung, dass Globale Nomaden alle Eigenschaften des 'neuen' Kosmopoliten im Sinne Ohmaes verkörpern: weil sie den Ort transzendiert hätten, seien sie in der idealen Lage, als Vermittler der interkulturellen Kompetenz aufzutreten: 'We can also be wonderful teachers for others who aren't used to dealing with rapid change' (Global Nomad 2003). Besonders bemerkenswert am Diskurs der 'Globalen Nomaden' ist die Vermischung von 'altem' und 'neuem' Kosmopolitismus. Auf der einen Seite wird die Notwendigkeit einer Wandlung, eines inneren Aufklärungsprozesses, beschrieben, auf der anderen Seite wird die daraus re-

sultierende Persönlichkeit in der Sprache des Managements (z.B. 'change', 'leadership', 'skills') dargestellt.

Die Gefahr dieser Idealisierung des 'Globalen Nomaden' wird klar von Pico Iyer in seinem Buch *The Global Soul Jet Lag, Shopping Malls and the Search for Home* ausgedrückt:

„A lack of affiliation may mean a lack of accountability, and forming a sense of commitment can be hard without a sense of community. Displacement can encourage the wrong kinds of distance, and if the nationalism we see sparking up around the globe arises from too narrow and fixed a sense of loyalty, the internationalism that's coming to birth may reflect too roaming and undefined a sense of belonging.” (Iyer 2000, 24)

Kosmopolitismus und die Entwicklung der 'interkulturellen Persönlichkeit' als Ziel des interkulturellen Lernens

Die Literatur über interkulturelles Lernen weist zwar in praktischer Hinsicht oft nicht direkt auf den Diskurs des Kosmopolitismus hin, sie bezieht sich aber oft indirekt darauf. Ein Beispiel hierfür ist der Begriff der 'interkulturellen Persönlichkeit', der Versuch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu definieren, die zur Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit beitragen, entweder in Bezug auf die Vorbereitung eines Auslandsaufenthalts, oder die interkulturelle Anpassungsfähigkeit im Allgemeinen.

In der Literatur wird die 'interkulturelle' Persönlichkeit als kosmopolitische Veranlagung beschrieben, deren Vorhandensein es wahrscheinlicher macht, dass jemand sich zu einer interkulturellen Persönlichkeit entwickelt. Ein Versuch, diese kosmopolitische Veranlagung theoretisch und praktisch zu begründen ist Young Yun Kims *Becoming Intercultural. An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation* (2001). Aus Kims Versuch, eine integrative Theorie der interkulturellen Persönlichkeit zu entwickeln, möchte ich zwei Aspekte hervorheben: die Bestimmung einer interkulturellen oder kosmopolitischen Veranlagung und den Prozess der 'Wandlung' von der monokulturellen zur interkulturellen Persönlichkeit, oder wie Kim es beschreibt, den Prozess des 'Interkulturell-werdens'.

Die interkulturelle Identität, die Kims integratives Modell anstrebt, ist eine, die sich in einem Zustand zwischen der 'eigenen' und der 'fremden' Kultur aufbaut,

“based not on ‘belongingness,’ which implies either owning or being owned by a single culture, but on a style of self-consciousness that situates oneself neither totally *a part of* nor totally *apart from* a given culture.” (Kim 2001, 68)

Die Ähnlichkeit dieser Definition mit Hannerz‘ Beschreibung der kosmopolitischen Einstellung zur eigenen Kultur ist deutlich: ‘he possesses it, it does not possess him’. Allerdings weitet Kim diese Einstellung nicht zur Basis der Identität eines heimatlosen ‘Globalen Nomaden’ aus, der in allen Kulturen zu Hause ist. Die ‘interkulturelle Persönlichkeit’ lehnt die Heimatkultur nicht ab, sondern ist:

“rooted in, embracing, and not discarding the original cultural identity – just as acquiring knowledge in the host language does not necessarily result in corresponding loss in the original language.” (Kim 2001, 67)

Die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen ‘Wandlung’ von einer monokulturellen zu einer interkulturellen Persönlichkeit analysiert Kim unter verschiedenen Aspekten, u.a. interpersönliche Kommunikationskompetenz, interkulturelle Vorbereitung, einschließlich interkulturellen Trainings. Hinzu kommt die Frage, ob der geplante Auslandsaufenthalt freiwillig ist und wie ausgeschlossen die Gastgeberkultur gegenüber Fremden ist. Jedoch scheint der wichtigste Faktor eine ‘Veranlagung zum Interkulturellwerden’ zu sein, die aus folgenden Elementen besteht:

Dimensions	Constructs	Indicators
Predisposition	Preparedness for Change	Education/training
		Prior cross-cultural experience
	Voluntary/planned relocation	
Ethnic proximity	Ethnic similarity	Ethnic similarity
		Ethnic compatibility
Adaptive personality	Openness	Openness
		Strength
		Positivity

(Kim 2001, 208-9)

Elemente des kosmopolitischen Denkens scheinen besonders in der ersten Gruppe von Indikatoren präsent zu sein. Jemand, der schon Erfahrung mit fremden Kulturen hat und schon durch Elemente einer kosmopolitischen Persönlichkeit charakte-

risiert ist, wird die interkulturelle ‘Wandlung’ mit höherer Wahrscheinlichkeit erfolgreich bewältigen. Der dritte Faktor, der Besitz einer ‘anpassungsfähigen Persönlichkeit’, ähnelt der kosmopolitischen Veranlagung. Besonders werden Offenheit und Toleranz hervorgehoben:

“*Openness* <...> an internal posture that is receptive to new information <...> It incorporates <...> more specific concepts, such as *flexibility*, *open-mindedness* and *tolerance for ambiguity*.

Strength <...> a range of interrelated personality attributes, such as resilience, risk taking, hardiness, persistence, elasticity, and resourcefulness. *Positivity* – an affirmative and optimistic outlook of mind, or the internal capacity to defy negative prediction.” (Kim 2001, 84)

Kim beschreibt diese Faktoren als allgemeine psychologische Merkmale einer ausgeglichenen Persönlichkeit, die sich im Verlauf des interkulturellen Wandlungsprozesses bildet:

“Becoming intercultural, then, is a continuous process of psychic transformation in which the person ‘brings all parts within himself together into a complete and harmonious whole that is organically in order’.” (Kim 2001, 194)

Diese Hervorhebung eines Ganzheitsideals der interkulturellen Persönlichkeit zeigt die Nähe dieses Wandlungsbegriffs zum aufklärerischen Bildungsideal. Auf der philosophischen Ebene drückt Kim diese Nähe in ihrer Beschreibung der zwei Dimensionen der Wandlung aus:

“*Individualization* of one’s self-other orientation involves a clear self-definition of the other that reflects a capacity to see one’s own connectedness to humanity without being restricted by categories of social grouping...With this capacity, one can see oneself and others on the basis of individual uniqueness rather than a social stereotype.

Universalization. As people advance in their intercultural transformation process, they are better able to see the oneness and unity of humanity, feel greater compassion and sensitivity toward others who are different, and locate the points of consent and complementarity beyond points of difference and contention.” (Kim 2001, 194)

Die interkulturelle Persönlichkeit scheint deswegen wohl Teil eines emanzipatorischen Diskurses der Aufklärung zu sein, nämlich eines Bildungsideals, das Reife, Distanz und Objektivität hervorhebt:

“Intercultural identity development is consistent with two main characteristics of human ‘maturity’, namely psychic integration and objectivity. Mature persons manifest a high degree of internal harmony and of detachment from themselves.” (Kim 2001, 194)

Fazit

Um auf meine Anfangsfrage zurückzukommen: interkulturelles Lernen hat in Kims Modell auch in der Postmoderne klare emanzipatorische Ziele - allerdings nicht wie in der Moderne Aufklärung von einer essentialistischer Weltsicht zum Universalismus, sondern zu dem, was Ulrich Beck einen 'kontextuellen Universalismus' nennt (Beck 1999, 141-9). Die kosmopolitische Persönlichkeit bzw. Kims 'interkulturelle Persönlichkeit' ist demnach weder Teil eines totalisierenden Universalismus (wie z.B. der globale Manager nach Ohmae), noch eines totalisierenden Relativismus, nach dem alle Kulturen relativ sind, was wiederum interkulturelle Kritik unmöglich macht (Beck 1999, 146).

Die Fähigkeit der interkulturellen Persönlichkeit, die hier beschrieben wird, eine ästhetische Distanz gegenüber der eigenen Kultur durch den Austausch mit anderen Kulturen zu gewinnen, scheint viele Gemeinsamkeiten mit Schillers aufklärerischem Begriff der 'ästhetischen Erziehung' zu haben. Obwohl Schiller das natürlich nicht in Bezug auf interkulturelles Lernen konzipiert hat, können wir, glaube ich, interkulturelles Lernen in seinem Sinne als Teil einer 'ästhetischen Erziehung' zum Kosmopolitismus verstehen. Schiller beschreibt beispielsweise im 13. Brief der 'ästhetischen Erziehung' die Persönlichkeit, die durch ästhetische Erziehung geformt wird, auf folgende Weise:

„Seine Kultur wird also darin bestehen: erstlich: dem empfangenden Vermögen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt zu verschaffen und auf Seiten des Gefühls die Passivität aufs Höchste zu treiben; zweitens: dem bestimmenden Vermögen die höchste Unabhängigkeit von dem empfangenden zu erwerben und auf Seiten der Vernunft die Aktivität aufs Höchste zu treiben. Wo beide Eigenschaften sich vereinigen, da wird der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit verbinden und, anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese vielmehr mit der ganzen Unendlichkeit ihrer Erscheinungen in sich ziehen und der Einheit seiner Vernunft unterwerfen.“ (Schiller 1975, 348)

Was Schiller hier beschreibt, ist ein Zustand, in dem das Subjekt unabhängig von seiner eigenen kulturellen Bestimmung (ohne notwendigerweise ein wurzelloser 'Nomade' zu sein), und gleichzeitig offen gegenüber anderen Kulturen ist, nicht weil er sie notwendigerweise schon erlebt hat, sondern weil seine Vernunft sie als gleichwertig mit seiner eigenen Kultur wahrnimmt. So gesehen, kann man wohl Schillers Begriff der 'ästhetischen Erziehung' auf das interkulturelle Lernen als kosmopolitisches Bildungsideal auch im Zeitalter der Postmoderne anwenden.

Literatur

- Beck 1998: Ulrich Beck, The Cosmopolitan Manifesto, *New Statesman*, 20. März.
 Beck 1999: Ulrich Beck, Was ist Globalisierung?, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
 Coleman 1996: James A. Colemann, Student Preparation for Residence Abroad: Two Stages in Acquiring Cross-cultural Capability, in: *Studying languages : a survey of British and European students, the proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. London, CILT.
 Derrida 2001: Jacques Derrida, On cosmopolitanism and forgiveness. translated by Mark Dooley and Michael Hughes, (Translation of: *Cosmopolites de tous les pays, encore un effort*. Paris : Editions Galilee, 1977), London, Routledge.
 Grimes/ Orlando 2003: Diane Susan Grimes/ Richard. Orlando, Could communication form impact organizations' experience with diversity?' *The Journal of Business Communication*. (Urbana): Vol. 40, Iss. 1; S. 7-21.
 Habermas 1998: Jürgen Habermas, Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie' in Jürgen Habermas: Die postnationale Konstellation: Politische Essays, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
 Hannerz 1996: Ulf Hannerz, *Transnational Connections. Culture, People, Places*, London: Routledge
 House 1996: Juliane House, Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 1(3), (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>).
 Iyer 2000: Pico Iyer, *The Global Soul: Jet Lag, Shopping Malls and the Search for Home*. London, Bloomsbury.
 Kelly 1997: Michael Kelly, Towards an Intercultural Practice of Language Teaching', in *Cross-cultural capability. The Why, The Ways & The Means: New Theories & methodologies in language education*. Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University, 15-16 December, 7-15.
 Kim 2001: Young Yun Kim, *Becoming Intercultural. An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*, Thousand Oaks, California, Sage 2001.
 Lyotard 1984: J-F Lyotard, *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Translation from the French by Geoff Bennington and Brian Massumi; Manchester: Manchester University Press.
 Ohmae 1990: Kenichi Ohmae, *The Borderless World. Power and Strategy in the Interlinked Economy*, London, Harper Collins.
 Robbins 1998: Bruce Robbins, Comparative Cosmopolitanisms, in: Pheng Cheah und Ders. (Hg.) *Cosmopolitics. Thinking and Feeling beyond the Nation*, University of Minesota Press, 246-264.
 Schaetti, Barbara, *Transition Dynamics*, <http://www.transition-dynamics.com>.

- Schiller 1975: Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. 13. Brief, in Friedrich Schiller, Sämtliche Werke in 5 Bänden, München, Winkler: Band.5, Philosophische Schriften.
- Urry 2000: John Urry, The Global Media and Cosmopolitanism, Department of Sociology Lancaster University: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc056ju.html>.
- Vertovec/ Cohen 2002: Stephen Vertovec/ Robin Cohen, Introduction: Conceiving Cosmopolitanism, in: Stephen Vertovec/ Robin Cohen, Conceiving Cosmopolitanism. Theory, Context, and Practice, Oxford University Press, p.1-22.
- Waldron 2000: Jeremy Waldron, What is Cosmopolitan?, *Journal of Political Philosophy*, Vol.8, No.2, 227-243.
- Zachary 2000: G.Pascal Zachary: *The Global Me. New Cosmopolitans and the Competitive Edge. Picking Globalism's Winners and Losers*, London, Nicholas Brearley Publishing.

Websites

'Being a Global Nomad: The Pros and Cons' World Weave web site:
<http://www.worldweave.com> (= Global Nomad 2003).

Lakunen und Symbole in interkultureller Kommunikation: Außensicht und Innensicht, Theorie und Empirie, Wissenschaft und Praxis - alles unter einem Hut?

Astrid Ertelt-Vieth (Humboldt-Universität Berlin)

Die Forschungsgebiete Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Wirtschaftskommunikation sind aus Problemen der Praxis entstanden. Kommunikation und wirtschaftliche Prozesse, verstanden als kommunikative Prozesse, sollen optimiert, entsprechende Spezialisten ausgebildet werden.

Fachleute, die ins Ausland entsandt werden, Personalchefs, die mit Problemen in multikulturellen Arbeitsgruppen konfrontiert sind, fordern von uns Spezialistinnen und Spezialisten (Trainern, Consultingfirmen, Forschern) nützliche Hinweise, was denn bei interkultureller Kommunikation zu beachten sei. Wir jedoch warnen vor vereinfachenden Rezepten und ihren unerwünschten „Nebenwirkungen“. Über eine Statistik von interkulturellen Fehlschlägen als Folge solcher Rezepte, verfügen wir noch nicht, wohl aber über entsprechende Erfahrungen und den Terminus "interkulturelles Paradox".

Er kam nach den ersten Jahren der Erforschung interkultureller Kommunikation auf, nachdem nämlich deutsche Manager und auch Touristen "interkulturell gut geschult" sich im Ausland den ortsüblichen Sitten anpassen wollten und daher z. B. im Restaurant kein Trinkgeld gaben. Die Kellner allerdings, ebenfalls „interkulturell gut geschult“, wussten längst, dass dies in Deutschland üblich ist, und wunderten sich über dieses Verhalten ihrer deutschen Gäste. Dies nennt man interkulturelles Paradox.

An Stelle von Verhaltensrezepten benötigen wir dynamische Instrumente,

- die Überlagerungen, Widersprüche und Entwicklungen beachten,
- die deutlich trennen: Normatives (sogenannte "Dos and Dont's") und Erkenntnisförderndes (wie kann ich neu erfahren, verstehen?),

- die aufnahme- und ausbaufähig sind; denn täglich sammeln wir neue Erfahrungen, liefert die Forschung zur interkulturellen Kommunikation neue Ergebnisse, ergänzen sich verschiedene Theorien und Schulen.

Solche Instrumente werden hier vorgestellt: "Lakunen" (Verstehenslücken in interkultureller Kommunikation) und "Symbole". Mit ihnen möchte ich zeigen

- wie heuristische Instrumente aus der Forschung auch in Praxisfeldern zum Einsatz kommen können,
- wie praxisorientiertes empirisches Arbeiten in kulturwissenschaftliche Theoriebildung eingebettet werden kann.

Ich stützte mich dabei auf meine Forschungen vor allem zur deutsch-russischen interkulturellen Kommunikation seit Anfang der 80er Jahre¹, auf meine praktische Arbeit im internationalen Personenaustausch und meine Lehrkonzeptionen². Die hier angeführten Beispiele entstammen dem umfangreichen Datenkorpus (Fragebogen, Interviews, teilnehmende Beobachtung) meiner Habilitationsschrift³. Dort habe ich untersucht, wie russische Jugendliche während einer Reise nach Deutschland ihre Bilder vom Selbst und Gegenüber verändern⁴.

Ein Beispiel aus der interkulturellen Begegnung: Ende Mai 2003 war ich in Moskau und sah mit meinen russischen Gastgebern fern. Auf einer ersten gemeinsamen Pressekonferenz nach dem Irakkrieg sprachen Putin und Bush in St. Petersburg zur weiteren Beziehung zwischen ihren Staaten. Bush sagte "...auch Freunde (friends) können Meinungsverschiedenheiten haben." Mein Moskauer Gastgeber kommentierte Bushs Äußerung böse: „Da sieht man es ja, diesem Kerl kann man nicht über den Weg trauen!“

Er hatte Bush missverstanden. Amerikaner hätten Positives aus dieser Äußerung herausgehört. Eine erste Maßnahme von uns Spezialisten wäre hier die Information für beide Seiten, dass (russ.:) "drug" in der russischen Kultur etwas anderes als (amerikanisch:) "friend" in der amerikanischen Kultur bedeutet – sei es in Politik, Wirtschaft oder Privatleben.

Gleichwohl gäbe niemand von uns einem Amerikaner das Rezept: "Sag nie zu einem Russen, er sei dein Freund!" Viel zu verschiedene Aspekte muss man beachten. Dabei hilft das Lakunen-Modell. (Vom Problemeispiel „drug-friend“ wird unten wieder die Rede sein.)

¹ Unter anderem: Ertelt-Vieth 1990 und 2004a.

² Ertelt-Vieth 2002, 2003a, 2003b.

³ Ertelt-Vieth 2004a.

⁴ Zum Forschungsdesign, zu Erhebungs- und Analysemethoden ebenda.

Das Lakunen-Modell

Die Lexeme (dt.:) „Lakune“, (russ.:) "lakuna", (ital.:) "laguna" kommen aus dem Lateinischen und heißen Einbuchtung oder Lücke. In der Literaturwissenschaft wurden damit Verstehenslücken bezeichnet, in der Übersetzungswissenschaft schwer oder nicht übersetzbare lexikalische Einheiten. Seit den 70er Jahren gibt es in Russland und den anderen Ländern (heute Nachfolgestaaten) der UdSSR die Forschungsrichtung Ethnopsycholinguistik, in der man mit dem Terminus (russ.) "lakuna" ein Instrument zur Analyse von Missverständnissen in interkultureller Kommunikation ausgearbeitet hat.⁵ Ich bezeichne es als Kategorienvorrat zur Differenzierung vieler verschiedener Aspekte und Ebenen,

- die in jedem einzelnen, immer individuellen, "critical incident" (kritische interkulturelle Kommunikationssituation) zusammenwirken,
- die früher nach Disziplinen getrennt untersucht wurden (Wortbildung, Konnotation, Deutungsmuster, ethnografische Besonderheiten usw.),
- die historisch bedingt sind und sich permanent weiter verändern
- die an bestimmte kulturelle Perspektiven gebunden sind, aus denen sie jeweils wahrgenommen werden.

Für Analysezwecke, d. h. künstlich, können wir Lakunen in drei große Gruppen einteilen: mentale Lakunen, Tätigkeitslakunen, gegenstandsbezogene Lakunen. Nicht nur Ethnologen erkennen, dass hier ein weit verbreiteter dreiteiliger Kulturbegriff zugrunde liegt.⁶

Zu den mentalen Lakunen gehören Unterschiede im Sprachsystem: etwa die Existenz des Vatersnamen im Russischen oder wie im o. g. Fall die eine lexikalische Bedeutung von "drug" im Russischen (= enge persönliche Bezugsperson) gegenüber der breiten Auffächerung von "friend" im Amerikanischen: Freund, Bekannter, Helfer, Landsmann, Kollege, Vorredner, Vertreter, Verwandter...⁷

Zu den Tätigkeitslakunen gehören Unterschiede in der Verwendung der Worte "drug" und "friend". Wen bezeichne ich so, wann, mit welcher Absicht?

⁵ Antipov 1989, Sorokin 1977, Sorokin 1993, Sorokin / Markovina 2004, Markovina 1993

⁶ Meist werden diese drei Teile, genauer Dimensionen von Kultur wie folgt definiert und beschrieben: mentale, soziale und materielle Kultur. Hier jedoch liegt der dreiteilige Kulturbegriff von Tarasov (1994) zugrunde, der die zweite Dimension nicht als soziale Kultur bezeichnet (gar als Gruppe von Menschen, d.h. die Kulturträger), sondern als spezifische Arten der Tätigkeit in einer Kultur.

⁷ Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache, begründet von E. Muret und D. Sanders, herausgegeben von O. Springer, Teil 1, Englisch-Deutsch, 1. Band A bis M, 4. Auflage. Berlin und München (1962) 1974: 546.

Hinzu kommen Unterschiede im Rollenverhalten: Ein russischer "drug" kommt häufig vorbei, ruft an, teilt deine Sorgen, gibt häufig und eindringlich Ratschläge, hat immer Zeit, kocht dir Tee, gibt dir zu essen. Grundsätzlich schenkt dir dein Freund Vertrauen und Sicherheit, hält bedingungslos zu dir - und dies auch im Geschäftsleben oder in der Wissenschaft. Man geht davon aus: Wenn erst einmal das Menschliche stimmt, dann klappt auch das Berufliche.

Damit verbunden, aber nicht identisch, ist die mentale Lakune, die sich auftut, wenn sich ein Russe von einem "drug"/Freund enttäuscht fühlt oder in der Fremde ohne seine Freunde großes Heimweh hat, was Deutsche oder Amerikaner oft nur schwer nachvollziehen können und wahrscheinlich nicht einmal bemerken. Hier spreche ich von einer impliziten mentalen Lakune.

Auch wenn man Lakunen bemerkt, tut man dies selten sachlich und neutral, sondern man interpretiert, wertet, schätzt ein. Die anfangs zitierten Kellner werden das Verhalten ihrer deutschen Gäste als Geiz interpretieren oder als Geringschätzung ihrer Person und/oder ihres Landes. Ich spreche hier von einer alle Lakunen übergreifenden zweiten Dimension des Lakunenmodells, den axiologischen Lakunen, in anderen Worten: Bedeutungs- oder Semantiklakunen. Hat ein "drug"/Freund keine Zeit, wenn ein Russe ihn dringend braucht, interpretiert dieser das recht wahrscheinlich als mangelnde Zuverlässigkeit, kann dies zum Rückzug, zur extremen Verschlechterung der Beziehung führen.

In Lyskow-Strewe (2003: 103-104) findet sich ein Beispiel für die große Relevanz einer solchen personenbezogenen Basis wirtschaftlichen Handelns. Dort wird von einem russischen Geschäftsmann erzählt, der exzellent deutsch spricht, sich häufig in Deutschland aufhält, seit Jahren mit einer Hamburger Firma eng kooperiert. Seinen Hamburger Kollegen sieht er offenbar als Geschäftsfreund an. Denn er, der russische Geschäftsmann, ist für einige Tage in Deutschland, in Berlin, und fragt seinen Hamburger Partner per Telefon, ob er am nächsten Morgen in Hamburg vorbeikommen könne, um einige dringende Sachen zu erledigen. Dieser aber entschuldigt sich, er könne nicht so kurzfristig umdisponieren. In den folgenden Monaten kommt es zu tausenderlei Stockungen in der Kooperation zwischen den beiden Firmen. Dabei handelt es sich durchaus um alltägliche Schwierigkeiten, die im russischen Kontext verbreitet und allseits bekannt sind, die aber der russische Partner für den deutschen Geschäftsfreund bisher immer aus dem Weg geräumt hatte – natürlich ohne dass dieser den Aufwand dafür bemerkt hätte (und ihn auch gar nicht bemerken hätte sollen).

Nun eine Vertiefung der oben genannten Lakunen-Definition und ihrer Prämissen:

1. Aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsforschung und auch der sprachwissenschaftlichen Pragmatik wissen wir: Zum Verstehen eines Textes (im weiten Sinne, also auch einer Kultur) gehören immer zwei: der

Text bzw. Sprecher, also das Deutungsangebot, sowie der Rezipient und was er aus dem Text macht.

2. Vor diesem Hintergrund sind Lakunen Elemente in einem Text, die den Rezipienten, den Anderen oder "Fremden" inne halten, staunen lassen, die zu Nichtverstehen, gar Ärger und/ oder erhöhtem Interesse führen können.
3. Lakunen sind per definitionem an das Aufeinandertreffen von (konkreten!) Kulturen oder Kulturebenen gebunden und die jeweilige konkrete Perspektive (deutsch-russisch, Alte-Junge, Manager-Lehrer, Männer-Frauen etc.).
4. Lakunen sind vielfältig, vielschichtig und verändern sich permanent.
5. Lakunen können explizit sein, also bemerkt werden, oder implizit bleiben, dann machen sie die größten Probleme, vor allem, wenn es sich um tiefe, gar absolute Unterschiede handelt.
6. Selten spielt in einem "critical incident" oder einer problematischen Kooperationsbeziehung nur eine einzelne Lakune eine Rolle. Daher kommt es darauf an, das Zusammenwirken vieler verschiedener Lakunen zu durchschauen und ihrer Dynamik Rechnung zu tragen (s. o. "Kategorienvorrat").
7. Lakunenforschung geht vorwiegend empirisch und induktiv vor. Gleichwohl ist unsere Systematisierung von Lakunenarten in Form eines Modells ausbaufähig und auch aufnahmefähig: Forschungsergebnisse aus vielen Bereichen und Disziplinen können systematisch berücksichtigt werden.

Mentale Lakunen bezeichnen Unterschiede in allen kognitiven und affektiven Zuständen und Modellen:

- emotive Lakunen (s. o. die große Enttäuschung über das Verhalten des "drug"/Freundes)
- Lakunen der Wissensbestände: etwa zum Verständnis von Rollen, Raum, Zeit usw. (was ist ein Chef, eine große Entfernung, eine lange Sitzung?)
- Lakunen des Sprachsystems: Vatersnamen, lexikalische Bedeutungen usw.

Tätigkeitslakunen bezeichnen Unterschiede im Denken, Sprechen, Bewegen und anderen Tätigkeiten und Prozessen. Dazu gehören z. B. die

- Sprachverwendung (wo und wie oft sage ich zu wem „Freund“ oder „Danke“?),

- parasprachlich kinetische Lakunen (Stimmführung, Pausen, Gesprächsdistanz, Gestik usw.),
- Etikette (wer gibt wem die Hand?), Verhalten (wie und wo organisiert man Verhandlungen, Geschäftsessen?), Alltagsroutinen (wann und wie lange sind Arbeitspausen üblich?),
- Lakunen der Wahrnehmung (sind sechs Stunden Zugfahrt lang?) und des Denkens (denkt man systematisch, in Spiralen?),
- Identitätsgewinn und -zuschreibung (Anrede mit oder ohne Dokortitel?),
- Lakunen in der mündlichen Rede (wann macht man small-talk, worüber?), bei bewegten Bildern oder im Internet (s. E-Mail- oder Chat-Konventionen)

Gegenstandsbezogene Lakunen bezeichnen Unterschiede in der Gestaltung der gegenständlichen Welt:

- fixierte Texte und Bilder (Visitenkarten, Bewerbungsfotos, Geschäftsberichte),
- Lakunen des geografischen Raums (Wald in Deutschland oder in Kanada oder Sibirien),
- des öffentlichen Raums (der zentrale Platz mit Leninstatue – heute noch in russischen Provinzstädten verbreitet - gegenüber einer "glorietta" mit Springbrunnen in Spanien),
- des halböffentlichen Raums (wie sehen Empfangszimmer oder Direktorenbüro aus?),
- des privaten Raums (Größe, Schnitt und Einrichtung der Wohnung, der Küche),
- des menschlichen Körpers (ist er wohlgenährt oder Diät-gezügelt, sind die Haare oder Fingernägel gefärbt?),
- Attribute (Rock oder Hosen; BMW, Citroën oder Wolga?),
- Lebensmittel (Thüringer Bratwurst oder Sushi?),
- Produktdesign und Verpackungen (aus Papier oder Plastik, glänzend oder matt?)

und vieles andere mehr.

Axiologische Lakunen bilden eine zweite Dimension des Lakunenmodells. Sie bezeichnen kulturspezifische Deutungen von Lakunen oder auch (sic!) von Gemeinsamkeiten.

Wie hilft das Lakunen-Modell in der Praxis?

Hat man die grobe Struktur des Lakunen-Modells im Kopf, die wichtigsten Definitionen (perspektivengebunden, historisch etc.) und konkreten Fallbeispiele aus der empirischen Lakunenforschung,

- steigt schon die Aufmerksamkeit und das Interesse für Unterschiede und Missverständnisse in interkultureller Kommunikation, aber auch für die Gemeinsamkeiten,
- kann man gezielter und effektiver beobachten,
- kann man präzise beschreiben, mitteilen, zur Diskussion stellen,
- in der Kommunikationssituation adäquater agieren, reagieren und korrigieren,
- können langjährige Berufserfahrungen systematisiert und gezielt ausgebaut werden.

Die Lakunen-Analyse hat natürlich Grenzen; Hermeneutiker werden zu Recht sagen: Bei solchem Analysieren fremdkultureller Texte, interkultureller Begegnungssituationen und ethnografischer Tagebücher kommt es zur Fragmentierung der Texte, zu ihrer Ausbeutung als Steinbruch; dieses kontrastierende Herangehen von außen vernachlässigt textimmanentes, kulturimmanentes Denken in Zusammenhängen. Daher ergänzen wir die Analyse von Lakunen um das Deuten von Symbolen.

Deuten kultureller Symbole

Das Übernehmen von **Innen**perspektiven hat der amerikanische Kulturanthropologe Clifford Geertz praktiziert und propagiert.

Denn jede einzelne Erscheinung in der fremden Kultur werde nur aus dem Kontext ihres Gebrauches verständlich, stehe nie für sich alleine, sondern immer auch für anderes. So aufgefasst, sind die einzelnen Elemente einer Kultur "Symbole", sind Kulturen als Ganzes offene, dynamische Symbolsysteme. Kultur finde statt als Prozess, als Austausch bedeutungshaltiger Symbole. (Geertz 1995)

Am Beispiel "friend-drug" haben wir oben kulturelle Besonderheiten aus der Außenperspektive analysiert, zergliedert.

Mit Symbol-Analyse, genauer Symbol-Deutung, gehen wir den umgekehrten Weg: Wir setzen zusammen, knüpfen Netze. Wir rekonstruieren Kultur, die Geertz (nach dem deutschen Soziologen Weber) als "selbstgesponnenes Bedeutungsge-
webe" bezeichnet, in dem sich der Mensch als Kulturwesen grundsätzlich befindet. (Geertz 1995: 9)

Ich möchte betonen, dass Geertz dies als Empiriker gesagt hat. Er hat Kultur niemals als eine – ich zitiere – „über den Köpfen schwebende Instanz" oder als ein geschlossenes, vollständig erkennbares System behandelt, sondern als höchst komplexes, widerspruchsvolles, in Bewegung befindliches polypenhaftes Gebilde (Geertz 1995: 21), das wir empirisch (re-)konstruieren.

Für diese detaillierte und vielschichtige Beschreibung hat Geertz den Terminus der "dichten Beschreibung" geprägt. (Geertz 1995)

Sie geht aus von einzelnen Erscheinungen, nämlich Symbolen, die nur eben in ihrem Kontext, und zwar aus der Innensicht einer Kultur zu verstehen sind. Der Begriff Symbol trifft nach Geertz zu für "alle Gegenstände, Handlungen, Ereignisse, Eigenschaften, die Ausdrucksmittel einer Vorstellung sind, wobei diese Vorstellung die 'Bedeutung' des Symbols ist". (Geertz 1995: 49)

Deuten des kulturellen Symbols "drug"

In meiner o. g. empirischen Studie zum russisch-deutschen Austausch bin ich im Dreierschritt vorgegangen:

1. Wie wichtig ist der drug/Freund für den einzelnen russischen Jugendlichen?
2. Was bedeutet drug für die anderen in der Austauschgruppe?
3. Welche Thesen lassen sich vor diesem Hintergrund auf die russische Kultur als Ganzes formulieren. Kultur konstruiert und konstruierbar nur als Horizont, den wir ständig verschieben. (Ertelt-Vieth 1999: 123-24)

Hier eine Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Der Freund ist zunächst einmal ein Mensch und als solcher hat er eine Seele, hat er Gefühle. Seele und Mitteilungsfähigkeit sind nicht voneinander zu trennen.
2. Ist der Mensch *einfach*, d. h. unverstellt und ehrlich, zugleich *offen*, d. h. von Herzen bereit den anderen zu verstehen (er hat eine offene Seele), erfüllt er die wichtigsten Voraussetzungen für einen Freund.

3. Der Freund *hört zu, versteht immer, hilft*, und zwar *mit einem guten Wort, hilft in schweren Momenten, tröstet*.
4. *Jeder Russe hat jemanden, der immer in der Nähe ist, immer zu ihm hält.* (Ertelt-Vieth 2004a, Kapitel 6.2.12)

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend, können wir korpusübergreifend zur russischen Kultur und zur russisch-deutschen Begegnung die Thesen formulieren:

5. Der Umgang mit dem Freund bereichert zunächst einmal geistig, d. h. nicht im Sinne von weltlich verwertbarem Wissen und Fähigkeiten, sondern als zweckfreie, dem inneren Gleichgewicht und Wohlempfinden dienende Gemeinsamkeit. Deswegen bringt man dem Freund bedingungsloses Verständnis entgegen. Insofern ist der Freund der Inbegriff des Gleichen, des seelenverwandten Nächsten, aber nicht im Sinne der Aufklärung, d. h. von rational begründeter Freiheit und Gleichheit.
6. Ein Freund ist absolut zuverlässig. In der russisch-deutschen Wirtschaftskooperation werden immer wieder Missverständnisse auftreten, wenn die russische Seite Geschäftsfreunde sucht, auf die man sich in jeder Situation verlassen kann, was dann die Basis jedes wirtschaftlichen Handelns ist, und die deutsche Seite Geschäftspartner, die Sachkompetenz und Zeitökonomie zum **Ausgangspunkt** ihres Handelns machen und nicht als **Folge** guter persönlicher Beziehungen.

Vor diesem Hintergrund muss die oben zitierte Äußerung von Bush, auch Freunde könnten Meinungsverschiedenheiten haben, sinnlos, ja provozierend erscheinen.

Wie können Praktiker mit Symbolen arbeiten?

Sie versuchen

- von ihrer Außenperspektive zu abstrahieren und eine (fremde) Innenperspektive zu übernehmen,
- auch in ihrer eigenen Kultur eine "bewusste Innenperspektive" einzunehmen, d. h. sich deren innerer Logik bewusst zu werden.
- Sie sammeln Informationen, die im Sinne von "dichten Beschreibungen" (s. o.) detaillierten Aufschluss über die fremde Kultur im Sinne eines Bedeutungsnetzes geben – und zwar aus deren Innenperspektive.

- Sie achten auf Einzelerscheinungen (= Symbole), die (aus der Innenperspektive der fremden Kultur) wie semantische Verdichtungen oder Knotenpunkte diese Netze sichtbar machen können (in der russischen Kultur z. B. "Freund", "Gastfreundschaft", "russische Seele", die Eigenschaften "einfach" und "offen" usw.).

Das Lakunen-Modell kann hierbei übrigens als Suchraster dienen.

Welche Theorie ergibt das - wie praktisch ist sie?

Im Laufe dieser Ausführungen wurde deutlich: Strikt voneinander trennen lassen sich Lakunen-Analyse und Symbol-Deutung nicht, vielmehr handelt es sich um zwei Seiten einer Medaille, um ein Pendeln zwischen:

- Außenperspektive einerseits, Innenperspektive andererseits,
- analysierendes Zergliedern einerseits, deutendes Knüpfen von Netzen andererseits,
- die Rolle des verstehenden Ethnologen/Kulturwissenschaftlers einerseits, die Rolle des vermittelnden Übersetzers/Beraters/Trainers andererseits.

Zusammengefasst:

Der Begriff "Lakune" bezeichnet etwas, das fehlt, das anders ist, eine Lücke in einem Text/Kontext oder eine Differenz, die sich aus einer anderen Perspektive ergibt. Lakunen sind also per definitionem zwischen (zumindest:) zwei Kulturen oder Kulturebenen angesiedelt. Komplementär dazu fasst der Begriff "Symbol" Erscheinungen, die per definitionem in einen Kontext eingebettet sind und die, fehlte er, eine Lakune, d. h. eine Lücke zurückließen.

Wie dringend brauchen Spezialisten für interkulturelle Kommunikation genaue Definitionen, ganze Theorien? Welche Arten von praktischen „Rezepten“ sind vertretbar?

Spezialisten für Russland, Finnland oder Kanada haben den Winter dort erlebt, die Kälte in der Nase knistern gespürt und längst begriffen, warum man dort lieber Hochprozentiges trinkt als einen leichten Rheinwein.

Nicht umsonst kommt das deutsche Wort "Erfahrung" von "Fahren".

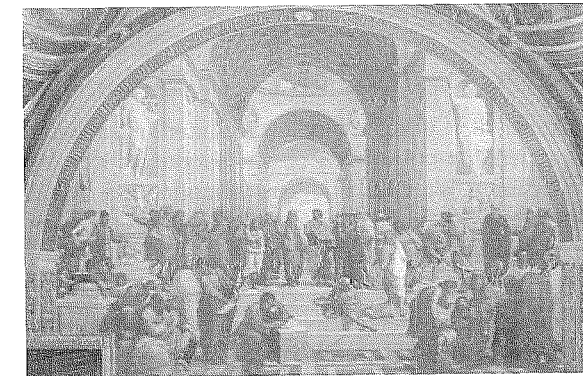
Gleichwohl lassen sich daraus nicht immer Rezepte ableiten, wurde oben vor ihren Folgen, nämlich „interkulturellen Paradoxa“, gewarnt.

Weitergehend ist zu empfehlen: Zurücktreten, Innehalten, Reflektieren sind notwendige Kontrollmechanismen.

Erinnern wir uns an die Ursprünge des Wortes Theorie: Griechisch "théa" heißt "Anschauen", im Gegensatz zu "Tun". (Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1981: 411)

Handlungsentlastung nennt man das in der empirischen Sozialforschung.

Bildlich wunderbar in Szene gesetzt hat dies Raffael vor 500 Jahren:



Raffael: „Schule von Athen“ 1508-1511. Stanza della Segnatura. Rom.

Handlungsentlastung ist aus ökonomischen und auch aus ethischen Gründen sinnvoll: Denn man darf nur dann (sic!) „alles denken (...), wenn man nicht alles tun darf“ – sagte bereits Spinoza.⁸ Nur wer nicht alles gleich umsetzt, kann Neues, auch gänzlich Ungewohntes oder merkwürdig Erscheinendes, zunächst denkend ausprobieren. Aus diesem Grund ist der Freiraum Universität unverzichtbar, gerade für eine angewandte Wissenschaft wie Interkulturelle Kommunikation.

Die zweite Bedeutung von Theorie ist "System oder Gebäude von wissenschaftlichen Aussagen". (Meyers Enzyklopädisches Lexikon 1981: 411)

Hier einige Bausteine für ein solches Gebäude und ihre Bezüge auf Praxis:

- Wenn wir sagen, Kultur sei der Kontext, aus dem eine konkrete Erscheinung erst verständlich wird, dann impliziert das: genau beobachten, kombinieren, die Perspektive der anderen übernehmen, sich der eigenen kulturellen Perspektive bewusst sein!
- Wenn wir sagen, Kultur sei zugleich ein Horizont, der sich mit zunehmender Erfahrung und Erkenntnis verschiebt, dann gestehen wir uns ein: Jeder braucht diesen "selbst gesponnenen" (s. o.) Horizont zur Orientierung - verbessert ihn ständig, behauptet aber nicht, er sei klar umrissen, objektiv und stabil.
- Wenn wir von einem dreidimensionalen Kulturbegriff sprechen, differenzieren wir verschiedene Ebenen und achten auf ihr Zusammenspiel, wohl wissend, dass jede ihre eigene Bedeutung und Funktion hat: Papier- und Druckqualität einer Visitenkarte, die dort aufgeführten Titel, die Geste beim Überreichen der Visitenkarte.
- Wenn wir betonen, Kultur sei keine Gruppe von Menschen, sondern jede Kultur vereine bestimmte Stile in den mentalen Gestalten, Tätigkeiten und Gegenständen, kann jeder von uns gezielt versuchen, Träger und Hersteller verschiedener Kulturen und Interkulturen zu werden.
- Wenn wir Lakunen als Lücken zwischen Kulturen und Kulturebenen definieren, verabschieden wir uns von einem veralteten Konzept nationaler Kulturen und Grenzen. Vielmehr bleiben wir aufmerksam gegenüber jeder Art von Stil, sei es zwischen Generationen, Berufsgruppen, einzelnen Firmen oder Industriezweigen.
- Wenn wir Lakunen und Symbole als zwei Seiten einer Medaille, als zwei sich ergänzende kulturelle Perspektiven (innen-außen) und Arbeitsformen (analysieren-deuten) konzipieren, liefern wir unseren Klienten in der interkulturellen Praxis nicht Rezepte, sondern anspruchsvolle Instrumente.

⁸ Zitiert nach H.-G. Soeffner 1984: 15.

- Wenn wir die Tauglichkeit dieser Instrumente für Erkenntnis- und Handlungsprozesse betonen, streiten wir nicht ab, dass auch normative Setzungen nötig sind, etwa folgender Art:

Hier der normative⁹ Teil einer praktischen „Checkliste für interkulturelle Begegnung“ (Ertelt-Vieth 2003a: 17).

Du kannst und solltest

- möglichst viel erfahren und ausprobieren: Gemeinsames, Unterschiedliches, Ungewohntes, Missverständliches,
- dich oft in die anderen hineinversetzen, um sie zu verstehen,
- das Ungewöhnliche deiner eigenen Gewohnheiten und Sichtweisen entdecken und den anderen verständlich machen,
- in jeder Situation neu Gemeinsamkeiten suchen, Kompromisse eingehen oder – manchmal nötig – das Andere kritisieren oder dich abgrenzen, aber immer gesprächsbereit bleiben und nicht verletzen,
- überlegen, was du für dich ändern oder beibehalten willst – nur vorübergehend in der fremden Umgebung oder dauerhaft auch zu Hause,
- bedenken, dass Verstehen wie eine Spirale verläuft und verlaufen sollte: man kommt immer wieder an gleiche oder ähnliche Punkte, fängt von vorne an und bewegt sich doch vorwärts.

Literatur

- Antipov/ Donskich/ Markovina/ Sorokin 1989: G. A. Antipov/ O. A. Donskich/ I. Ju. Markovina/ Ju. A. Sorokin (Hg.), *Tekst kak javlenie kul'tury* (Der Text als kulturelle Erscheinung). Novosibirsk.
- Baumgart/ Jänecke 1997: Annette Baumgart/ Bianca Jänecke, *Russlandknigge*. München/ Wien.
- Bolten 1999: Jürgen Bolten, *Kommunikativer Stil, kulturelles Gedächtnis und Kommunikationsmonopole*. In: Helmut Geißner (Hg.), *Wirtschaftskommunikation in Europa*. Tostedt, 113-131.
- Bolten 2001: Jürgen Bolten, *Wie kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilfeorschung*. In:

⁹ Siehe bei Ertelt-Vieth, 2002 und 2003a: 15-16, den ersten, nicht normativen, sondern beschreibenden Teil der „Checkliste“: eine Hilfe zum Artikulieren und Analysieren von Problemen bzw. Missverständnissen nach dem Lakunen-Modell.

- Jürgen Bolten (Hg.), Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Wirtschaftskommunikationsforschung, Bd. 6. Jena.
- Ertelt-Vieth 1988: Astrid Ertelt-Vieth, Die sowjetische Ethnopsycholinguistik und das Modell der Lakunen in der landeswissenschaftlichen Forschung. In: Die Neueren Sprachen. Bd. 87, H. 5, 553-569.
- Ertelt-Vieth 1990: Astrid Ertelt-Vieth, Kulturvergleichende Analyse von Verhalten, Sprache und Bedeutungen im Moskauer Alltag - Beitrag zu einer empirisch, kontrastiv und semiotisch ausgerichteten Landeswissenschaft. Frankfurt/Main / Bern/ New York/ Paris. (Diss.)
- Ertelt-Vieth 1999: Astrid Ertelt-Vieth, Kulturen modellieren aus empirisch-induktiver Sicht? Zum Potential zweier Ansätze: Kulturstandards und Lakunen. In: Hahn (Hg.), Kulturunterschiede. Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten. Frankfurt/Main, 121-145.
- Ertelt-Vieth 2000: Astrid Ertelt-Vieth, Empirische Untersuchung interkultureller Begegnungen – Integration der Analyse-Kategorien Lakunen und Symbole (an Materialbeispielen). In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 26, 463-487.
- Ertelt-Vieth 2002: Astrid Ertelt-Vieth, Checkliste für interkulturelle Begegnungen (nach dem Motto: so praktisch wie möglich, aber nur so vereinfachend wie nötig). In: Fremdsprachenunterricht, H. 2, 127-128.
- Ertelt-Vieth 2003a: Astrid Ertelt-Vieth, How to Analyze and to Handle Cultural Gaps in German Everyday Life (from the Perspective of Exchange Students). In: E-Journal Interculture-Online. <http://www.interculture-online.info>, Heft 4
- Ertelt-Vieth 2003b: Astrid Ertelt-Vieth, Privatsvie russkich druzej - Schüleraustausch gut vorbereitet. In: Astrid Ertelt-Vieth (Hg.), Russisch in Projekten lernen. Berlin, 77-102.
- Ertelt-Vieth 2004a: Astrid Ertelt-Vieth, Entwicklung kulturspezifischer Bilder vom Gegenüber und vom Selbst durch interkulturelle Kommunikation - Russische Austauschschüler fahren nach Deutschland. Im Druck. (Habil.)
- Ertelt-Vieth 2004b: Astrid Ertelt-Vieth, Natascha fährt zu Christine – Analyse von Lakunen in einer russisch-deutschen Austauschbeziehung In: Igor Panasiuk/ Hartmut Schröder (Hg.), Die Lakunentheorie: Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Im Druck.
- Geertz 1991: Clifford Geertz, Religiöse Entwicklungen im Islam. Frankfurt/ Main.
- Geertz 1995: Clifford Geertz Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/ Main.
- Grodzki 2003: Erika Grodzki, Using Lacuna Theory to Detect Cultural Differences in American an German automotive Advertising. Frankfurt/M. (=Kulturwissenschaftliche Werbeforschung, 3.)
- Lyskow-Strewe/ Schroll-Machl 2003: Vladimir Lyskow-Strewe/ Sylvia Schroll-Machl, Russland. In: Alexander Thomas/ Stefan Kammhuber/ Sylvia Schroll-Machl (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd.2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen, 103-119.

- Markovina 1993: Irina J. Markovina, Interkulturelle Kommunikation. Eliminierung kulturologischer Lakunen. In: Astrid Ertelt-Vieth (Hg.), Sprache, Kultur, Identität. Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa. Frankfurt/Main / Berlin/ Bern u.a., 174-178.
- Meyers Enzyklopädische Lexikon in 25 Bänden. Band 23. Bibliographisches Institut Mannheim. Mannheim/Wien/Zürich 1981.
- Panasiuk 2002: Igor Panasiuk, Perspektiven der Anwendung des Lakunen-Modells in der Translationstheorie. In: Merja Koskela/ Nina Pilke (Hg.), LSP And Theory Of Translation. 22nd VAKKI Symposium. Vaasa 9.-10.02.2002. Vaasa, 257-278.
- Panes 1988: Peter Panes, Fremdverstehen als Sinnbildungsprozess. Einige Überlegungen vom inneren Zusammenhang von Semiotik, Hermeneutik und Didaktik. In: Gerhard Neuner (Hg.), Kulturkontraste im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. München, 85-96.
- Posner 1992: Roland Posner, Was ist Kultur? Zur semiotischen Explikation anthropologischer Grundbegriffe. In: Marlene Landsch (Hg.), Kultur-Evolution. Fallstudien und Synthese. Frankfurt/M. / Berlin/ Bern u.a., 1-65.
- Schröder/ Schuchalter/ Dellinger 1995: Hartmut Schröder/ Jerry Schuchalter/ Brett Dellinger (Hg.), Lacunology. Studies in Intercultural Communication. Vaasa.
- Soeffner 1984: Hans-Georg Soeffner, Hermeneutik – Zur Genese einer wissenschaftlichen Einstellung durch die Praxis der Auslegung. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.), Beiträge zu einer Soziologie der Interaktion. Frankfurt/M. / New York, 9-52.
- Sorokin 1977: Jurij A. Sorokin, Metod ustanovlenija lakuny kak odin iz sposobov vyjavlenija specifiki lokal'nych kul'tur (chudožestvennaja literatura v kul'turologičeskom aspekte). [Die Methode des Bestimmens von Lakunen als eine Möglichkeit des Erschließens der Spezifik lokaler Kulturen (schöne Literatur unter kulturellem Aspekt).] In: Alekszej A. Leont'ev/ Jurij A. Sorokin/ Evgenij F. Tarasov (Hg.), Nacional'no-kul'turnaja specifika rečevogo povedenija. (National-ökulturelle Spezifik des sprachlichen Verhaltens) Moskau, 120-136.
- Sorokin 1993: Jurij A. Sorokin, Die Lakunen-Theorie. Zur Optimierung interkultureller Kommunikation. In: Astrid Ertelt-Vieth (Hg.), Sprache, Kultur, Identität. Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa. Frankfurt/Main / Berlin/ Bern u.a., 167-173.
- Sorokin/ Markovina 2004: Jurij A. Sorokin/ Irina J. Markovina, Systematisierungsversuch linguistischer und kultureller Lakunen. (Übersetzung von Astrid Ertelt-Vieth, russ: 1983) In: Igor Panasiuk/Hartmut Schröder (Hg.), Die Lakunentheorie: Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Im Druck.
- Thomas/ Kammhuber/ Schroll-Machl 2003: Alexander Thomas/ Stefan Kammhuber/ Sylvia Schroll-Machl (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 1: Grundlagen und Praxisfelder, Bd. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen.
- Tarasov 1994: Evgenij F. Tarasov, Jazyk i kul'tura: Metodologičeskie problemy (Sprache und Kultur: Methodologische Probleme). In: G.P. Nescimenko u.a. (Hg.), Jazyk, kul'tura, étnos (Sprache, Kultur, Ethnos). Moskau, 105-112.
- Yoosefi/ Thomas 2003: Tatjana Yoosefi/ Alexander Thomas, Beruflich in Russland. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen.

Ökonomische Aspekte kulturbedingter Interaktionsprobleme – eine Darstellung auf Basis von Konzepten der Neuen Institutionenökonomik

Minu Pooria (Universität Magdeburg)

Kulturelle Einflussfaktoren stehen im Mittelpunkt zahlreicher Veröffentlichungen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie beispielsweise der Anthropologie, Psychologie, Philosophie, der interkulturellen Wirtschaftskommunikation oder der Betriebswirtschaftslehre. Welcher Mehrwert sich durch eine Betrachtung auf Basis der Neuen Institutionenökonomik (NIÖ) generieren lässt (zu Grundlagen der NIÖ vgl. z.B. Ebers/ Gotsch 2001; Erlei/ Leschke/ Sauerland 1999), soll in diesem Beitrag beispielhaft anhand der Erörterung grundlegender Interaktionsprobleme illustriert werden. Ziel einer ökonomisch fundierten Analyse auf Basis von Konzepten der NIÖ ist es, das Handeln von Akteuren derart zu steuern, dass Effizienzverluste bzw. unnötige Transaktionskosten vermieden werden (zu kulturbedingten Transaktionskosten vgl. Wolff/ Pooria 2004).

Ausgangspunkt der Betrachtung ist die Frage, wie sich kulturbedingte Probleme und deren Lösungen unter Berücksichtigung ausgewählter ökonomischer Aspekte, die in anderen Ansätzen so nicht berücksichtigt werden, verorten lassen.

Bausteine einer ökonomischen Interaktionsanalyse

Im Zentrum ökonomischer Analysen steht der Tausch knapper Güter sowie das Herausfiltern effizienter und ineffizienter Arrangements zu deren Abwicklung. Der Begriff des Tausches wird in neueren Ansätzen inzwischen durch den Begriff der Interaktion ersetzt, der auch hier im Mittelpunkt steht (vgl. Wolff 1999: 17, Homann/ Suchanek 2000).

Die ökonomische Interaktionsanalyse beinhaltet die Diagnose bestimmter Problempotentiale, die sich auf verschiedenen Akteursebenen manifestieren und unter Berücksichtigung von Koordinations- und Motivationsaspekten analysieren lassen

(vgl. Wolff 1999: 43-45). Dabei können kulturinduzierte Interaktionsprobleme, anders als in Ansätzen, die sich inhaltlich mit bestimmten Zielkulturen auseinandersetzen, kulturunabhängig analysiert werden.

Akteursebenen

Ökonomische Interaktionen lassen sich auf drei Ebenen einordnen: der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen, der Ebene kollektiver Akteure wie beispielsweise Unternehmen sowie der Ebene einzelner Individuen (vgl. Williamson 1996: 324).

Die Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen kann gut über die Metapher eines Spielfeldes, innerhalb dessen bestimmte Spielregeln gelten, illustriert werden. Das Spielfeld ermöglicht zum einen Aktionsräume, begrenzt diese aber zugleich. In den über die Rahmenbedingungen abgesteckten Aktionsräumen agieren sowohl individuelle als auch kollektive Akteure wie beispielsweise Unternehmen. Die innerhalb des Spielfeldes gültigen expliziten und impliziten Regelungen stellen einen wichtigen Teil der Sozialisation ökonomischer Akteure dar: Während sich explizite Regelungen auf zumeist schriftlich fixierte und formell durchsetzbare Rechte und Pflichten beziehen wie beispielsweise Gesetze, Verordnungen etc., basieren implizite Regelungen auf kulturellen Normen, geteilten Wertvorstellungen und Traditionen, die in der Regel nicht formell kodifiziert sind (vgl. North 1990: 4; Wolff 1999: 198).

Die Sozialisation individueller Akteure erfolgt zum einen direkt über die Rahmenbedingungen, zum anderen indirekt, indem sie über kollektive, beispielsweise Unternehmensstrukturen sozialisiert werden. Die Übertragung dieser Überlegungen auf eine Interaktion zwischen kulturell unterschiedlich sozialisierten Akteuren lässt sich graphisch wie in Abbildung 1 dargestellt veranschaulichen¹: Unterschiedliche Rahmenbedingungen bedingen unterschiedliche Managementinstrumente (die sich in Organisationsstrukturen jeweils eigener Prägung bemerkbar machen) sowie unterschiedliches individuelles Verhalten (und unterschiedliche Erwartungen an das Verhalten von Interaktionspartnern).

¹ Um die Problemstellung herausarbeiten zu können, wird hier die vereinfachende Annahme getroffen, dass sich die visualisierten Rahmenbedingungen inhaltlich nicht überschneiden.

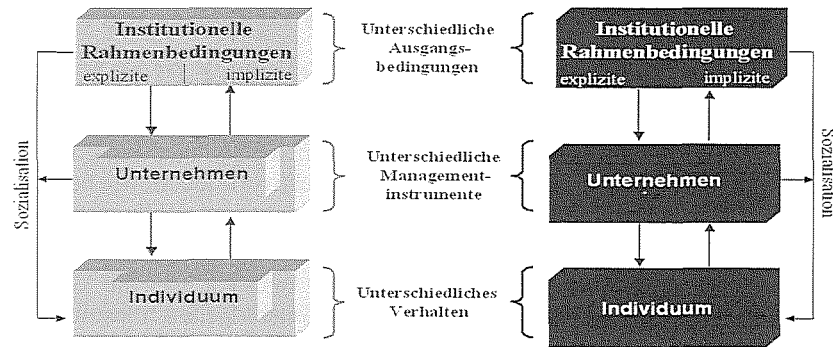


Abbildung 1: Visualisierung der unterschiedlichen Sozialisation ökonomischer Akteure, in Anlehnung an Williamson 1996: 324.

Wichtig ist die Unterscheidung der drei Akteursebenen, weil Interaktionsproblemen auf einer bestimmten Ebene mit jeweils spezifischen Lösungsstrategien begegnet werden sollte. So kann ein Problem, dessen Ursache auf kollektiver – beispielsweise auf der Unternehmensebene – liegt, nicht durch eine Maßnahme auf individueller Ebene, die sich lediglich auf ein bestimmtes Individuum bezieht, gelöst werden. Umgekehrt ist es ineffizient, ein individuelles Interaktionsproblem auf Ebene der Rahmenbedingungen oder auf Unternehmensebene zu lösen (vgl. Wolff 1999: 231-234).

Koordinations- und Motivationsaspekte

Die Unterscheidung von Koordinations- und Motivationsaspekten stellt ein weiteres, der NIÖ entlehntes Analyseraster dar (vgl. Milgrom/ Roberts 1992: 25-26, 126; Picot/ Dietl/ Franck 2002: 5-10; Wolff 1995: 21-22). *Kulturbedingte Koordinations- und Motivationsprobleme* lassen sich aus ökonomischer Perspektive immer auf einer der oben genannten Ebenen verorten. In den folgenden Ausführungen stehen die individuelle sowie die kollektive bzw. die Unternehmensebene im Vordergrund.

Der Koordinationsaspekt bezieht sich auf die grundsätzliche Fähigkeit eines ökonomischen Akteurs, eine bestimmte Leistung erbringen zu *können*. Der Motiva-

tionsaspekt dagegen bezieht sich auf die Willigkeit eines Akteurs, diese Leistung tatsächlich erbringen zu *wollen* (vgl. Picot/ Dietl/ Franck 2002: 7-8).²

Bei der Betrachtung von Koordinationsaspekten spielen die zum Erbringen einer bestimmten Leistung notwendigen Input-Ressourcen eine Rolle. Auf der Ebene des Individuums stellt die individuelle Qualifikation die grundlegend einzubringende Input Ressource des Akteurs ‚Individuum‘ dar. Der koordinationsseitige Beitrag eines Unternehmens besteht darin, allen Mitarbeitern die Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die sie für das Erbringen ihrer jeweiligen Aufgabe prinzipiell und unabhängig von ihren jeweiligen Fähigkeiten benötigen (vgl. Wolff 1999: 234-235, 246-247).

Der individuelle Motivationsaspekt bezieht sich darauf, dass Individuen unabhängig von ihren Fähigkeiten und den durch ein Unternehmen zur Verfügung gestellten Ressourcen auch gewillt sein müssen, eine bestimmte Leistung zu erbringen. Unternehmensseitig können dazu wiederum entsprechende Anreizsysteme eingesetzt werden. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die genannten Stellschrauben (vgl. Wolff 1999: 241-243, 251-252).

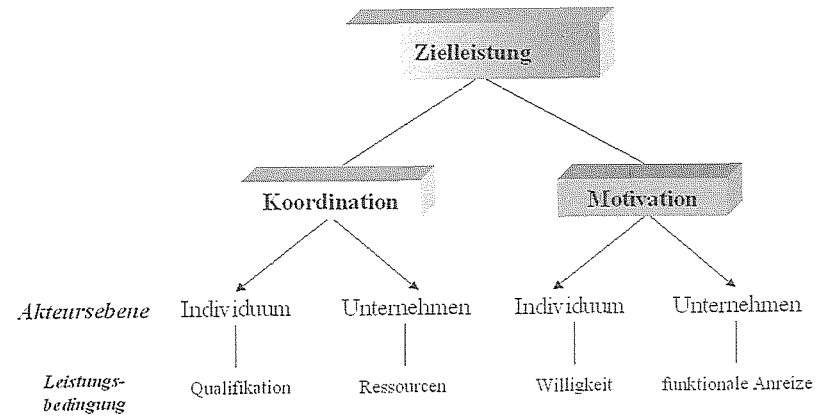


Abbildung 2: Bausteine einer ökonomischen Interaktionsanalyse, in Anlehnung an Wolff 1999: 233.

² Koordinations- und Motivationsaspekte sind nicht unabhängig voneinander (vgl. Jost 2000: 184-189). Vielmehr kann ein Koordinationsinstrument motivationale Auswirkungen haben ebenso wie eine ursprünglich Motivationszwecken dienende Maßnahme eine koordinierende Wirkung haben kann. Ein Beispiel sind Firmenwagen, die einerseits Außendienstmitarbeitern den Besuch bei Kunden ermöglichen, gleichzeitig jedoch Statussymbol sein und dadurch motivationsseitig wirken können.

Kulturbedingte Interaktionsprobleme

Wie sich kulturbedingte Interaktionsprobleme anhand der bisher beschriebenen Grundlagen konzeptualisieren lassen, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Die Bildung, Zuordnung und Durchsetzung von Rechten an Ressourcen wird in ökonomischen Ansätzen als die Allokation von Verfügungsrechten beschrieben (vgl. Richter/ Furubotn 1999: 5-6).³ Eine sinnvolle Verfügungsrechtsstruktur stellt den optimalen d.h. effizienten Einsatz von Ressourcen sicher. Sind Akteure kulturell gleichartig sozialisiert, kann davon ausgegangen werden, dass sie ein mehr oder weniger ähnliches Verständnis darüber mitbringen, was unter einer effizienten Ressourcenallokation zu verstehen ist. Interagieren Akteure, die kulturell unterschiedlich sozialisiert sind, ist dies nicht ohne weiteres der Fall (vgl. Wolff/Pooria 2004).

Um kulturbedingte Probleme herausstellen zu können, werden nun folgende vereinfachende Annahmen getroffen. 1. Zwei interagierende Akteure sind ausschließlich monokulturell sozialisiert. 2. Beide Akteure sind innerhalb unterschiedlicher institutioneller Rahmenbedingungen sozialisiert. 3. Die institutionellen Rahmenbedingungen weisen keine inhaltlichen Schnittmengen auf. Aus den Annahmen 1-3 ergibt sich, dass Akteure im Hinblick auf eigenkulturelle Rahmenbedingungen informiert und im Hinblick auf fremdkulturelle Rahmenbedingungen nicht informiert, d.h. unwissend sind.

Aus der Kulturstandardforschung ist bekannt, dass sich Akteure in ihrem Handeln zunächst an den ihnen bekannten, eigenkulturellen Regelungen orientieren (vgl. z.B. Thomas 1996). Abbildung 3 veranschaulicht die daraus resultierende Problematik: Die Allokation von Ressourcen durch Manager A erfolgt unter Rückgriff auf die in Kulturkreis A üblichen kulturellen Regelungen. Damit verbunden ist ein ganz bestimmtes Verständnis darüber, was unter einer effizienten Ressourcenallokation zu verstehen ist und welche Verhaltenswirkungen sich daraus ergeben werden. Unter Berücksichtigung der o.g. Annahmen wird eine innerhalb des Kulturkreises B sozialisierte Mitarbeiterin die mit der Ressourcenallokation verbundene Absicht nicht „verstehen“ können und Ressourcen entsprechend ihrer eigenkulturellen Vorstellung darüber, was eine effiziente Nutzung darstellt, verwenden. In diesem Fall kommt das, was in Abbildung 3 als kulturelle Lücke bezeichnet wird zum Tragen. Während angenommen werden kann, dass Akteure im *intra*kulturellen Raum Ressourcenallokationen ähnlich oder mit einiger Wahrscheinlichkeit

³ Verfügungsrechte und der Begriff der Property Rights werden häufig synonym verwendet vgl. Ripperger 1998. Zur begrifflichen Unterschieden vgl. Dietl 1993.

nicht diametral entgegengesetzt interpretieren werden, ist das auf einer Sozialisation über gleichartige implizite Rahmenbedingungen basierende gemeinsame Selbstverständnis im *inter*kulturellen Raum nicht unbedingt gegeben (für differenziertere Ausführungen aus kommunikationstheoretischer Perspektive vgl. Bolten 1999: 36). Im Ergebnis entsteht dann eine andere als die ursprünglich von Manager A beabsichtigte Verhaltenswirkung (vgl. Abbildung 3).

Diese Überlegungen lassen sich anhand vieler Praxisbeispiele illustrieren. So ist die Art und Weise, in der Lob und Kritik gegenüber Mitarbeitern ausgesprochen wird, durch kulturelle Einflussgrößen geprägt. Unterschiede machen sich in der Art der bevorzugten Anreize bemerkbar sowie in der Form, in der ein Anreiz übermittelt wird. Beispielsweise kann das Herausheben einzelner Individuen in kollektivistisch orientierten Gesellschaften in bestimmten Situationen möglicherweise weniger zielführend als in individualistisch orientierten Gesellschaften sein. Entsprechend unterscheidet sich möglicherweise das, was ein amerikanischer Manager unter einem sinnvollen Motivationsinstrument versteht von dem, was seine chinesische Mitarbeiterin darunter verstehen würde: Während der US-amerikanische Manager den „Employee of the Month“ in den USA problemlos im Rahmen einer öffentlichen Belobigung hervorheben kann, könnte dieselbe Art der öffentlichen Belobigung ggf. folgenschwere Irritationen bei seinen Mitarbeitern in China hervorrufen.

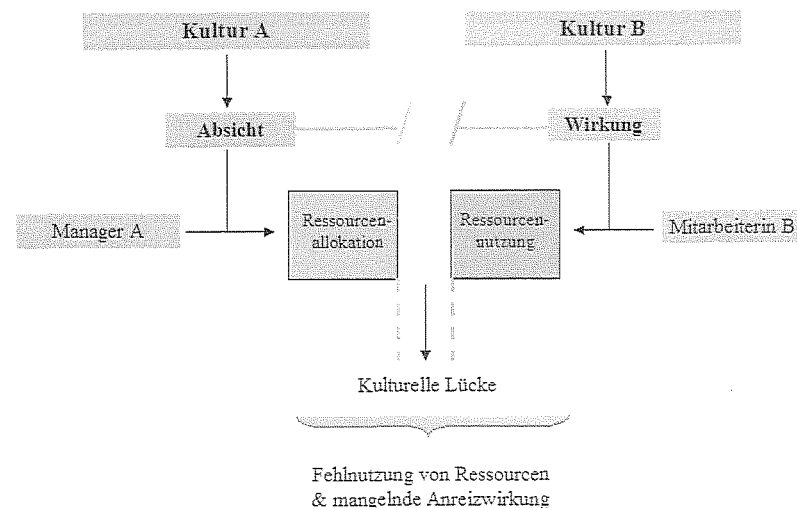


Abbildung 3: Die kulturelle Informationslücke

Auch wenn hier ausschließlich die negativen Konsequenzen kultureller Informationslücken angesprochen werden, ist es wichtig nicht zu vergessen, dass eine andere als die ursprünglich geplante Ressourcenverwendung auch positive Potentiale (Effizienzgewinne durch neue oder effizientere Ressourcenverwendungen) sichtbar machen kann, die jedoch nicht Gegenstand dieser Ausführungen sind.⁴ Mit diesem Aspekt des Nutzens durch kulturüberschneidende Interaktionen beschäftigen sich bereits unterschiedliche Autoren (vgl. Wolff/ Sperber/ Lusk zu multikulturellen Teams sowie zu kulturellen Synergien Adler 2001; Harris/ Moran 2000; Hasenstab 1999).

Wichtig ist zu erkennen – und dies ist insbesondere für die Praxis interkultureller Interaktionen von Bedeutung – dass Akteure die Handlungen ihrer kulturell anders sozialisierten Interaktionspartner häufig nicht verstehen *können*, weil sie um die Regelmäßigkeiten, an denen sich deren Handeln orientiert, *nicht wissen*. Demnach handelt es sich hierbei um ein reines Informationsproblem. In der Praxis wird das kulturbedingte Informationsproblem von den betroffenen Akteuren häufig nicht oder erst zu spät, d.h. nachdem Konflikte eskaliert und Effizienzverluste entstanden sind, erkannt (vgl. z.B. die in Schroll-Machl 2002 aufgeführten kritischen Interaktionssituationen). Ein Grund für solche Eskalationen besteht darin, dass Akteure eine anderskulturelle Interpretation von Ressourcenallokationen fälschlicherweise als grundlegende Kooperationsunwilligkeit des jeweiligen Interaktionspartners deuten. Daher münden kulturbedingte Informationsprobleme in konkreten Interaktionen oftmals unmittelbar in ein Motivationsproblem. Und genau dies könnte möglicherweise verhindert werden, wenn Akteure Interaktionsprobleme zunächst als Informationsprobleme klassifizieren könnten.⁵

Eine andere Problemkategorie stellen kulturbedingte Opportunismusprobleme dar (vgl. Wolff/ Pooria 2004). Die Besonderheit des kulturbedingten Opportunismuspotentials bezieht sich auf Informationsvorteile aus der Kenntnis um und den Inhalt von kulturell induzierten Regelungen, die ein diesbezüglich informierter Akteur zu einseitigen Gunsten bzw. zu Lasten eines diesbezüglich nicht informierten Akteurs nutzen kann. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn ein Akteur innerhalb der eigenkulturellen Rahmenbedingungen mit einem Akteur, der innerhalb anderer Rahmenbedingungen sozialisiert wurde, interagiert. Ein Exporteur kann beispielsweise die Validität von Informationen eines „kulturinformierten“ Importeurs über dessen informelle Beziehungen zu Kunden, Lieferanten, örtlichen Behörden auf

⁴ Für wertvolle Hinweise in diesem Zusammenhang sei den Teilnehmern der Interkulturellen Sommerakademie 2003 in Jena gedankt.

⁵ Eine solche Einschätzung ist den Akteuren aufgrund ihrer eigenkulturellen Sozialisation jedoch nicht ohne weiteres möglich (vgl. auch Abschnitt 3). Vielmehr werden eigenkulturelle Regelungen nicht neutral, sondern 1. als universell gültig und 2. als „richtig“ oder „sinnvoll“ eingeschätzt, wohingegen anderskulturelle Regelungen als „falsch“ oder „sinnlos“ beurteilt oder als solche überhaupt nicht wahrgenommen werden.

dem Importmarkt nicht ohne kulturspezifische Kenntnisse über den Importmarkt überprüfen. Ein anderes Beispiel stellt die opportunistische Nutzung von Know-how Transfer in bikulturellen Joint-Ventures dar: während die möglichst schnelle Übernahme von Ideen, Technologien etc. von fremdkulturell sozialisierten Geschäftspartnern eine effiziente Art des Know-how Gewinns in einem Kulturkreis darstellen kann, kann dies in einem anderen Kulturkreis soziale und darüber hinaus auch formale Sanktionen zur Folge haben.

Die Analyse von Informationsasymmetrien

Der Begriff der Informationsasymmetrie beinhaltet den unterschiedlichen Informationsstand von Akteuren (vgl. Richter/ Furubotn 1999: 92). Die folgende Unterscheidung kulturbedingter Informationsasymmetrien dient der Klassifizierung von Informationsszenarien unabhängig von einer bestimmten Zielkultur. Über die Bestimmung eines vorliegenden Informationsszenarios ist es dann wiederum möglich, bestimmte Problempotentiale abzuschätzen.

Wie schon in den vorangegangenen Abschnitten angedeutet, orientieren sich ökonomische Akteure in ihrem Handeln an den ihnen bekannten, zumeist eigenkulturellen Regelungen.⁶ Ökonomische Akteure sind sich in der Regel ihrer eigenkulturellen Sozialisation und deren Auswirkung sowohl auf eigenes Handeln als auch auf die Beurteilung der Handlungen anders sozialisierter Akteure oftmals nicht bewusst (vgl. Thomas 1996). Diese und weitere Überlegungen lassen sich nun in eine informationsorientierte Betrachtung übertragen, die sich mit dem in der NIÖ gebräuchlichen Begriff der Informationsasymmetrie gut verbinden lässt (vgl. Tabelle 1). Der Begriff der Informationsasymmetrie wird hier synonym für eine *kulturbedingte* Informationsasymmetrie gebraucht, die sich auf die Unkenntnis anderskultureller Regelungen bezieht. Außerdem werden die in Abschnitt 2 aufgeführten Annahmen 1-3 zugrundegelegt. Verfeinert werden die Überlegungen dahingehend, dass nun genauer unterschieden wird, ob sich die kulturelle Unwissenheit ökonomischer Akteure auf das Wissen bzw. Nicht-Wissen über die Existenz anderskultureller Regelungen oder auf die konkreten Inhalte anderskultureller Regelungen bezieht.

⁶ Hier wird vereinfachend angenommen, dass dies der kulturellen Sozialisation über bestimmte Rahmenbedingungen bzw. entsprechend geprägte Organisationsstrukturen entspricht.

Inwiefern sich die Unwissenheit lediglich auf Inhalte anderskultureller Regelungen bezieht oder darüber hinaus auch auf das Wissen um deren Existenz, wird hier über die Dimension „Ausmaß an Unwissenheit“ ausgedrückt. Dabei wird die einfache von der doppelten Unwissenheit unterschieden: die einfache Unwissenheit impliziert, dass der entsprechende Akteur sich der Tatsache bewusst ist, dass anderskulturelle Regelungen existieren, deren Inhalte ihm unbekannt sind. Er weiss also, dass sich anderskulturell sozialisierte Akteure an anderen Regelungen orientieren. Ein doppelt unwissender Akteur dagegen ist sich der Existenz anderskultureller Regelungen nicht bewusst: er weiß nicht, dass er nicht weiß. Gründet ein deutscher Unternehmer beispielsweise eine Vertriebsniederlassung in Österreich unter der Annahme gleicher kultureller Rahmenbedingungen, könnte ihm zunächst doppelte Unwissenheit unterstellt werden. Gründen ein deutsches und ein chinesisches Unternehmen ein Joint Venture in China, kann davon ausgegangen werden, dass die deutschen Vertragspartner, was das Wissen um die generelle Existenz anderskultureller Regelungen betrifft, tendenziell einfach unwissend sind, was nicht impliziert, dass sie in einer konkreten Situation nicht trotzdem doppelt unwissend sein können.⁷

Weiterhin wird unterschieden, inwiefern ein oder beide Akteure unwissend sind. Ein Szenario, in dem ein Akteur vollständig informiert, der andere nicht informiert, d.h. unwissend ist wird hier als einseitige Informationsasymmetrie bezeichnet. Ein Beispielszenario dafür wäre ein in Deutschland von einem deutschen und einem französischen Unternehmen gegründetes Joint Venture.⁸ Die zweiseitige Informationsasymmetrie dagegen impliziert, dass beide Akteure unwissend sind. Die Gründung eines Joint Ventures in Brasilien durch ein deutsches und ein französisches Unternehmen entspräche einem solchen Modellszenario.⁹

Aus der Kombination der Anzahl unwissender Akteure (im Modellszenario agieren lediglich zwei Akteure) und der als Ausmaß an Unwissenheit bezeichneten Dimension ergeben sich dann die in Tabelle 1 aufgeführten verschiedenen Formen von Informationsasymmetrien.

⁷ Dies ist der Fall, wenn bestimmte Regelungen oder Regelungsnotwendigkeiten in einem Kulturkreis gar nicht oder nur in völlig anderem Kontext bzw. mit so unterschiedlichem Bedeutungsgehalt existieren, dass sich daraus für den fremdkulturellen Akteur keinerlei „Regelmäßigkeit“ oder Sinnzusammenhang ableiten lässt.

⁸ Im Modellszenario wird die vereinfachende Annahme getroffen, dass Akteure im Hinblick auf ihre eigenkulturellen Rahmenbedingungen vollständig informiert seien (vgl. die Annahmen 1-3).

⁹ Vorausgesetzt wird die o.g. Vereinfachung der ausschließlichen eigenkulturellen Sozialisation. In der Realität können Akteure durchaus aufgrund von Auslandsaufenthalten o.ä. teilinformiert sein.

Verteilung der Unwissenheit	Art der Unwissenheit	
	Einfach <i>bewusstes</i> Nicht-Wissen	Doppelt <i>unbewusstes</i> Nicht-Wissen
Einseitig: Ein Akteur nicht informiert	Einseitig-einfache IA	Einseitig doppelte IA
Zweiseitig: Zwei Akteure nicht informiert	Zweiseitig-einfache IA	Zweiseitig doppelte IA

Tabelle 1: Formen von Informationsasymmetrien

Die heuristische Einordnung eines Informationsszenarios in eine bestimmte Form der Informationsasymmetrie erlaubt nun Rückschlüsse im Hinblick auf die Existenz möglicher Problempotentiale (vgl. Tabelle 2).

<i>Art der IA</i> \ <i>Problem</i>	Opportunitätspotential	Koordinationsprobleme
Zweiseitig doppel	—	√
Zweiseitig einfach	—	√
Einseitig doppel	√	√
Einseitig einfach	√	√

Tabelle 2: Kulturbedingte Informationsasymmetrien und resultierende Probleme

So kann angenommen werden, dass Opportunitätspotentiale auf Seiten des informierten gegenüber dem schlechter informierten Akteur bestehen. Bezogen auf die Modellannahmen ist dies der Fall in allen einseitigen Informationsasymmetrien. In der Realität kann dies für den Fall eines bikulturellen Joint Ventures, das innerhalb der Rahmenbedingungen eines der beiden Akteure gegründet wird zutreffen oder für einen schlecht oder nicht informierten Exporteur, der mit einem Importeur innerhalb dessen Rahmenbedingungen agiert.

Sind beide Akteure unwissend, entstehen unabhängig vom Grad der Unwissenheit keine Opportunitätspotentiale, da ein unwissender Akteur per Definition nicht die Möglichkeit hat, Opportunitätspotentiale auszuschöpfen.

Koordinationsprobleme entstehen immer dann, wenn Akteure die Inhalte anderskultureller Regelungen nicht kennen (vgl. Wolff/ Pooria 2004). Dies ist sowohl bei

der einfachen als auch der doppelten Unwissenheit der Fall und ist unabhängig davon, wieviele der beteiligten Akteure unwissend sind. Koordinationsprobleme treten also in allen der oben aufgeführten Formen von Informationsasymmetrien auf. Plausiblerweise ist allerdings anzunehmen, dass das Problempotential im Fall der zweiseitigen Informationsasymmetrie größer als im Fall der einseitigen und im Fall der doppelten größer als im Fall der einfachen Informationsasymmetrie ist.

Selbst wenn die oben genannten stark vereinfachten Annahmen in ihrer Radikalität nicht der Realität entsprechen, so dienen die Überlegungen doch als erste Heuristik zur Einordnung von Akteuren in bestimmte Informationsszenarien und zur Einschätzung resultierender Problempotentiale.

Lösungsansätze und Perspektiven

Ist ein kulturbedingtes Problem erkannt und als Koordinations-, Motivations- bzw. Opportunismusproblem klassifiziert worden, bietet die ökonomische Logik systematische Lösungsmechanismen an (vgl. Wolff 1995: 73; Wolff 1999: 233). Diese umfassen auch – und dies ist ein entscheidender Unterschied zu Ansätzen, die sich beispielsweise mit der Steigerung individueller kulturbezogener oder interkultureller Kompetenzen mittels Trainingsverfahren auseinandersetzen – die organisationale Ebene: so können (unabhängig von einzelnen Individuen) Motivationsprobleme auftreten, die durch geeignete Anreizsysteme auf Unternehmensebene gelöst werden könnten. Ebenso könnten Koordinationsprobleme, falls deren Ursache nicht in mangelnden individuellen Fähigkeiten bestimmter Mitarbeiter liegt, durch die Zuweisung entsprechender Input-Ressourcen bzw. die Reallokation von Input-Ressourcen gelöst werden (vgl. Wolff 1999: 246-259).

An dieser Stelle lassen sich jedoch auch die Grenzen ökonomischer Ansätze aufzeigen. Zum einen können die an einer Interaktion mit kulturell anders sozialisierten Interaktionspartnern beteiligten Akteure die oben beschriebene Problemklassifikation selbst nicht vornehmen, wenn sie ausschließlich monokulturell sozialisiert sind. Denn gerade das Erkennen der kulturellen Lücke und des damit verbundenen Interpretationsproblems ist mit Anforderungen verbunden, denen monokulturell sozialisierte Akteure nicht genügen können: Eine notwendige Bedingung für eine korrekte Problemklassifizierung durch die Akteure ist die (Selbst-) Erkenntnis, dass sich jeder Akteur in seinem Handeln zunächst in erster Linie an den bekannten, in der Regel den eigenkulturellen Regelungen orientiert und eine kulturüberschneidende Interaktion die Orientierung an jeweils unterschiedlichen Regelwerken zur Folge hat. Diese Erkenntnis besitzen doppelt unwissende Akteure jedoch nicht. Entsprechend übersehen sie das durch die kulturelle Lücke bedingte Inter-

pretationsproblem. Die Folgen manifestieren sich in der Praxis beispielsweise darin, dass kulturbedingtes Nicht-Verstehen und das daraus resultierende Nicht-Können fälschlicherweise als Nicht-Wollen oder opportunistisches Verhalten interpretiert wird, dessen Ursachen dann oft der Persönlichkeit eines Akteurs angelastet werden. Ein weiteres Problem ergibt sich durch die Tendenz ökonomischer Akteure, eigenkulturelle Regelungen tendenziell als universell gültig und „richtig“ und fremdkulturelle Regelungen schlichtweg als „falsch“ einzustufen (vgl. dazu die Ausführungen von Thomas 1996). In diesem Zusammenhang führt das Übersehen der kulturellen Lücke in der Praxis dann häufig zu einer negativen und inkorrekten kulturellen Stereotypisierung.

Des Weiteren ist das Wissen um den Inhalt unterschiedlicher kultureller Regelungen unabdingbar, wenn es darum geht, das Verhalten ökonomischer Akteure unterschiedlicher kultureller Prägung durch den Einsatz kulturkompatibler Koordinations- und Motivationsinstrumente zu steuern: Das bloße Wissen um die Notwendigkeit der Veränderung von Anreizsystemen oder Input-Ressourcenallokation sagt noch nichts über deren Ausgestaltung, d.h. die jeweiligen (kulturbezogenen) Regelungsinhalte aus. Erst wenn klar ist, was konkret unter einem geeigneten Koordinationsinstrument in der VR China verstanden ist, was ein geeigneter Anreiz für einen US-amerikanischen Manager darstellt oder wie kulturbedingte Opportunismuspotentiale erkennbar werden, lässt sich eine kulturelle Lücke schließen.

Eine gänzlich andere Möglichkeit, kulturbedingten Problemen zu begegnen, stellt das Umgehen kultureller Lücken durch den Einsatz sog. funktionaler Äquivalente dar. Zu diesem Aspekt liegen im Zusammenhang mit kulturellen Fragestellungen bisher kaum publizierte Arbeiten vor. Insofern sind die hier angedachten Ideen auch lediglich als erste Denkanstöße zu verstehen.¹⁰

Die Grundidee des Einsatzes von funktionalen Äquivalenten besteht darin, Strukturen so zu reorganisieren, dass kulturbedingte Reibungspunkte gar nicht erst entstehen. Ein Beispiel dafür stellt die standardisierte Kommunikation zwischen Cockpit und Tower oder zwischen Piloten im internationalen Flugverkehr dar: über die Standardisierung der für die Aufgabenausführung notwendigen Kommunikationsform kann ein Teil des kulturbedingten Kommunikationsproblems absorbiert werden. Eine andere Möglichkeit zur Verhinderung kulturbedingter Interaktionsprobleme zwischen kulturell unterschiedlich sozialisierten individuellen Akteuren besteht im Einsatz einer „zwichengeschalteten“ Stelle oder Instanz, in der die von den Akteuren erbrachten Einzelleistungen zusammengeführt werden. So wird die direkte Interaktion und damit auch die Reibungsfläche vermieden. Sinnvoll ist dies, wenn die Kosten der Interaktionsstörung deren Nutzen übersteigen

¹⁰ Für wertvolle Hinweise und fruchtbare Diskussionen in diesem Zusammenhang danke ich Birgitta Wolff.

bzw. wenn die Kosten des Koordinatoreinsatzes unter den Kosten der möglichen Interaktionsstörung liegen. Strenggenommen wird das Kulturproblem dann auf eine andere Ebene verschoben: der Koordinator muss nicht nur fachlich qualifiziert sein, die Einzelleistungen zusammenzuführen, sondern darüber hinaus auch die Fähigkeit besitzen, mit den Einzelakteuren sinnvoll zu kommunizieren, wenn dies aufgabenseitig erforderlich ist.

Ein weiteres Instrument zum Umgehen kulturbedingter Probleme bezogen auf die Auswahl neuer Mitarbeiter aus unterschiedlichen Kulturkreisen stellt die anreizkompatible Selektion oder der Einsatz von Selbstselektionsmechanismen dar (vgl. dazu Lazear 1998: 49-50). Der Gedanke besteht darin, dass Bewerber, deren Präferenzen mit den dargebotenen Anreizen nicht kompatibel sind, kein Interesse an der ihnen angebotenen Tätigkeit haben werden. Allerdings ist dies nur sinnvoll, wenn dadurch nicht grundsätzlich solche Akteure negativ selektiert werden, deren kulturbezogene Präferenzen zwar inkompatibel mit den dargebotenen Anreizen sind, deren kulturbezogenes Wissen andererseits jedoch unabdingbar für die Aufgabenerfüllung ist. Ist letzteres gefragt, könnte eine kulturkompatible Anpassung von Anreizsystemen wiederum sinnvoll sein.

Schlussbemerkung

Offensichtlich lassen sich kulturelle Lücken durch eine kulturadäquate Anpassung von Koordinations- und Motivationsstrukturen schließen. Dazu ist kulturbezogenes Wissen notwendig. Während es zur Förderung individueller Qualifikation vielfältige Trainingsangebote gibt, existieren bisher wenig theoretische Ansätze, die sich mit kulturkompatiblen Koordinations- und Anreizstrukturen auf Unternehmensebene auseinandersetzen. Auf der anderen Seite lassen sich kulturelle Lücken jedoch auch durch den Einsatz funktionaler Äquivalente umgehen. Wann ersteres und wann letzteres möglich und sinnvoll ist, hängt nicht zuletzt von der Arbeitsaufgabe bzw. den für die Bewältigung dieser notwendigen Fähigkeiten ab (vgl. Wolff/ Sperber/ Lusk 2003) sowie von den mit jeder Alternative verbundenen Kosten-Nutzen Relationen.

Anzumerken ist, dass die hier angestellten Überlegungen dazu dienen, kulturbezogene Aspekte explizit anhand der in der NIÖ verwendeten theoretischen Konzepte erklärbar zu machen und dadurch in deren Theoriegebäude zu integrieren. Aus interkultureller Perspektive mögen die Ausführungen „statisch“ und übergeneralisierend wirken, weil erstens eine Objektivierbarkeit kultureller Regelungen unterstellt wird (kritisch dazu z.B. Bolten 2001) und zweitens keine dynamischen und damit wirklich prozessualen interkulturellen Aspekte (dazu Bolten 1999) einer In-

teraktion betrachtet werden. Möglicherweise lassen sich beide Perspektiven im Hinblick auf spezifische Fragestellungen jedoch sinnvoll ergänzen. Insofern dient die Verortung kulturbedingter Problemstellungen aus Perspektive der NIÖ auch lediglich einer ersten Positionierung um Forschungsfragen aufzuwerfen, zu denen eine integrierende Perspektive wichtige Erkenntnisse liefern könnte.

Literatur

- Adler (2001): Nancy J. Adler, *International Dimensions of Organizational Behavior*. 4. Aufl. Cincinnati.
- Bolten (1999): Jürgen Bolten, Grenzen der Internationalisierungsfähigkeit. Interkulturelles Handeln aus interaktionstheoretischer Perspektive. In: Bolten, J. (Hg.), *Cross Culture. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. 2. Aufl. Sternenfels, 24-42.
- Bolten (2001): Jürgen Bolten, Kann man Kulturen beschreiben oder erklären ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung. In: *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels, 128-142.
- Dietl (1993): Helmut Dietl, *Institutionen und Zeit*. Tübingen.
- Ebers/ Gotsch (2001): Mark Ebers/ Wilfried Gotsch, *Institutionenökonomische Theorien der Organisation*. In: Alfred Kieser (Hg.), *Organisationstheorien*. 4. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, 199-251.
- Erlei/ Leschke/ Sauerland (1999): Mathias Erlei/ Martin Leschke/ Dirk Sauerland, *Neue Institutionenökonomik*. Stuttgart.
- Harris/ Moran (2000): Philip Harris/ Robert T. Moran, *Managing Cultural Differences*. 4. Aufl. Houston.
- Hasenstab (1999): Michael Hasenstab, *Interkulturelles Management. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Sternenfels, Berlin.
- Homann/ Suchanek (2000): Karl Homann/ Andreas Suchanek, *Ökonomik. Eine Einführung*. Tübingen.
- Jost (2000): Peter-Jürgen Jost, *Ökonomische Organisationstheorie*. Wiesbaden.
- Lazear (1998): Edward P. Lazear, *Personnel Economics for Managers*. New York etc.
- Milgrom/ Roberts (1992): Paul Milgrom/ John Roberts, *Economics, Organization and Management*. Upper Saddle River.
- North (1990): Douglas C. North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge.
- Picot/ Dietl/ Franck (2002): Arnold Picot/ Helmut Dietl/ Egon Franck, *Organisation. Eine ökonomische Perspektive*. 3. Aufl. Stuttgart.
- Richter/ Furubotn (1999): Rudolf Richter/ Eirik G. Furubotn, *Neue Institutionenökonomik*. 2. Aufl. Tübingen.

- Ripperger (1998): Tanja Ripperger, *Ökonomik des Vertrauens*. Tübingen.
- Schroll-Machl (2002): Silvia Schroll-Machl, *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen.
- Thomas (1996): Alexander Thomas, *Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards*. In: Ders. (Hg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen u.a., 107-135.
- Williamson (1996): Oliver E. Williamson, *The Institutions and Governance of Economic Development and Reform*. In: Ders. (Hg.), *The Mechanisms of Governance*. Oxford, 322-343 (Original 1994).
- Wolff (1995): Birgitta Wolff, *Organisation durch Verträge*. Wiesbaden.
- Wolff (1999): Birgitta Wolff, *Anreizkompatible Reorganisation von Unternehmen*. Stuttgart.
- Wolff/ Pooria (2004): Birgitta Wolff/ Minu Pooria, „Kultur“ im Internationalen Management aus Sicht der Neuen Institutionenökonomik. In: Gerold Blümle/ Nils Goldschmidt/ Rainer Klump/ Bernd Schauenberg/ Harro von Senger (Hg.), *Perspektiven einer kulturellen Ökonomik*. Münster, S. 451-470.
- Wolff/ Sperber/ Lusk (2003): Birgitta Wolff/ Stefanie Sperber/ Edward J. Lusk, *The Effects of Task Characteristics on the Performance of Multicultural Teams: Connecting Economic Theory and Empirical Evidence*. In: *Intercultural Communication Studies, Special Issue* (im Druck).

II. Modelle interkulturellen Teambuildings

Corporate Cohesion – Handlungsansatz zur Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur

Stefanie Rathje (Universität Jena)

Das folgende Fallbeispiel illustriert eine Reihe typischer Probleme, mit denen Expatriates, die von ihren Unternehmen ins Ausland gesandt werden, konfrontiert werden:

Fallbeispiel:

Ein deutscher Manager wird als Geschäftsführer einer deutschen Firma nach Map Tha Phut in Thailand geschickt, um dort ein chemisches Werk aufzubauen.

Er ist voller guter Vorsätze und führt für seine thailändischen Mitarbeiter zunächst einmal geregelte Arbeitszeiten ein. Er importiert die gut strukturierten Planungsprozesse, die er aus Deutschland kennt, richtet großzügige Einzelbüros für seine Mitarbeiter ein, zahlt ihnen ein überdurchschnittliches Gehalt und mindestens 30 Urlaubstage.

Trotz seines guten Willens scheinen es ihm seine thailändischen Mitarbeiter jedoch nicht zu danken: Pro Monat kündigen mindestens 10% der Belegschaft, weitere 10% erscheinen einfach nie mehr zur Arbeit. Schließlich kann der deutsche Geschäftsführer gar nicht mehr so schnell neue Mitarbeiter einstellen und trainieren, wie sie ihm wieder verloren gehen. Zu allem Überfluss verdächtigt er ein paar thailändische Kollegen der Unterschlagung.

Trotz der guten Vorsätze scheint keine Maßnahme zum Erfolg zu führen.

Die Management-Literatur hält zur Problematik interkultureller Zusammenarbeit innerhalb eines internationalen Unternehmens zahlreiche Vorschläge für Manager bereit:

- Sozialisieren Sie die ausländische Tochterfirma in Ihrer Stammhauskultur! (Schreyögg 1993, S. 156)
- Entwickeln Sie eine „amalgamierte Unternehmenskultur“ mit gemeinsamen Werten! (Schreyögg 1993, S. 156)
- Erzeugen Sie „interkulturelle Synergien“ aus beiden Kulturen, die ihre Effizienz steigern! (Adler 2002, S. 116)

Die Vorschläge klingen zunächst einmal einleuchtend: Wenn kulturelle Unterschiede innerhalb des Unternehmens Probleme bereiten, müsste die Angleichung der Unterschiede folgerichtig zur Lösung führen. In der Praxis erweisen sich jedoch solche Homogenisierungsansätze, wie das Fallbeispiel zeigt, als kaum praktikabel. Der Versuch einer „Sozialisierung“ der thailändischen Mitarbeiter nach dem Vorbild deutscher Unternehmenskultur sorgt hier für Massenkündigungen. Der schöne Traum von der Realisierung „interkultureller Synergien“ bleibt unerreichbar, wenn das Betriebsklima unter der hohen Fluktuation leidet.

Wie lässt sich angesichts gravierender kultureller Unterschiede dennoch eine erfolgreiche interkulturelle Unternehmenskultur gestalten?

Um die Suche nach neuen Antworten auf diese Frage soll es im folgenden gehen.

Problemstellung

Interkulturalität im Arbeitsalltag von Wirtschaftsunternehmen ist nicht mehr das Besondere, sondern der Normalfall. Unternehmen stehen vor der permanenten Herausforderung, ihre zahlreichen internationalen Tochterfirmen zu organisieren und zu integrieren. In der täglichen Zusammenarbeit treffen unterschiedliche Kulturen aufeinander, unterschiedliche Wertvorstellungen und Verhaltensweisen stehen sich gegenüber. Man spricht nicht die gleiche Sprache, hat abweichende Vorstellungen davon, was richtig und falsch, gut oder böse, angemessen oder unangemessen ist. Diese Rahmenbedingungen können offensichtlich leicht zu gravierenden Problemen führen, so dass sich angesichts dessen viele Unternehmen die Frage stellen:

Wie kann sich trotzdem zwischen unterschiedlichen Kulturen eine Unternehmenskultur entwickeln, die eine gemeinsame Zusammenarbeit erfolgreich leitet und regelt? Ist dieses Ziel überhaupt erreichbar angesichts der gravierenden kulturellen Differenzen? Oder ist Interkulturalität das Ende des Konzepts Unternehmenskultur?

Um sich dieser Frage zu widmen, muss man sich zunächst mit der Definition von Unternehmenskultur auseinandersetzen?

Sehr stark vereinfacht lässt sich sagen, dass in der betriebswirtschaftlichen Literatur diese Frage im allgemeinen beantwortet wird mit: Unternehmenskultur ist das, was alle Mitarbeiter eint. Gängige Ansätze, wie beispielsweise das Schichtenmodell von Schein (1995, S.30), basieren auf bestimmten gemeinsamen Grundprämissen aller Mitarbeiter, die sich in bestimmten gemeinsamen Werten fortsetzen

und zu bestimmten Manifestationen von Unternehmenskultur im Arbeitsalltag führen. Insgesamt wird von einem einheitlichen Zusammenspiel der einzelnen Schichten ausgegangen. Die Einheitlichkeit der gemeinsamen Grundprämissen erzeugt Konsens darüber, was in einem Unternehmen adäquates Verhalten darstellt. Kohärenz in den Werten und Verhaltensweisen wird dabei gleichgesetzt mit Stärke, die Stärke der Unternehmenskultur wiederum als Gradmesser für ihre Funktionsfähigkeit im Sinn eines für das Unternehmens förderlichen Zusammenhalts verwendet.

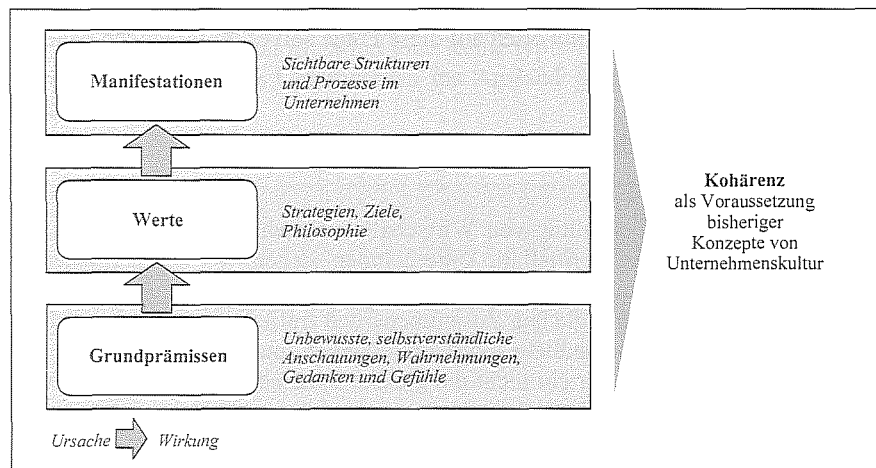


Abb.1: Schichtenmodell von Unternehmenskultur nach Schein 1995

Es wird deutlich, dass die Frage nach der Definition von Unternehmenskultur sofort an den Kern des Problems führt: Legt man traditionell betriebswirtschaftliche Unternehmenskulturbegriffe zugrunde, die als Voraussetzung für Kultur Kohärenz ansetzen, dann hat das Konzept Unternehmenskultur im interkulturellen Kontext schnell ausgedient, weil die geforderte Kohärenz einfach nicht vorhanden ist.

Um das Konzept der Unternehmenskultur jedoch auch im interkulturellen Umfeld weiter erhalten zu können, muss man sich daher nach seinem pragmatischen Sinn fragen. Warum beschäftigen sich Unternehmen denn überhaupt mit ihrer Kultur?

Eine Antwort lautet: Weil sie sich davon wirtschaftlichen Erfolg versprechen. So wird Unternehmenskultur im allgemeinen zugetraut, Zusammenhalt innerhalb der Organisation zu erzeugen. Dieser Zusammenhalt (Kohäsion) soll dann positive

Folgen haben, wie beispielsweise eine Einschränkung des Kontrollaufwands, die Beschleunigung von Entscheidungsprozessen, die Steigerung der Mitarbeitermotivation, der Produktivität und Effizienz, etc..

Wenn man Unternehmenskultur ihrem pragmatischen Sinn nach als Erzeugerin von Unternehmenskohäsion (Corporate Cohesion) versteht, also nicht als das, was alle eint, sondern als das, was Verbindung schafft, dann lässt sich das Konzept auch im interkulturellen Umfeld nutzbar machen (Rathje 2004).

Diesem Ansatz liegt dann jedoch ein Verständnis von (Unternehmens-)Kultur zugrunde, das als Voraussetzung von Zusammenhalt nicht unbedingt Kohärenz fordert, sondern von grundsätzlichen Differenzen innerhalb von Kulturen ausgeht. In den Kulturwissenschaften lassen sich bereits vielfältige Ansätze hierzu finden, wie beispielweise das differenzorientierte Kulturkonzept von Hansen (Hansen 2000). Auf dem Gebiet der betriebswirtschaftlichen Organisationsforschung konnte sich dieses Verständnis jedoch noch nicht durchsetzen. Eine systematische Übertragung differenzorientierter Kulturkonzepte auf den Bereich des interkulturellen Managements zur Entwicklung erfolgreicher interkultureller Unternehmenskultur erscheint daher sinnvoll.

Thesen zur Entwicklung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand

Die folgenden Ergebnisse zur Entwicklung interkultureller Unternehmenskultur entstanden im Rahmen eines Forschungsprojektes, das die Unternehmenskultur von 13 deutschen Unternehmen in Thailand untersuchte (Rathje 2004, S. 21 ff.). Das Beispiel Deutschland – Thailand bietet dabei aufgrund des Aufeinandertreffens deutscher und thailändischer Wirtschaftskultur für eine interkulturelle Untersuchung einen sehr ergiebigen Kontrast. Unterschiede im Stil der Zusammenarbeit treten für beide Gruppen offen zu Tage, und zwar in ganz grundlegenden Bereichen der Zusammenarbeit, wie beispielsweise bei den zentralen Begriffen „Leistung“, „Verantwortung“, „Effizienz“, „Kollegialität“ oder „Konflikt“.

So werden Konflikte von deutschen Managern häufig als „reinigendes Gewitter“ beschrieben, also als wirksames Mittel zum Lösen von Problemen. Das Problem besteht bereits, während der Konflikt zu seiner Lösung führt. Konflikte werden von den deutschen Mitarbeitern somit eher als konstruktiv angesehen.

Von den thailändischen Mitarbeitern werden Konflikte hingegen eher als „böser Geist“ beschrieben, also als eigentliches Übel, das die harmonische Zusammenarbeit bedroht. Nicht ein vom Konflikt unabhängiges Problem ist „das Problem“, sondern der Konflikt selbst: Er wird als bedrohlich empfunden und wirkt zerstörend.

Diese Unterschiede sind den Beteiligten jedoch oft nicht bekannt. Im Einzelfall kann dies bedeuten, dass ein deutscher Manager von sich denkt:

„Ich bin effizient. Ich löse Probleme zielstrebig, indem ich sie offen anspreche. Dabei kann es schon mal hoch her gehen, aber es dient ja dem guten Zweck. Die Thais sind eher konfliktscheu. Sie neigen dazu, Probleme unter den Teppich zu kehren.“

Ein thailändischer Manager denkt vielleicht dagegen:

„Ich bin effizient. Ich manage Konflikte sehr erfolgreich, indem ich alles tue, um ihren Ausbruch zu verhindern. Die Deutschen ziehen Konflikte geradezu an. Sie erzeugen überall Probleme, die es gar nicht gegeben hätte, wenn sie nicht so ungeschickt wären.“

Man sieht schon an diesem kleinen Beispiel, welches unerschöpfliche Potential an Missverständnissen sich für alle Bereiche ergeben kann, und wie schwierig es ist, trotzdem den Zusammenhalt im Unternehmen zu entwickeln, der etwa nötig wäre, um beispielsweise eine chemische Anlage gemeinsam zu planen und sicher zu betreiben.

Wie kann sich unter diesen Rahmenbedingungen Zusammenhalt im Unternehmen entwickeln? Unter welchen Voraussetzungen entsteht er, und unter welchen nicht? Die Ergebnisse des Forschungsprojekts liefern darauf erste Antworten, aus denen sich vier Thesen ableiten lassen.

Die Untersuchungsergebnisse beschreiben unter anderem, wie unter bestimmten interkulturellen Rahmenbedingungen mögliche Einflüsse von Unternehmenskultur in ein Unternehmen hineingetragen werden und dort in kommunikativen Prozessen Wirkungen entfalten, die beeinflussen, was sich als Unternehmenskultur durchsetzt und was nicht. Die kommunikativen Wirkungen werden dabei als Dynamiken bezeichnet. Wenn die Anhänger der eingangs beschriebenen kulturellen Kohärenz-These Recht hätten, dürfte man bei der Untersuchung interkultureller Unternehmenskultur nur sehr wenige solcher Dynamiken finden: Zu erwarten wären Dynamiken, bei denen sich eine Kultur der anderen anpasst, oder sich beide gegenseitig anpassen, damit Einheitlichkeit oder Kohärenz entsteht, die als Voraussetzung für Unternehmenskultur angesehen wird. Dies ließ sich jedoch nicht bestätigen. Es wurden zwar zwei Kohärenz erzeugende Dynamiken gefunden, daneben wurden jedoch noch zwei weitere Dynamiken identifiziert, die in einem

offensichtlichen Gegensatz dazu stehen. Im folgenden sollen diese vier Dynamiken genauer beschrieben werden:

Bei der Dynamik der Anpassung¹ werden Werte oder Verhalten von einer kulturellen Gruppe vorgegeben und von der anderen übernommen. Bei der Dynamik der Integration² nähern sich die beiden Gruppen einander an und erreichen einen gemeinsamen Übereinstimmungsgrad. Anpassung und Integration führen also bei der Entstehung von Unternehmenskultur zu Kohärenz.

In allen betrachteten Fällen wurde bei der Herausbildung von Unternehmenskultur jedoch auch eine Dynamik des Rückzugs, der eigenen Abschottung gefunden, die sogenannte Abwehr-Dynamik.³ Dabei werden Werte und Verhaltensweisen als Schutzreaktion nicht übernommen, die Mitarbeitergruppe grenzt sich ab.

Die vierte identifizierte Dynamik wurde als Hybridisierung bezeichnet.⁴ Bei Hybridisierung werden abweichende Werte und Verhaltensweisen von einer Seite besonders unterstützt, und zwar ohne übernommen zu werden, häufig sogar ohne selbst verstanden zu werden. Es handelt sich hierbei um eine Art des nicht-instrumentierten Gewährenlassens, eine großzügige Unterstützung von Andersartigkeit.

Die Dynamiken der Abwehr und Hybridisierung tragen im Vergleich zur Anpassung und Integration also im Rahmen der Entstehung von Unternehmenskultur zur Erhaltung von Differenzen bei (s. Abb. 2).

Insgesamt ließen sich alle untersuchten Einflüsse auf die Unternehmenskultur diesen Dynamiken zuordnen. Daraus lässt sich folgende These ableiten:

¹ Der Begriff der Anpassung wurde analog zum individual- und sozialpsychologischen Anpassungsbegriff gewählt, der die Prozesse beschreibt, denen ein Individuum oder eine Gruppe bei der Einordnung in die in ihrer sozialen Umwelt geltenden Normen unterworfen wird.

² Der Begriff der Integration wurde gewählt in Anlehnung an den soziologischen Integrationsbegriff, der die Prozesse der Eingliederung von Personen und Gruppen sowie ihre Anpassung an allgemein verbindliche Wert- und Handlungsmuster beschreibt (Schreyögg 2002, S. 213ff.).

³ Der Begriff der Abwehr wurde analog zum biologischen und psychologischen Abwehrbegriff gewählt, der Verhaltensweisen zur Vermeidung gefährlicher oder bedrohlicher Situationen beschreibt.

⁴ In der Wahl des Begriffs wird dabei an den quantenmechanischen Vorgang angeknüpft, bei dem sich die Orbitale von beteiligten Atome zu neuen, durch ihre besondere räumliche Ausrichtung für die Bindungen in den Molekülen energetisch günstigeren Orbitalen umordnen. Der für den Vorgang nötige Energiebedarf wird durch den bei der Ausbildung von Atombindungen auftretenden Energiegewinn übertroffen.

These 1: Interkulturelle Unternehmenskultur entwickelt sich aus dem Zusammenspiel von vier Dynamiken der Anpassung, Abwehr, Integration und Hybridisierung.

Der mögliche Grund hierfür könnte in den unterschiedlichen Funktionen für die Entstehung von Zusammenhalt innerhalb des Unternehmens liegen, die jede einzelne Dynamik erfüllt.

Die Dynamik der Anpassung beispielsweise erfüllt die Funktion der Sicherung von Kontinuität. Sie lässt sich beobachten, wenn es um Grundvoraussetzungen für den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens geht, um Bereiche, die von den Beteiligten als so wichtig empfunden werden, dass eine Anpassung durchgesetzt wird. Als Beispiel lassen sich hier bestimmte Sicherheitsvorschriften nennen, die in Deutschland vorgeschrieben sind. Die thailändischen Mitarbeiter müssen sich in diesem Fall anpassen, um nicht von Entlassung bedroht zu sein, weil es sich das deutsche Unternehmen nicht leisten kann, bestimmte Sicherheitsstandards nicht einzuhalten. Anpassung sichert hier also primär wirtschaftliche Kontinuität.



Abb. 2: Dynamiken interkultureller Unternehmenskultur

Die Integrationsdynamik erfüllt hingegen den Zweck der Ausbildung funktionsfähiger gemeinsamer Arbeitsprozesse. Durch Kompromisse wird ein gemeinsamer Sinnzusammenhang geschaffen. Daraus können sich neuartige, interkulturelle For-

men der Zusammenarbeit entwickeln. Ein Beispiel hierfür sind typisch deutsch-thailändische Meetings, eine Mischung aus deutscher Besprechung und thailändischer Ansprache, die beiden Gruppen gerecht wird. Die Integrations-Dynamik erfüllt hier die Funktion, Zusammenarbeit überhaupt erst zu ermöglichen.

Die Abwehr-Dynamik sichert demgegenüber die Integrität des einzelnen Mitarbeiters. Sie tritt verstärkt in Bereichen auf, in denen in starkem Maße individuelles Sicherheitsempfinden berührt wird. Eine Abwehr-Dynamik zeigt sich beispielsweise bei der eingangs erwähnten Unterbringung in Einzelzimmern. Während dies in Deutschland eine Auszeichnung darstellt, klagen thailändische Mitarbeiter oft über starke Isolationsgefühle. Wenn möglich suchen sie einen Ausweg aus der deutschen Raumverteilung und „diffundieren“ immer wieder langsam in ein gemeinsames Büro zurück. Abwehr-Dynamiken bilden sich somit zum Schutz des Individuums oder der Gruppe heraus.

Die letzte Dynamik, Hybridisierung, ermöglicht hingegen den Mitarbeitern die Anerkennung und Bewahrung ihrer Identität. Beispiele dafür finden sich in der deutschen Förderung und Unterstützung von buddhistischen oder animistischen Zeremonien als Teil des thailändischen Arbeitsalltags (z.B. Opferungen an animistischen Geisterhäuschen). Deutsche Mitarbeiter nehmen interessiert daran teil, ohne jedoch den Sinn der Zeremonien zu verstehen oder an ihren religiösen Inhalt zu glauben. Die kommunikative Botschaft der Unterstützung von vollständig Unverständlichem erfüllt jedoch den Zweck der Anerkennung der Identität der thailändischen Mitarbeiter.

Insgesamt erfüllt somit jede identifizierte Dynamik eine wichtige Funktion für die Herausbildung von Unternehmenszusammenhalt. Die zweite These kann daher lauten:

These 2: Alle Dynamiken erfüllen eine für die Entwicklung von Unternehmenskohäsion notwendige Funktion.

Betrachtet man die untersuchten Unternehmen, die besonders erfolgreich in Thailand sind, die sich durch eine niedrige Fluktuation auszeichnen und von den Mitarbeitern für ihren Unternehmenszusammenhalt besonders gerühmt werden, so stellt man fest, dass dort vor allem die zwei Dynamiken der Abwehr und Hybridisierung stark ausgeprägt sind. Auf der anderen Seite: In Unternehmen, in denen versucht wurde, starke Anpassungen zu erzwingen oder in denen Abwehr-Dynamiken nicht nachgegeben wurde, um Einheitlichkeit herzustellen, leiden die Unternehmen unter starker Fluktuation. Beide Ergebnisse deuten daraufhin, dass in-

terkulturelle Unternehmenskohäsion keine Funktion von kultureller Einheitlichkeit allein zu sein scheint. Die dritte These lautet daher:

These 3: Kulturelle Kohärenz ist keine hinreichende Voraussetzung für die Entwicklung einer erfolgreichen interkulturellen Unternehmenskultur

Nur wenn ein Gleichgewicht aus allen Dynamiken vorhanden ist, scheint Unternehmenskohäsion entstehen zu können.

Die Beispiele weisen darüber hinaus darauf hin, dass erst, wenn ein solches Gleichgewicht gegeben ist, die Voraussetzung für das Entstehen sogenannter Synergien vorhanden ist.

So erreichte es beispielsweise ein deutsch-thailändisches Unternehmen, im Vergleich zu allen anderen internationalen Niederlassungen des Konzerns als Folge besonders kreativer Versuche seiner thailändischen Mitarbeiter die weltweit beste Produktqualität zu den günstigsten Preisen herzustellen. Nach Aussage der Beteiligten gelang dies jedoch erst, als ein deutscher Geschäftsführer nach einer Phase ausschließlicher Anpassungsdynamik stärker verschiedene Arten von Hybridisierung förderte. Er ließ seine thailändischen Mitarbeiter gewähren, so dass sie mit der aus Deutschland importierten Technologie in einer Art und Weise experimentieren konnten, die in Deutschland nicht denkbar wäre: Im Trial-and-Error-Verfahren ohne umfangreiche Planung, jedoch mit thailändischem Engagement praktisch rund um die Uhr. Auf diese Art wurden schließlich Innovationen in der Produktqualität geschaffen, die vorher weder die eine noch die andere Gruppe für sich allein erreicht hatte. Aus Beispielen wie diesem lässt sich eine vierte These ableiten:

These 4: Interkulturelle Synergien innerhalb eines Unternehmens sind ein Produkt erfolgreicher Unternehmenskohäsion.

Interkulturelle Synergien lassen sich nicht einfach beschließen und implementieren, wie oftmals in der Interkulturellen Managementliteratur zum Thema suggeriert wird. Sie stehen vielmehr am Ende eines langen Weges: Des beschwerlichen Aufbaus von Unternehmenszusammenhalt. Erst wenn die Voraussetzung einer tragfähigen Unternehmenskultur geschaffen wurde, scheint der Boden für die Entstehung von Synergien bereitet.

Gestaltungskonzept interkultureller Unternehmenskultur

Wie können Manager wie der beschriebene deutsche Geschäftsführer des Fallbeispiels die Ergebnisse zur Entstehung interkultureller Unternehmenskultur nutzen? Insgesamt wird deutlich, dass die Entwicklung interkultureller Unternehmenskultur sehr viel komplexer zu sein scheint, als dass sie sich auf einfache Vorschläge zur gegenseitigen Anpassung reduzieren ließe. Berücksichtigt man die vier Thesen, so muss ein Handlungskonzept zur Gestaltung von interkultureller Unternehmenskultur, zur Erhöhung ihrer Kohäsionskraft, alle vier Dynamiken adäquat berücksichtigen. Eine mögliche Vorgehensweise fasst ein interkultureller Entscheidungsbaum zusammen.

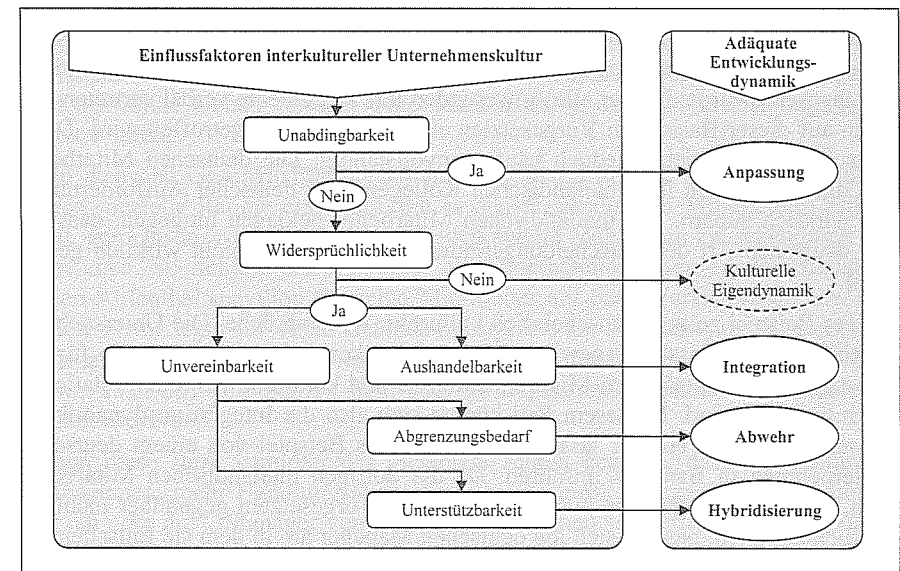


Abb. 3: Entscheidungsbaum interkultureller Unternehmenskulturgestaltung

Ein Manager, der interkulturelle Unternehmenskultur entwickeln möchte, muss sich auf Basis des Entscheidungsbaums bei jedem Einflussfaktor auf seine Unternehmenskultur systematisch fragen:

- Ist dieses Element wirklich für den Unternehmenserfolg unabdingbar? (Siehe Beispiel Sicherheitsvorschriften)
- Steht es im Widerspruch zu anderen Elementen?
- Handelt es sich um vollständig unvereinbare Elemente oder besteht eine gewisse Aushandelbarkeit, indem sich beide Seiten annähern?
- Wenn die Aushandelbarkeit nicht besteht, stellt sich die Frage, ob für eine kulturelle Gruppe die Notwendigkeit zur Abgrenzung besteht, wie zum Beispiel bei der Auflösung einer bestimmten Raumverteilung.
- Bietet das Element die Möglichkeit zur Unterstützung?

Zwei Beispiele können diese Vorgehensweise veranschaulichen:

Beispiel 1 – Integrationsdynamik

In mehreren deutsch-thailändischen Unternehmen konnte festgestellt werden, dass innerhalb von abgehaltenen Meetings die deutsche Art der Entscheidungsfindung durchgesetzt wurde, bei der alle Anwesenden ihre Argumente verbal vertreten und dann auf dieser Basis vom Vorgesetzten eine Entscheidung getroffen wird. Diese Entscheidungen blieben jedoch häufig unvollständig: Die deutschen Mitarbeiter beklagen, dass sich ihre thailändischen Kollegen trotz deutscher Aufforderungen nie wirklich äußern. Die thailändischen Mitarbeiter beklagen hingegen, dass bei der deutschen Art der Entscheidungsfindung ihre Meinung nicht wirklich gehört wird.

Dieses Beispiel zeigt augenscheinlich kulturelle Widersprüche. Die Untersuchung erbringt jedoch, dass eine gewisse Aushandelbarkeit bestehen könnte, da für die Frustrationen hauptsächlich Missverständnisse und kulturelle Fehlinterpretationen verantwortlich sind. In diesem Fall könnte sich also die Integrationsdynamik als passend erweisen. Hierfür lässt sich ein gutes Beispiel von einem deutschen Unternehmen in Bangkok anführen. Da die dortigen thailändischen Mitarbeiter sich in den Besprechungen aus Rücksicht dem Vorgesetzten gegenüber nicht öffentlich äußerten, passten sich die deutschen Manager an, in dem sie Entscheidungen in Einzelgesprächen mit den thailändischen Kollegen vorbesprechen, um ein Stimmungsbild zu erhalten. Die thailändischen Mitarbeiter danken ihren deutschen Mitarbeitern diese Rücksichtnahme häufig mit stärkerer Offenheit, so dass bereits vor dem offiziellen Meeting die Entscheidung geklärt wird und dann nur noch verkündet werden muss. Es ist in diesem Fall also eine neue, integrierte Form der Zusammenarbeit entstanden.

Beispiel 2 – Hybridisierungsdynamik

Als ein zweites Beispiel lassen sich Widersprüche bei der Gestaltung des Arbeitsalltages anführen. In den untersuchten Unternehmen konnte häufig festgestellt werden, dass deutsche Mitarbeiter dazu neigen, ihren thailändischen Kollegen deren für Deutschland ungewöhnliches Verhalten (wie zum Beispiel Essen und Ballspiele während der Arbeitszeit) durch Regeln zu verbieten. Es zeigt sich: Die deutschen Mitarbeiter sind an eine geregelte Trennung zwischen Arbeitstätigkeit und Essen bzw. Freizeit gewöhnt. Die thailändischen Mitarbeiter ziehen eine flexible Mischung vor. Die genauere Analyse ergibt hier einerseits, dass diese beiden Einstellungen nur schwer vereinbar scheinen, da sie jeweils ein grundsätzlich anderes Verständnis von Arbeit widerspiegeln, dass eine kulturelle Gruppe der anderen nicht einfach ausreden kann. Andererseits kann festgestellt werden, dass die thailändischen Mitarbeiter, obwohl sie ihre Arbeit häufig durch gemeinsames Essen oder Spiele unterbrechen, nicht weniger arbeiten als ihre deutschen Kollegen, sondern bereit sind, abends sehr viel länger am Arbeitsplatz zu bleiben, bis bestimmte Aufgaben erledigt sind. Die abweichenden Verhaltensweisen können in diesem Fall also ohne Gefahr für den Unternehmenserfolg durch Hybridisierung unterstützt werden.

Eine deutsche Geschäftsführung könnte hier also ansetzen, indem sie beispielsweise spezielle Räume einrichtet, die es den thailändischen Mitarbeitern ermöglicht, gemeinsam zu frühstücken oder auch andere Mahlzeiten zwischendurch einzunehmen. So richtete beispielsweise ein Unternehmen einen eigenen thailändischen Aufenthaltspavillon für seine Mitarbeiter auf dem Werksgelände ein. Eine andere Firma legte auf ihrem Gelände Sportplätze an, die während zahlreicher Arbeitspausen und nach Feierabend benutzt wird. In beiden Fällen konnte die Motivation unter den Mitarbeitern signifikant gesteigert und die starke Fluktuation eingedämmt werden.

Schon diese stark vereinfachten Beispiele zeigen deutlich, dass interkulturelles Management mehr Handlungsalternativen bieten muss als ein einfaches: „Entweder ich oder du!“. Manager von Interkulturen können schwerlich Erfolge erzielen, ohne sich intensiv mit der fremden und auch der eigenen Kultur auseinander zu setzen. Der Geschäftsführer des Fallbeispiels vom Anfang wird die Entscheidungen des Entscheidungsbaumes nicht treffen können, ohne Wissen über kulturelle Unterschiede. Ohne dieses Wissen wird er nie herausfinden, warum geregelte Arbeitszeiten und Einzelzimmer seine thailändischen Mitarbeiter zur Kündigung treiben. Ziel des vorgestellten Handlungsansatzes ist daher, ein ausgewogenes Verhältnis der verschiedenen Dynamiken zu schaffen, damit Unternehmenszusammenhalt entstehen kann.

Als Fazit lässt sich folgendes festhalten: Konzepte zur interkulturellen Unternehmenskultur müssen Kohärenz und Differenz gleichermaßen berücksichtigen. Sie müssen Unterschiede bejahen und sich mit ihnen systematisch auseinandersetzen. Nur dann ist es möglich, in einer Umgebung ohne kulturelle Kohärenz Unternehmenskohäsion zu erzeugen.

Literatur

- Adler 2002: N. J. Adler, *International Dimensions of Organizational Behavior*, Cincinnati, 4. Aufl. (South Western)
- Hansen 2000: K. Hansen, *Kultur und Kulturwissenschaft*, Paderborn, 2. Aufl. (UTB)
- Rathje 2004: S. Rathje, *Unternehmenskultur als Interkultur*, Sternenfels. (Wissenschaft & Praxis)
- Schein 1995: E. H., *Schein: Unternehmenskultur - Ein Handbuch für Führungskräfte*, Frankfurt/New York (Campus)
- Schreyögg 1993: G. Schreyögg, *Unternehmenskultur zwischen Globalisierung und Regionalisierung*, in: Haller, M. et al. (Hg.): *Globalisierung der Wirtschaft - Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*, Bern/Stuttgart/Wien 1993 (Haupt), S. 149-170
- Schreyögg 2000: G. Schreyögg, *Organisation - Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*, Wiesbaden 2000, 3. Aufl. (Gabler)

Synergien in multikulturellen Arbeitsgruppen

Petra Köppel (Technische Universität Cottbus)

Im Rahmen von Diversity und Diversity Management wird immer wieder propagiert, dass (kulturelle) Vielfalt zu Effizienzsteigerungen in Unternehmen führe und aus diesem Grund sowohl die gesamte Organisation als auch ihre jeweiligen Einheiten divers zusammengesetzt werden sollten. Der Artikel zeigt auf, inwiefern multikulturelle Arbeitsgruppen diesen Ansprüchen genügen können, um die oftmals zu hohen Erwartungen an Prozess- und Ergebniseigenschaften zu relativieren. Im ersten Teil werden Grundlagen der Kleingruppenforschung dargelegt, um die besonderen Merkmale multikultureller Arbeitsgruppen zu kristallisieren. Es gibt eine Vielzahl von Gründen, warum Arbeitsgruppen gebildet werden, die im folgenden aufgezeigt werden. Schließlich wird darauf eingegangen, worin die Vorteile von kulturell diversen Arbeitsgruppen liegen, d.h. in welcher Form sie Synergien generieren können.

Multikulturelle Arbeitsgruppen sind auch als internationale Teams, transnationale work-forces oder unter noch anderen Bezeichnungen bekannt. Doch nicht nur die Bezeichnungen variieren, auch die Assoziationen, die man mit diesem Begriff verbindet: Je nach Kultur, aber auch je nach Organisation, in der eine solche Gruppe eingebettet ist, verschieben sich Definitionen und Aufgaben von „Gruppen“ (Maznewski/ Peterson 1997). Um einen Kulturbereich als Ansatzpunkt für die folgenden Darstellungen aufzugreifen, wird „Gruppe“ entsprechend der angelsächsischen und der deutschen Kleingruppenforschung wie folgt definiert: Eine Gruppe besteht aus zwei bis zehn Mitgliedern, die in enger Interaktion miteinander stehen und eine gemeinsame Aufgabe bearbeiten. Die Aufgabenbearbeitung als auch die Einbettung in eine Organisation oder eine Unternehmung gelten besonders bei Arbeitsgruppen. Die Mitglieder der Gruppe weisen soziale Beziehungen zueinander auf, als auch ein gewisses Wir-Gefühl, das sich häufig durch geteilte kognitive Strukturen, Normen und Werte etabliert (vgl. Hackman 1987, Shaw/ Barrett-Power 1998, Fisch/ Beck 2002, Earley/ Gibson 2002). „Team“ wird manchmal gebraucht, um eine besonders intensive Zusammenarbeit mit hoher Verzahnung der Verhaltensweisen und einem hohen Grad an Zusammenhalt und Unterstützung zu bezeichnen (Fisch/ Beck 2002), dementsprechend gibt es Anleitungen zu wie man aus einer Gruppe ein Team macht (siehe bspw.

Block 2000: Von der Gruppe zum Team). Meist herrscht jedoch ein synonymer Gebrauch von „Gruppe“ und „Team“ vor.

Es ist zu beobachten, dass immer mehr Gruppen ressortübergreifend gebildet werden im Sinne von Projektgruppen (Fisch/ Beck 2002): Dort werden ausgewählte Mitarbeiter zur Bearbeitung eines querschnittsorientierten Auftrags zusammengeführt. Die Mitarbeiter gehören verschiedenen Organisationseinheiten an, erfüllen verschiedene Funktionen und weisen dabei unterschiedliche berufliche Hintergründe, Wissen, Interessen und Werthaltungen auf. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Zusammenstellung einer Projektgruppe zur Entwicklung eines technologischen Produkts: Ingenieure aus der Entwicklungsabteilung, Meister aus der Produktion, Sachbearbeiter aus dem Marketing, aus der Finanzabteilung und schließlich auch Vertriebsleute werden an einen Tisch gebracht und müssen innerhalb eines zeitlich befristeten Rahmens ein Produkt vorlegen können.

Wenn man sich nun multikulturellen Arbeitsgruppen zuwendet, kommt zur Diversität, die durch unterschiedliches Alter, Geschlecht, Ausbildung, und eben bei Projektgruppen auch durch unterschiedliche Abteilung und Funktion begründet ist, auch noch die kulturelle Heterogenität hinzu (siehe Abbildung 1). Das heißt, die Mitglieder kommen aus zwei oder mehr kulturellen Hintergründen und unterscheiden sich in kulturellen Werten, Normen und Verhaltensweisen (Earley/ Gibson 2002).

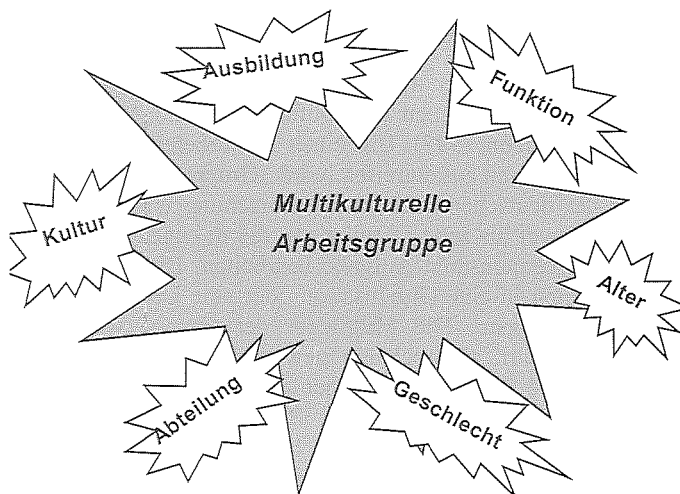


Abbildung 1: Verschiedene Dimensionen von Diversität (eigene Darstellung)

Die Frage stellt sich nun, warum erstens Arbeitsgruppen und zweitens auch noch multikulturelle Arbeitsgruppen gebildet werden. Schon in den 80ern stellte man die zunehmende Organisation von Arbeitsaufgaben in Arbeitsgruppen fest, und die Tendenz ist nach wie vor steigend (Hackman 1987, Erez / Somech 1996).

Badke-Schaub bringt diese Tendenz und die dahinterliegenden Beweggründe treffend auf den Punkt: „Dabei begeistert die Fixierung auf Gruppenarbeit in verschiedenen Gestaltungsformen im Kampf gegen die verschärfte Weltmarktkonkurrenz oftmals mehr als eine Droge mit unbekanntem Nebenwirkungen als ein erprobtes Heilmittel“ (2002, S. 249-250). Gründe, die für Gruppenbildung ins Feld gebracht werden bzw. die Erwartungen, die man damit verbindet, sind folgende:

1. Gruppenarbeit enthält eine Form der direkten Mitbestimmung, die vor allem in Deutschland sehr hoch geschätzt wird (Fisch/ Beck 2002). Damit wird das Engagement der Mitarbeiter und ihre Leistungsbereitschaft erhöht.
2. An anderer Stelle spricht man von Steigerung der Qualität, Produktivität und Kundenorientierung (Guzzo 1995), ohne jedoch eine konkrete Kausalität anzugeben.
3. Als einer der wichtigsten Gründe gilt, dass komplexe Aufgaben Kompetenzen und Fähigkeiten erfordern, die ein Individuum alleine nicht erbringen kann (Buzaglio/ Wheelan 1999, Wheelan 1994). In der heutigen Zeit der verstärkten Technologisierung, Informations- und Kommunikationsgeschwindigkeit hat der isoliert arbeitende Fachspezialist ausgedient (Zeutschel 1999).
4. Die Problemlösung und Entscheidungsfindung in einer hoch komplexen, internationalen Umwelt und damit die Komplexität der Aufgaben erfordern immer mehr Flexibilität (Tjosvold 1995), die nur durch die Bündelung von Kräften in Form von Arbeitsgruppen gewährleistet werden kann (Fisch/ Beck 2002).
5. Durch den nationalen und vor allem globalen Wettbewerbsdruck entsteht die Notwendigkeit, die Fähigkeiten und Ressourcen der Mitarbeiter voll auszuschöpfen (Ravlin et. al. 2000).
6. Die Zusammenführung von Experten mit verschiedenen Wissen, Perspektiven und Erfahrungen schafft dafür eine höhere Bandbreite für kreatives Denken sowie eine Verkürzung des Entwicklungs- und Produktionszeitraums. Dies gilt vor allem für Projektgruppen, die im Sinne des „concurrent engineering“ gebildet werden, d.h. des Einsatzes multifunktionaler Teams

mit Mitgliedern aus verschiedenen Abteilungen plus einer stärkeren Einbindung von Lieferanten und Kunden (Jackson and Associates 1992).

Gleichzeitig wächst die Erkenntnis bei Unternehmen und Forschern, dass Gruppen die individuelle oder organisationale Effektivität enorm beeinträchtigen können, da sie nicht effizient arbeiten: 80-90 % haben Probleme bei der Leistungserbringung (Buzaglo/ Wheelan 1999). Auf der einen Seite können Gruppen erwie-
 nermaßen bessere Ergebnisse liefern als Individuen, aber sie können auch sehr schlecht funktionieren und damit das Unternehmen stark schädigen (Jackson and Associates 1992): Wenn auf Grund schlechter Gruppenführung, mangelnder Gruppenbildung oder des Missstands in sozialen Beziehungen die Kommunikation in der Gruppe behindert wird, die Aufgaben nur mangelhaft oder gar nicht erbracht werden kann, wird Arbeitskraft verschwendet und werden weitergehende Probleme wie z.B. eine höhere Fluktuation ausgelöst.

Nichtsdestotrotz liest man im Zusammenhang mit (vor allem multikulturellen) Arbeitsgruppen insbesondere in der Managementliteratur oder auf den Homepages von Großunternehmen das Schlagwort „Synergie“. Ob dieses Schlagwort tatsächlich auch inhaltliche Relevanz hat, soll im folgenden besprochen werden.

Etymologisch ist „Synergie“ zurückzuführen auf die griechischen Wurzeln „syn“ und „ergon“, die mit „zusammen“ und „Werk“ übersetzt werden können. Synergie wird entsprechend fast wörtlich als das Zusammenwirken bestimmter Kräfte definiert, wobei die daraus entstehende Gesamtwirkung etwas anderes ist als eine bloße Addition der Teilwirkungen (Rodermann 1997, Rhumbler 1993). Dies bedeutet, es entsteht entweder eine höhere Gesamtleistung als die Summe der Einzelleistungen oder eine qualitativ andersartige Leistung. Interkulturelle Synergieeffekte entstehen durch das Zusammenspiel kulturspezifischer Charakteristika wie Werte, Denk- und Verhaltensstile in einer sich gegenseitig verstärkenden und anregenden Weise, so dass die hervorgebrachten Leistungen eine höhere Qualitätsstufe erreichen als bei der Zusammenarbeit in kulturell homogenen Arbeitsgruppen (Thomas 1993, Zeuschel 1999). Was in der eben genannten Definition deutlich wird: Synergien gehen über reine Konfliktvermeidung oder Behebung hinaus. Tatsächlich kann man in der Realität bei weitem mehr Missverständnisse, Probleme und gescheiterte multikulturelle Projektgruppen beobachten als top funktionierende Teams, welche die Synergiepotentiale voll ausnutzen (Zeuschel 1999). Deshalb findet man zu häufig unter dem Titel „Synergien“ Anleitungen zum interkulturellen Konfliktmanagement (u.a. Peill-Schoeller 1994). Aber Synergie bedeutet nicht Verminderung von Reibungsverlusten, sondern Schaffung von echten Vorteilen kulturell heterogener gegenüber homogener Gruppen.

Das Problem liegt darin, dass Erkenntnisse zur Wirkungsart von Synergien bisher kaum empirisch belegt oder theoretisch fundiert sind, ganz im Gegenteil: Es wer-

den gerade einmal erste Vermutungen angestellt, inwieweit Synergieeffekte auftreten. Diese Vermutungen werden nachfolgend konkretisiert und analog zu Modellen der Kleingruppenforschung (vgl. McGrath 1964, Hackmann 1987) kategorisiert in Synergieeffekte auf (vgl. Abbildung 2)

1. individueller Ebene (d.h. beim einzelnen Gruppenmitglied)
2. auf Gruppenebene
3. auf Organisationsebene.

Zu beachten ist, dass diese Kategorisierung rein theoretisch ist – die meisten Synergieeffekte ziehen sich durch sämtliche Ebenen. In der folgenden Darlegung werden die jeweiligen Ausprägungen pro Ebene aufgeschlüsselt.

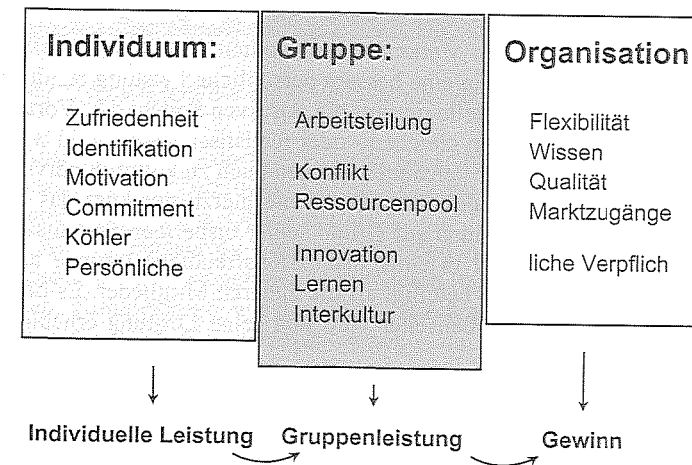


Abbildung 2: Kategorien von Synergieeffekten (eigene Darstellung)

Unter die erste Kategorie (individuelle Ebene) fallen die höhere Zufriedenheit des Mitarbeiters, eine stärkere Identifikation mit der Gruppe und der Aufgabe, davon abgeleitet eine persönliche Verpflichtung, auch ‚commitment‘ genannt, und eine höhere Motivation. Die Mitglieder bewerten ihre Mitgliedschaft positiv und ziehen daraus eine Belohnung. Sie sind stolz auf ihre Leistung und arbeiten gegebenenfalls härter als Einzelarbeiter (vgl. Roosevelt 1998, Hackman 1987). Schon bei diesen ersten Synergieeffekten sticht die mangelnde kausale Begründung ins Auge: man fragt sich bereits hier, inwieweit diese Effekte Besonderheiten von multi-

kulturellen Gruppen sind – wo liegt der Grund für eine höhere Zufriedenheit oder Identifikation? Leider gibt es darauf in der Literatur noch keine Antworten.

Eine besser fundierte Aussage leistet der Köhler-Effekt: Dieser besagt, dass bei leichter Diversität in der Leistungsfähigkeit das schwächere Mitglied härter arbeitet (siehe für eine ausführliche Darstellung Hertel et. al. 2000). Doch kann man wohl kaum in einer multikulturellen Gruppe oder auch in einer anderen divers geprägten Gruppe davon ausgehen, dass ein Diversitätsmerkmal wie z.B. Kultur gleichzeitig eine Schwäche ist.

Am ehesten nachvollziehbar ist der Aspekt der persönlichen Entwicklung: Durch Interaktion lernen Mitglieder voneinander und ziehen einen positiven Nutzen in Form von ausgetauschten Wissen und Erfahrungen (Hackman 1987). Dabei gilt: je unterschiedlicher die Mitglieder, desto höher ist die vorhandene Wissensbandbreite und das Lernpotential (Welge/ Holtbrügge 2001).

So schwach die eben genannten Merkmale sind, sollten diese Synergieeffekte tatsächlich existieren, würden sie in eine bessere persönliche Leistung resultieren. Es ist zu betonen, dass an dieser Stelle nur auf die positiven Seiten, d.h. Vorteile oder Synergien eingegangen wird. Im gleichen - oder realistisch gesehen: in weit höherem Maße kann es auf jeder der genannten Ebenen auch zu kulturell hervorgerufenen Konflikten kommen. Auf der Individualebene hierzu nur kurz das Beispiel, dass sich ein Mitarbeiter aus China auf Grund seiner bisherigen Sozialisation und Arbeitserfahrung weniger aktiv in einer diskussionsfreudigen Gruppe aus Deutschen, Bulgaren und Franzosen beteiligt als die anderen Mitglieder. Es besteht die Gefahr, dass er zum stillen Außenseiter wird und seine Leistung erheblich reduziert.

Der Hauptaugenmerk dieses Artikels liegt auf der Gruppenebene, welche die Prozesse und Strukturen beschreibt und am ehesten Synergien multikultureller Gruppen erklärt, da genau hier das Zusammenwirken verschiedener Kräfte, d.h. der einzelnen Gruppenmitglieder, statt findet (vgl. Abbildung 3).

Der erste Punkt betrifft die Arbeitsteilung in der Gruppe: Synergievorteile können entstehen, indem Aufgaben nach den (kulturellen) Kompetenzen der Mitglieder verteilt werden (vgl. Schneider 1993). Damit können unterschiedliche Voraussetzungen gezielt genutzt werden, wenn z.B. der soziale Beziehung betonende Spanier die Kundengespräche führt, während der auf Plan bedachte Deutsche die Verantwortung für die zeitliche und inhaltliche Planerfüllung übernimmt. Hier kann auf die gängigen Kulturdimensionen wie hoher, niedriger Kontext oder poly - monochrome Zeitauffassung zurückgegriffen werden.

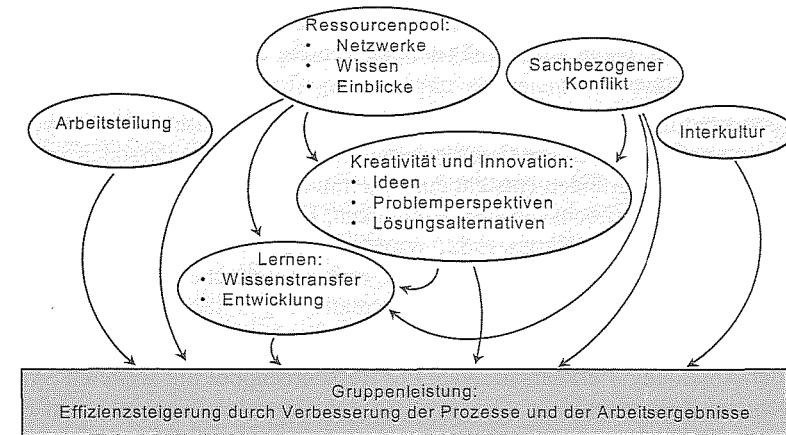


Abbildung 3: Synergieeffekte auf Gruppenebene (eigene Darstellung)

Dieser Ansatzpunkt ist jedoch in vielerlei Hinsicht problematisch: Erstens müssen die Eigenschaften der beteiligten Kulturen bekannt sein, damit man sie für die Arbeitsteilung nutzen kann. Genauso müssen die Teilaufgaben mit einem entsprechenden Anforderungsprofil versehen sein. Zudem kann man die für diese Analyse notwendigen Dimensionen per se kritisieren (u.a. Köppel 2002). Zweitens können andere Kompetenzen wie fachlicher Hintergrund oder Funktion im Widerspruch mit den Kulturkompetenzen stehen – der Spanier ist eventuell in keiner Weise für den Kundenumgang geeignet, da er ein reiner Technikspezialist ist. Und drittens fällt man in der Entscheidung, welche Kultur für welche Aufgabe besonders geeignet ist, bereits eine kulturell beeinflusste Aussage – wieso ist der planbedachte Deutsche für die Koordination besonders geeignet, eventuell wäre ein flexiblerer und kreativerer Typ hier angemessener. Dies hängt ganz von der Wert- und Zielvorstellung des Entscheiders ab.

Der nächste Synergieeffekt bezieht sich nicht auf spezielle Kulturdimensionen, sondern auf die Tatsache, dass überhaupt kulturelle Diversität in der Gruppe existiert. So werden im sachbezogenen Konflikt kognitive kulturelle Unterschiede verbalisiert und diskutiert (Elron 1997). Dieser Prozess ermöglicht die Generierung von Ideen und die Aufdeckung verschiedener Alternativen. Das Problem und etwaige Lösungsmöglichkeiten werden eingehend besprochen, so dass die Entscheidungen auf einer fundierten Basis gefällt werden können. Unabdingbare Voraussetzung ist hierfür, dass die beteiligten Mitglieder sich öffnen und direkt ihre Meinungen austauschen. Doch genau darin liegt das Problem: Die notwendige Direktheit, Diskutierfreudigkeit und Konfliktfähigkeit sind stark kulturspezifisch.

Zwischen Polen und Briten mag der sachbezogene Konflikt funktionieren und positive Ergebnisse erbringen, doch was passiert, wenn in der Gruppe auch Chinesen und Koreaner vertreten sind?

Relativ plausibel in seiner Vorteilhaftigkeit ist das Vorhandensein eines erweiterten Ressourcenpools: Durch die Gruppenzusammenstellung mit Personen von unterschiedlichen Hintergründen entsteht eine Vielfalt und Mehrzahl an Netzwerken, Perspektiven, Stilen, Wissensvorräten, Einblicken, Ideen, Problemsichten und Lösungsalternativen (Moran/ Harris 1982, Winkler 1993, Elron 1997, Ely/ Thomas 2001). Dies ist eine wichtige Grundlage für eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung, vorausgesetzt, dieser Pool wird systematisch genutzt und die geistigen Schätze der einzelnen Mitglieder anerkannt.

Wie in der Abbildung 3 erkennbar, steht der Ressourcenpool mit weiteren Synergieeffekten im Zusammenhang: Die Arbeitsgruppe kann die verschiedenen Ressourcen nun für die Lösung komplexer Probleme einsetzen und dies kann zu gesteigerter Innovation und Kreativität führen (Hambrick et. al. 1998, Williams/ O'Reilly 1998, Simons et. al. 1999). Denn breitere Perspektiven führen zu mehr und besseren Ideen, zu genaueren Problemdefinitionen, zu einer größeren Anzahl von Alternativen, besseren Lösungen und Entscheidungen (Adler 2002). Auf diese Weise werden Innovationen stimuliert und zusätzlich individuelle und organisatorische Lernprozesse beschleunigt (Herriot/ Pemberton 1995). In ihrer Wirkung ist diese Synergieart ähnlich dem sachbezogenen Konflikt, doch verzichtet der Prozess auf die Form der konflikthafter Auseinandersetzung.

Durch die Nutzung des Ressourcenpools und die gemeinsame Kreativität können die Mitglieder voneinander lernen: Sie tauschen Wissen, Expertise und Erfahrungen aus (Moran/ Harris 1982). Dieser Wissenstransfer kann formal durch systematisches Knowledge-Management gefördert werden, damit alle strategisch relevanten Informationen bei jedem Mitarbeiter vorhanden sind und integrierte Netzwerke aufgebaut werden (Welge/ Holtbrügge 2001). Dabei wird sowohl persönliches als auch Gruppenwissen festgehalten, z.B. in allgemein verfügbaren Datenbanken oder Projektberichten. Ein großer Anteil von Wissen wird jedoch auf informelle Art vermittelt. Diese tritt im besten Falle von ganz alleine ein – z.B. in Form von Teeküchengesprächen. Ganz wichtig ist nicht nur die Übertragung von explizitem Wissen, sondern auch die des impliziten (Nonaka/ Takeuchi 1997). Diese vollzieht sich in der gemeinsamen Interaktion, in der sich die Beteiligten (meist unbewusst) beobachten, in der sie nachahmen und in der sie Wissen unbemerkt internalisieren. Hier setzt auch schon die Entwicklung des Einzelnen (siehe Individualebene) und vor allem auch der Gruppe ein: In der Interaktion lernen die Beteiligten voneinander, aber sie lernen auch gemeinsam und produzieren somit einen vorher nicht vorhandenen gemeinsamen Wissenspool, der ihnen für weitere

Prozesse nützlich sein wird. Wenn es um die Verbreiterung von Wissen in der Gesamtorganisation weltweit geht, stellen multikulturelle Gruppen einen erheblichen Faktor dar: Sie sind in der Lage, nicht nur das leicht kodifizierbare und transferierbare explizite Wissen weiterzugeben, sondern auch das unbewusst vorhandene implizite Wissen, das nicht in Berichten oder Datenbanken einzufangen ist. Eine Veranschaulichung zum Vergleich von multikulturellen Arbeitsgruppen zu anderen Instrumenten des Wissenstransfers liefern Welge und Holtbrügge 2001 (vgl. Abbildung 4): Dort wird die Bandbreite, welche die Gruppen hinsichtlich implizitem und explizitem Wissen abdecken, und ihre Reichweite in der internationalen Unternehmung deutlich. Kombiniert man nun, wie in der Realität häufig üblich, Expatriates und multikulturelle Teams, verstärkt man den Austausch impliziten Wissens.

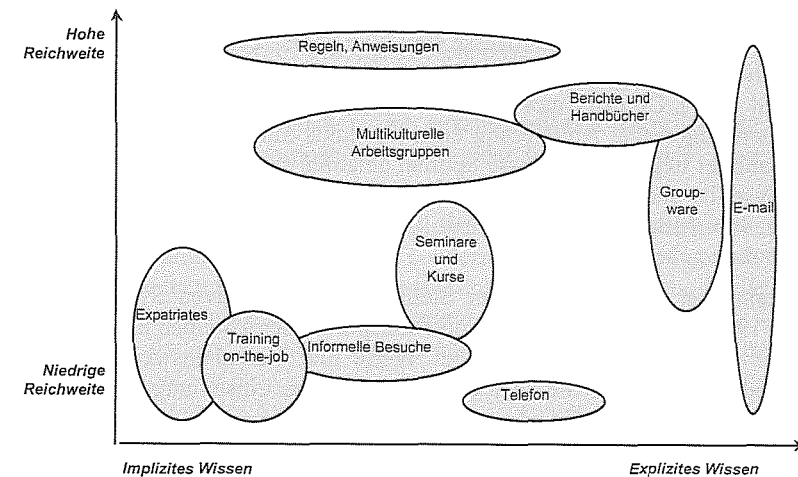


Abbildung 4: Instrumente des Wissenstransfers
(nach Welge / Holtbrügge 2001, S. 185)

Die Schaffung eines gemeinsamen Wissenspools zielt bereits in die Richtung des nächsten Synergieeffekts, nämlich der Interkultur (Bolten 2003). Diese geht jedoch über reines Wissen hinaus und bezieht sich auf die Schaffung einer gemeinsamen Interaktionsbasis inklusive gemeinsamer Werte, Normen und Verhaltensmuster. Vor allem hier tritt hervor, dass es sich bei Synergie nicht immer um Schaffung von „Mehr“, sondern auch „Neuem“, d.h. einer anderen Qualität, handelt. Moran und Harris meinen hierzu: „Synergy results when individuals create a new team culture – group attitudes, norms, customs, and practices – which foster

the accomplishment of team objectives“ (1982, S. 124). Die Schwierigkeit hierbei ist, dass diese Interkultur kaum prognostizierbar, sondern selbst steuernd ist (Demorgon et. al. 2001). Sie entwickelt sich dynamisch über die jeweiligen Interaktionen und die daraus resultierenden Erfahrungen. Das bedeutet, dass man nicht von vornherein sagen kann, dass diese Interkultur tatsächlich der Aufgabenerfüllung zuträglich ist, und somit kann dem Zitat durchaus widersprochen werden. Es ist möglich, dass sich die Mitglieder sehr gut verstehen, geschmeidige Kommunikationsprozesse aufgebaut haben, aber darüber ihre Aufgabe vergessen.

Wie in Abbildung 3 ersichtlich, bilden die einzelnen Synergieeffekte ein Netz und stehen in wechselseitiger Beziehung. Zu bemerken ist, dass diese Graphik keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, weder was die verschiedenen Typen an Synergieeffekten anbetrifft, noch die angedeuteten Kausalitäten. Auf jeden Fall münden Synergieeffekte im Gruppenergebnis: Eine Effizienzsteigerung findet einerseits durch Verbesserung der Prozesse statt, wie gerade etwas überspitzt erläutert, und natürlich in einer Verbesserung der Arbeitsergebnisse (vgl. Hackmanns Gruppenmodell 1987). Objektiv messbar ist – wenn überhaupt – meist nur der Output, z.B. die termingerechte Ablieferung eines Produkts mit Erfüllung der Vorgaben. Ob die dahinter liegenden Prozesse optimal gelaufen sind, bedarf einer komplexeren Analyse, ist aber durchaus relevant für die Gesamtorganisation, wenn es um Kriterien von Mitarbeiterzufriedenheit, Fluktuation oder die Fortführung von Gruppenarbeit geht.

Zu bemerken ist, dass es an dieser Stelle auch zu negativen Synergieeffekten (Reißner 1992) in Form von Kommunikationsproblemen kommen kann, die durch das Zusammenstoßen unterschiedlicher Werte und Verhaltensweisen entstehen können, oder auch durch Stereotype, ethnozentrische Einstellungen oder falsche Erwartungen (Cox 1993, Gudykunst 1991). Genauer kann an dieser Stelle nicht darauf eingegangen werden, doch soll zusammenfassend gesagt werden, dass nur, wenn die positiven Synergieeffekte die negativen aufwiegen, eine Überlegenheit der multikulturellen gegenüber monokulturellen Gruppen festzustellen ist (Watson et. al. 1998). Leider ist es so, dass Konflikte ganz von alleine auftreten, Synergien jedoch erst mit gewissen Anstrengungen identifiziert und gezielt gefördert werden müssen (vgl. Reißner 1992).

Die Organisationsebene stellt die dritte Ebene dar, auf die ebenfalls einzugehen ist, zumindest in etwas komprimierter Form. Denn die Synergieeffekte auf Gruppenebene fließen in die Organisation ein und können daher auch im Lichte einer Organisationsverbesserung gesehen werden:

Wenn es möglich ist, die Flexibilität der Arbeitsgruppen auf die Unternehmens-ebene zu übertragen, kann das Unternehmen sich besser an wechselnde Umwelt-

bedingungen und Markterfordernisse anpassen (Riise 2000). Dies wurde schon zu anfangs im Rahmen von Gruppenbildung kurz angesprochen.

Ganz entscheidend ist das institutionalisierte globale Wissen, das durch multikulturelle Gruppen generiert werden kann (Cerny 1996). Es können nun Austauschsysteme für best-practice entwickelt werden, die angewandt werden können für die “systematische Entwicklung, Speicherung, Verteilung und Nutzung des organisatorischen Wissens über Kunden, Zulieferer und Konkurrenten, über Technologien und Produkte sowie über interne Strukturen und Prozesse” (Welge/ Holtbrügge 2001, S. 182). Dezentral generiertes Wissen wird für transnationale Lernprozesse global nutzbar gemacht und resultiert in einem Wettbewerbsvorteil.

Wenn das Unternehmen es schafft, die Umwelt in ihrer Diversität widerzuspiegeln, kann es den Bedürfnissen der Märkte besser gerecht werden. Dies gilt einerseits für den Arbeitsmarkt, der sich zunehmend heterogener gestaltet, als auch für den Absatzmarkt, bei dem es gilt, die Differenzen in den Bedürfnissen zu erkennen und zu bedienen (Welge/ Holtbrügge 2001, Ely/ Thomas 2001).

Nicht zuletzt hat das Unternehmen eine gesellschaftliche Verpflichtung, die verschiedenen Bevölkerungsgruppen, sei es Alt oder Jung, Mann oder Frau, In- oder Ausländer, in die Arbeitswelt zu integrieren (Cox et. al. 1991).

Schließend ist zu wiederholen, dass realistisch gesehen, die dargestellten Synergieeffekte nicht automatisch eintreten, sondern identifiziert und gestaltet werden müssen. Dies bedeutet, dass, wenn Diversität nicht nur als Ursache für lästige Reibereien und Kommunikationsschwierigkeiten dienen soll, sondern als Ressource anerkannt und als Wert geschätzt werden soll, die Unternehmen und Organisationen bereits sowohl vor der Gruppenbildung als auch während der Zusammenarbeit eine genaue Analyse des Synergiepotentials durchführen und entsprechende Maßnahmen zu dessen Umsetzung einleiten müssen. Dies kann dann durchaus zu Effizienz- und somit Gewinnsteigerungen des Unternehmens führen.

Literatur:

- Adler 2002: Nancy J. Adler, International dimensions of organizational behavior, Cincinnati OH.
 Badke-Schaub 2002: Petra Badke-Schaub, Erkennen und Bewältigen kritischer Situationen in Projektgruppen, in: Fisch, Rudolf/ Beck, Dieter/ Englich, Birte (Hg.): Projektgruppen in der Organisation. Praktische Erfahrungen und Erträge der Forschung, Göttingen, S. 249-267.
 Block 2000: Carl Hans Block, Von der Gruppe zum Team. Wie Sie die Zusammenarbeit in zukunftsorientierten Unternehmen verbessern, München.
 Bolten 2003: Jürgen Bolten, Interkulturelle Kompetenz, Erfurt.

- Buzaglo/ Wheelan 1999: Georges Buzaglo/ Susan A. Wheelan, Facilitating work team effectiveness. Case studies from central America, in: *Small Group Research*, 30 (1), S. 108-129.
- Cerny 1996: Keith Cerny, Making local knowledge global, in: *Harvard Business Review*, 74 (3), S. 22-38.
- Cox 1993: Taylor Cox, *Cultural diversity in organizations. Theory, research and practice*, San Francisco CA.
- Cox/ Lobel/ McLeod 1991: Taylor H. Cox/ Sharon A. Lobel/ Poppy L. McLeod, Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task, in: *Academy of Management Journal*, 34 (4), S. 827-847.
- Demorgon/ Molz 1996: Jacques Demorgon/ Markus Molz, Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen, in: Thomas, Alexander (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen, S. 43-86.
- Earley/ Gibson 2002: P. Christopher Earley/ Cristina B. Gibson, *Multinational work teams. A new perspective*, Mahwah NJ.
- Earley/ Singh 2000: P. Christopher Earley/ Harbir Singh (Hg.), *Innovations in international and cross-cultural management*, Thousand Oaks CA.
- Elron 1997: Efrat Elron 1997, Top management teams within multinational corporations: Effects of cultural heterogeneity, in: *Leadership Quarterly*, 8 (4), S. 393-412.
- Ely/ Thomas 2001: Robin J. Ely/ David A. Thomas, Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes, in: *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), S. 229-273.
- Erez/ Somech 1996: Miriam Erez/ Anit Somech, Is group productivity loss the rule or the exception? Effects of culture and group-based motivation, in: *Academy of Management Journal*, 39 (6), S. 1513-1537.
- Fisch/ Beck 2002: Rudolf Fisch/ Dieter Beck, Zusammenarbeit in Projektgruppen: Eine sozialwissenschaftliche Perspektive, in: Rudolf Fisch/ Dieter Beck/ Birte Englich (Hg.): *Projektgruppen in der Organisation. Praktische Erfahrungen und Erträge der Forschung*, Göttingen, S. 3-17.
- Fisch/ Beck/ Englich (Hg.) 2002: Rudolf Fisch/ Dieter Beck/ Birte Englich, *Projektgruppen in der Organisation. Praktische Erfahrungen und Erträge der Forschung*, Göttingen.
- Gudykunst 1991: William B. Gudykunst, *Bridging differences. Effective intergroup communication*, Newbury Park CA.
- Guzzo 1995: Richard A. Guzzo, Introduction: At the intersection of team effectiveness and decision making, in: Guzzo, Richard A./ Salas, Eduardo and Associates (Hg.): *Team effectiveness and decision making in organizations*, San Francisco CA, S. 1-8.
- Guzzo/ Salas (Hg.) 1995: Richard A. Guzzo/ Eduardo Salas and Associates, *Team effectiveness and decision making in organizations*, San Francisco CA.
- Hackmann 1987: J. Richard Hackmann, The design of work teams, in: Lorsch, Jay W. (Hg.): *Handbook of organizational behavior*, Englewood Cliffs, NJ, S. 315-342.

- Hambrick/ Davison/ Snell/ Snow 1998: Donald C. Hambrick/ Sue C. Davison/ Scott A. Snell/ Charles C. Snow, When groups consist of multiple nationalities: Towards a new understanding of the implications, in: *Organization Studies*, 19 (2), S. 181-205.
- Herriot/ Pemberton 1995: Peter Herriot/ Carole Pemberton, *Competitive advantage through diversity. Organizational learning from difference*, London.
- Hertel/ Kerr/ Messé 2000: Guido Hertel/ Norbert L. Kerr/ Lawrence A. Messé, Revisiting the Köhler Effect: Does diversity enhance motivation and performance in groups?, in: Stumpf, Siegfried / Thomas, Alexander (Hg.): *Diversity and group effectiveness*, Lengerich, S. 320-337.
- Hirzel 1993: Leder Hirzel & Partner (Hg.), *Synergiemanagement. Komplexität beherrschen – Verbundvorteile erzielen*, Wiesbaden.
- Jackson 1992: Susan E. Jackson and Associates, *Diversity in the workplace. Human resources initiatives*, New York NY.
- Köppel 2002: Petra Köppel, *Kulturerfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings*, Trier.
- Lorsch 1987: Jay W. Lorsch (Hg.), *Handbook of organizational behavior*, Englewood Cliffs NJ.
- Maznevski/ Peterson 1997: Martha L. Maznevski/ Mark F. Peterson, Societal values, social interpretation, and multinational teams, in: Granrose, Cheryl Skromme/ Oskamp, Stuart (Hg.): *Cross-cultural work groups*, Thousand Oaks CA, S. 61-89.
- McGrath 1964: Joseph E. McGrath, *Social psychology: A brief introduction*, New York NY.
- Moran/ Harris 1982: Robert T. Moran/ Philip R. Harris, *Managing cultural synergy*, Houston TX.
- Nonaka/ Takeuchi 1997: Ikujiro Nonaka/ Hirotaka Takeuchi, *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*, Frankfurt (Main).
- Peill-Schoeller 1994: Patricia Peill-Schoeller, *Interkulturelles Management: Synergien in Joint Ventures zwischen China und deutschsprachigen Ländern*, Berlin.
- Roosevelt 1998: Thomas R. Roosevelt, The concept of managing diversity, in: Weaver, Gary R. (Hg.): *Culture, communication and conflict. Readings in intercultural communication*, Needham Heights MA, S. 114-119.
- Ravlin/ Thomas/ Ilsev 2000: Elizabeth C. Ravlin/ David C. Thomas/ Arzu Ilsev, Beliefs about values, status, and legitimacy in multicultural groups, in: Earley, P. Christopher/ Singh, Harbir (Hg.): *Innovations in international and cross-cultural management*, Thousand Oaks CA, S. 17-51.
- Reißner 1992: Stefan Reißner, *Synergiemanagement und Akquisitionserfolg*, Wiesbaden.
- Rhumbler 1993: Felix Rhumbler, Synergien begreifen und orte, in: Hirzel, Leder & Partner (Hg.): *Synergiemanagement. Komplexität beherrschen - Verbundvorteile erzielen*, Wiesbaden, S. 23-30.
- Riise 2000: Jorn Hakon Riise, *Managing people towards a multicultural workforce. Part B: Organisational learning and organisational identity - examining the relationship between change and stability*, Paris.

- Rodermann 1999: Marcus Rodermann, Strategisches Synergiemanagement, Wiesbaden.
- Schneider 1993: Andreas Schneider, Synergiepotentiale in interkulturellen Projektteams, in: Hirzel, Leder & Partner (Hg.): Synergiemanagement. Komplexität beherrschen – Verbundvorteile erzielen, Wiesbaden, S. 217-230.
- Shaw/ Barrett-Power 1998: James B. Shaw/ Elaine Barrett-Power, The effects of diversity on small work group process and performance, in: Human Relations, 51 (10), S. 1307-1325.
- Simons/ Pelled/ Smith 1999: Tony Simons/ Lisa H. Pelled/ Ken A. Smith, Making use of difference: Diversity, debate, and decision comprehensiveness in top management teams, in: Academy of Management Journal, 42, S. 662-673.
- Stumpf/ Thomas 2000: Siegfried Stumpf/ Alexander Thomas (Hg.), Diversity and group effectiveness, Lengerich.
- Thomas 1993: Alexander Thomas, Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns, in: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung, Göttingen, S. 277-420.
- Thomas 1996: Alexander Thomas (Hg.), Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen.
- Tjosvold 1995: Dean Tjosvold, Cooperation theory, constructive controversy, and effectiveness: Learning from crisis, in: Guzzo, Richard A./ Salas, Eduardo and Associates (Hg.): Team effectiveness and decision making in organizations, San Francisco CA, S. 79-112.
- Watson/ Johnson/ Kumar/ Critelli 1998: Warren E. Watson/ Lynn Johnson/ Kamalesh Kumar/ Joe Critelli, Process gain and process loss: comparing interpersonal processes and performance of culturally diverse and non-diverse teams across time, in: International Journal of Intercultural Relations, 22 (4), S. 409-430.
- Weaver 1998: Gary R. Weaver (Hg.), Culture, communication and conflict. Readings in intercultural communication, Needham Heights MA.
- Welge/ Holtbrügge 2001: Martin K. Welge/ Dirk Holtbrügge, Internationales Management, Landsberg (Lech).
- Wheelan 1999: Susan A. Wheelan, Creating effective teams. A guide for members and leaders, Thousand Oaks CA.
- Williams/ O'Reilly 1998: Katherine Y. Williams/ Charles A. O'Reilly, Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research, in: Research in Organizational Behavior, 20, S. 77-140.
- Winkler 1993: Helmut Winkler, Sprachkompetenz von Europa-Ingenieuren. Synergieeffekte im Rahmen internationaler Kooperation, Kassel.
- Zeuschel 1999: Ulrich Zeuschel, Interkulturelle Synergie auf dem Weg: Erkenntnisse aus deutsch/ U.S.-amerikanischen Problemlösegruppen, in: Gruppendynamik, 30 (2), S. 131-149.

Der Einfluss vorschulischer Sozialisation auf interkulturelle Teamarbeit. Das Beispiel Frankreich - Deutschland

Christoph I. Barmeyer (IECS Strasbourg)

"Solange man Nationalitäten nicht auf Chromosomen dingfest machen kann, muss man davon ausgehen, dass wir nicht als Franzose, Deutscher, Engländer oder Russe geboren, sondern in einem langen, unübersichtlichen Prozess, den man 'Erziehung' nennt, dazu gemacht werden. Da die Frage, was 'französisch' sei, weder durch den Hinweis auf eine wie auch immer geartete fran-zösische 'Essenz' beantwortet, noch als ganz unnütz abgewiesen werden kann, empfiehlt es sich vielleicht, sie zu verwandeln in die Frage, wie man zu einem Franzosen wird - also den Blick auf das Erziehungssystem, seine Strukturen, aber vor allem auch auf die darin erzeugten Haltungen, Überzeugungen und Mentalitäten zu richten. Im Bildungssystem bildet sich jede Gesellschaft immer wieder aufs Neue, versucht sie, ihre Zukunft zu modellieren. Dort kann man studieren, wie sie es tut, mit welchen Absichten, mit welchen Effekten."

Karl Heinz Götze 1993, 53

Teamarbeit erfordert neben fachlichen Kompetenzen soziale Kompetenzen, die Elemente und Prozesse der Zusammenarbeit beeinflussen wie Motivation, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Führung, Partizipation etc.

Viele dieser Kompetenzen und Verhaltensmuster werden in der vorschulischen Sozialisation, also in Kindergarten und Vorschule (Ecole Maternelle) erlernt und "erprobt". Die unterschiedliche Gewichtung sozialer Kompetenzen führt je nach Land zur Entwicklung typischer Grundannahmen und Verhaltensmuster.

Ausgehend von Praxisfällen der Teamarbeit in deutsch-französischen Arbeitsgruppen wird anschließend auf die Sozialisationsorte Kindergarten und Vorschule eingegangen, um divergierende Grundlogiken und ihre Auswirkungen auf Interkulturalität darzustellen.

Einführung: Divergenz im Team-Verständnis

Interkulturelle Teams bestehen aus Personen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit und Erfahrung, die gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten und zur Zielerreichung komplementäre Sichtweisen und Kompetenzen einbringen. Internationale Unternehmensaktivitäten führen aufgrund temporär und räumlich heterogener Strukturen zunehmend zur Bildung interkultureller Teams, die z.B. als Projektgruppen für bestimmte Zeit zusammenarbeiten. Neben pragmatischen Sachzwängen der Internationalisierung verbirgt sich hinter dieser Teambildung in Unternehmen die Auffassung, dass gemischt-kulturell zusammengesetzte Gruppen aufgrund verschiedener, stimulierend wirkender Sichtweisen und Arbeitsstile mannigfaltige Problemlösungen finden und damit *produktiver* arbeiten als monokulturelle Gruppen (Adler 2002, Stumpf 2003). Die Divergenz von Annahmen, Werten und Arbeitsstilen kann jedoch auch zu Disfunktionen und Produktivitätsverlusten führen (Barmeyer 2002).

Dies betrifft am Anfang des Teamprozesses insbesondere die Vorstellungen und Erwartungen der Interagierenden: Mitarbeiter eines Landes haben eine für sie selbstverständliche Auffassung von Teamarbeit, Zusammenarbeit, Führung etc, die sie als 'normal' und 'richtig' ansehen und danach – unbewusst – ihr Verhalten ausrichten. Diese Auffassung impliziert die oft fälschliche Annahme, dass das Gegenüber ähnlich denkt, fühlt und handelt. Problematisch ist dann, dass diese 'gegläubte Selbstverständlichkeit' unreflektiert und unausgesprochen bleibt. Die immer noch anzutreffende Einstellung der Systemähnlichkeit, die Systemunterschiede unterschätzt, ja fast ignoriert, erschwert die Arbeit in interkulturellen Teams.

Ein Analyse-Ansatz interkultureller Forschung bezogen auf Teams betrifft die Untersuchung der jeweiligen Vorstellungen und Erwartungen, die für die kulturspezifische und damit divergierende Interpretation der Wirklichkeit verantwortlich sind. Dabei werden zwei sich überschneidende Ebenen am Beispiel deutsch-französischer Arbeitsgruppen im Management betrachtet: In interkulturellen Teamprozessen ist auf einer *horizontalen* Ebene die Zusammenarbeit zwischen Teammitgliedern ein zentrales Element, auf einer *vertikalen* Ebene die Führung der Teammitglieder.

Horizontale Beziehung: Divergierendes Team- und Kooperationsverständnis

Fall: Projektmanagement

Deutsche und französische Projektgruppen haben sich im Rahmen einer europäischen Fusion ("Merger of Equals") zusammengefunden, um eine Strategie für die Annäherung der beiden betroffenen Unternehmen zu erarbeiten, die auf zunehmende Integration und Standardisierung von Prozessen abzielt.

Jede Projektgruppe arbeitet Vorschläge aus, die für beide Seiten strategisch akzeptierbar sein sollen. Bei den ersten deutsch-französischen Treffen, während die jeweiligen Konzepte vorge schlagen werden, herrscht große Verwunderung, teils Irritation. Die französischen Manager sind erstaunt über das deutsche Konzept der "Partnerschaftlichkeit" und "Gleichberechtigung" der einzelnen Konzerngesellschaften, das sie als fast anarchistisch empfinden; die deutsche Seite wiederum kann das "machtzentrierte" französische Kooperationskonzept nicht akzeptieren. Die ersten Sitzungen enden in uferlosen und unproduktiven Diskussionen.

Die interkulturelle Analyse dieses Falles benötigt eine bipolare Perspektivierung, um die jeweiligen Vorstellungen zu verdeutlichen: Hinter den unterschiedlichen Strategien beider Projektgruppen verbergen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen, wie Fusionsprojekt und -prozess erfolgen sollen.

Deutsche Wahrnehmung und Perspektive	Französische Wahrnehmung und Perspektive
"Die französischen Kollegen erscheinen sehr dominant und autoritär. Es muss doch eine gewisse Gleichberechtigung bestehen, sonst verlieren die Ländergesellschaften ihre Selbständigkeit und Motivation."	"Diese Auffassung von Partnerschaft ist ja seltsam. Wir brauchen doch eine Zentrale, die die Führung übernimmt, sonst landen wir im Chaos! Die Fusion ist zu wichtig, als dass uns die Führung aus der Hand gleitet."

In diesem Fall – der strategischen Gestaltung von Strukturen und Prozessen – dreht es sich um ein zentrales Thema des Managements: Macht und Einfluss versus Freiheit und Autonomie. Wer gestaltet die Prozesse und wie werden Machtverhältnisse geregelt? Welche Vorstellungen haben die beteiligten Manager eigentlich von „Macht“, „Organisation“ und „Kooperation“?

In dem Fallbeispiel treffen zwei verschiedene Wahrnehmungen von Organisationen und der Gestaltung der Unternehmensfusion aufeinander. Wenn Organisationsgestaltung in Deutschland sich hauptsächlich mit der Definition und der Ver-

teilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten befasst, werden in Frankreich mit dem Begriff „Organisation“ politische Aspekte und Machtfragen assoziiert. Der niederländische Managementforscher Hofstede (Hofstede 1997) stellt – in Anlehnung an Organisationstheorien – das deutsche Verständnis der Organisation als „gut geölte Maschine“ dem französischen Verständnis als „menschliche Pyramide“ gegenüber. Die einen sehen eher die Organisation als funktionale Technostruktur, wo alle Aufgaben und Prozesse ihren Platz finden, die anderen sehen eher die Organisation als hierarchische Gestalt, in der zwischenmenschliche Beziehungen sich entwickeln und reguliert werden müssen.

Die Prioritäten bei der Diskussion zwischen deutschen und französischen Projektgruppen können demnach nicht die gleichen sein: Die einen möchten zuerst den Prozess und die Aufgaben der Fusion gemeinsam klären und gestalten, die anderen möchten prioritär die Macht- und Hierarchiebeziehungen bzw. die Frage der – zentralen – Entscheidungsbefugnisse abklären. Diese Ausführungen wurden in interkulturellen Managementtrainings grundsätzlich bestätigt. Auf die Frage: „Was sind wichtige Elemente der Teamarbeit?“ nannten die französischen Teilnehmer an erster Stelle „Ziel“, dann „Chef“, der die Aktivitäten der Teammitglieder koordiniert und Entscheidungen fällt. Die deutschen Teilnehmer nannten ebenso an erster Stelle „Ziel“, dann jedoch „gemeinsam akzeptierte Regeln und Prozesse“ zur Koordinierung der Aktivitäten der Teammitglieder und zur Entscheidungsfindung. Anhand dieser Antworten wird deutlich: Während in Frankreich die Autorität im Chef personalisiert ist, wird in Deutschland die Autorität durch explizite oder implizite Regeln formalisiert und „funktionalisiert“. Dies könnte auch den relativen Erfolg von Projektmanagement, MBO (Management by Objectifs) und Matrixorganisationen in Deutschland erklären, die kaum eine zentralisierte, steuernde Autorität benötigen.

Über diese verschiedenen Wahrnehmungen der Organisation hinaus zeigt der Fall weitere Unterschiede. Eine stichpunktartige, kurze Betrachtung von Bedeutungsunterschieden maßgeblicher, ständig gebrauchter Begriffe des Arbeits- und Managementalltags in Lexika verdeutlicht den deutsch-französischen Kulturgraben: Während in Deutschland „Zusammenarbeit“ als „gemeinsame Arbeit“, als „Zusammenwirken“, verstanden wird, an denen sich alle Beteiligten in gleicher Weise und mit gleicher Intensität einsetzen, um auf ein Ziel hinzuarbeiten, ja, sich durch die Arbeit "vereinigen", wird in Frankreich 'Coopération' vielmehr verstanden als der individuelle Beitrag, die Mitwirkung Einzelner an einer Arbeit ("participer" = mitmachen, "contribuer" = beitragen, "concourir" = teilnehmen, auch "aide" = Hilfe und "appui" = Unterstützung). Die deutsche Vorstellung ist eine gemeinsame, gegenseitige Dynamik, die zusammenwirkt; die französische Vorstellung ist eine individuelle, einseitige Dynamik: Das Individuum trägt "dazu bei", es wirkt unterstützend und helfend mit, ist aber nicht so direkt und fest eingebunden in die

Gruppe und trägt auch keine Gesamtverantwortung. Dies lässt ihm die Freiheit sich einzubringen oder sich zurückzuziehen. Das deutsche Verständnis von Freiheit ist viel stärker in die Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft eingebunden und entfaltet sich deshalb auf andere Weise als die französische Freiheit. Im französischen Kultursystem ist die Freiheit eher ein selbst geschaffener Freiraum des Individuums in einem hierarchisch klar geregelten Umfeld (Barmeyer 2002).

Die französische Auffassung von 'individueller Freiheit' steht somit der deutschen von 'gemeinschaftlicher Freiheit' gegenüber und hat Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten generell, insbesondere in Teams. Das französische "schmetterlingshafte" Verhalten, das kurze Kommentieren, Mitwirken und zum Nächsten übergehen, wirkt auf Deutsche oft unvorhersehbar, unstetig und unseriös. Das Zuspätkommen, Nichterscheinen, oder Unvorbereitetsein französischer Kollegen schafft bei vielen Deutschen Missstimmung und Ärger. Ursache ist oft, dass die beteiligten Franzosen zum jeweiligen Zeitpunkt dem Projekt eine andere Bedeutung beimessen, als ihre deutschen Partner. Die französische Seite dagegen empfindet das deutsche beständige und an der Sache hängende Verhalten als starr und deshalb als wenig motivierend und selten innovativ oder kreativ. Der zeitweilige Abstand zum Projekt ist es gerade, der neue Perspektiven und Ideen ermöglicht. Wenn die Gruppe *gemeinsam* 'zusammenwirkt', kommt es zu einer Angleichung von Ideen, die sich nach französischer Auffassung eher nach unten, als nach oben orientiert. "Compromis" und "Consensus" haben deshalb in Frankreich eine eher negative Bedeutung (Breuer/de Bartha 1996): Nachgeben muss nur dasjenige Teammitglied, das die schlechtere Idee oder die schwächere Durchsetzungskraft hat. In der Gemeinschaft eingebunden, kann das Individuum nicht mehr mit eigenen Ideen und Vorschlägen glänzen, da sie sofort nicht mehr seine eigenen sind sondern die der Gruppe. Somit ergeben sich zwei Logiken der Zusammenarbeit, eine der Kooperation und eine des Wettbewerbs.

Vertikale Beziehung: Divergierendes Führungs- und Autoritätsverständnis

Nachdem im ersten Fallbeispiel die *horizontale* Beziehung der Teamarbeit thematisiert wurde, wird nun das Augenmerk auf die *vertikale* Beziehung gerichtet: Führung als zentrales Element der Teamarbeit (Davison/ Ward 1999, Neuberger 1994, Scholz 2000). Führung bezeichnet die unmittelbare und absichtliche Einflussnahme der Führungskraft auf Mitarbeiter mittels Führungsinstrumenten und Kommunikation zur Erreichung der Unternehmensziele. Um eine interkulturell wirkungsvolle Teamführung zu praktizieren ist erneut ein Bewusstsein für unterschiedliche Erwartungen, Wahrnehmungen und Wertvorstellungen der Teammitglieder von

Bedeutung: Was verstehen französische und deutsche Mitarbeiter und ihre Vorgesetzten eigentlich unter Führung? Welche Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen etc. existieren gegenüber der Führungskraft, bzw. dem Mitarbeiter bezüglich Zielvorgaben, Autorität, Partizipation, Handlungsfreiheit etc.? Exemplarisch gibt eine mündliche, individuelle Befragung von deutschen und französischen Managern Auskunft über die unterschiedliche kulturspezifische Erwartung an die Rolle einer Führungskraft.

Welche Rollen hat eine Führungskraft im Team?	Quels sont les rôles d'un leader dans une équipe?
<ul style="list-style-type: none"> • Ausgleichen zwischen starken und schwachen Mitgliedern. Die schwachen unterstützen • Gruppenziele definieren und gemeinsam verfolgen • Gruppenprozess steuern • Orientierungspunkte setzen • Klare Aufgaben geben • Fachliche Hinweise aufnehmen • Entscheidungsfindung lenken (den Weg mit der Gruppe erarbeiten) • Entscheidungen fällen • Zusammenführen der Gruppe • Konsequenz sein • Verschiedene Ansätze und Ideen der Gruppe herausarbeiten • Eine Lösung im Konsens herbeiführen • Zuhören/Verstehen/Erklären • Teamgeist fördern: unterstützen und coachen • Informationsverteilung sicherstellen • Teammitglieder respektieren • Freiheit lassen • Gutes Klima herstellen • Feedback geben • Prozesse begleiten • Weiterkommen durch konstruktive Kritik 	<ul style="list-style-type: none"> • Définir les objectifs (Ziele festlegen) • Diriger (leiten) • Piloter (steuern) • Réunir (versammeln) • Motiver (motivieren) • Encadrer ("einrahmen", betreuen) • Montrer le chemin (den Weg zeigen) • Encourager (ermutigen) • Mobiliser (mobilisieren) • Convaincre (überzeugen) • Faire avancer (etwas voran bringen) • Organiser (organisieren) • Coordonner (koordinieren) • Décider (entscheiden) • Soutenir (unterstützen) • Responsabiliser (Verantwortung übertragen) • Accompagner (begleiten) • Ecouter (zuhören) • Apporter des solutions (Lösungen bringen) • Tirer vers le haut (nach oben ziehen) • Contrôler le progrès (den Erfolg kontrollieren) • Corriger (korrigieren) • Sanctionner (sanktionieren) • Responsabilité globale (Gesamtverantwortung)

Tabelle 1: Französische und deutsche Erwartungen an die Rolle einer Führungskraft im Team (Antworten von 28 Führungskräften des europäischen Fernsehsenders ARTE, Mai bis Juni 2003)

Die Aussagen zeigen deutlich divergierende Erwartungen bezüglich Führung und Autorität. Sie sind paradigmatisch für deutsch-französische Mitarbeiterführung und reihen sich in den deutschen und französischen kulturellen Stil ein (Ammon 1989 und 2001, Barmeyer 2000, Davoine 2001, Pateau 1998). Sie lassen sich verkürzt zusammenfassen:

Die deutsche Erwartung an die Führungskraft ist eine partizipative und eher sachliche: Ziele werden vorgegeben und die Mitarbeiter haben für ihre Erreichung zu sorgen, dabei werden ihnen in der Regel nicht nur die Aufgaben, sondern auch die Verantwortung übertragen (Delegationsprinzip): "Eigeninitiative" und "eigenverantwortliches Handeln". Eine zusätzliche Motivation seitens der Führungskraft durch Präsenz und Kontrolle muss nicht unbedingt erfolgen, denn die Aufgaben werden auch ohne Rücksprache mit einer übergeordneten Autorität eigenverantwortlich erfüllt. Interessant sind die deutschen Rollenerwartungen, was die Steuerung von Gruppenprozessen anbetrifft. Der Teamleiter übernimmt die Rolle eines strukturierenden Moderators im Hintergrund, der Zusammenhalt und Teamgeist fördert, den Prozess in die richtige Richtung lenkt und Feedback gibt. Erneut wird die Bedeutung der Gruppe als Ganzes deutlich.

Die französische Erwartung ist eher eine direktive und persönliche: die Führungskraft gibt die Richtung vor, motiviert, betreut, fragt kontrollierend nach und greift manchmal in den Arbeitsprozess ein. Aufschlussreich ist bei den Aussagen, dass die französischen Befragten fast ausschließlich Verben nannten, die auf eine Betonung von Aktivität und Prozess verweisen. Verglichen mit Deutschland gibt es in Frankreich keine so ausgeprägte Delegation. Aufgaben werden delegiert, die Verantwortung jedoch bleibt beim Chef, "le responsable".

Die Unterschiede der Führungsstile und -erwartungen in Frankreich und Deutschland werden schon in der Sprache deutlich: Bezeichnend ist, dass es im Französischen, einer Sprache, die normalerweise alle ausländischen Ausdrücke verbannt, kein Wort für "Führung" oder "Führungskraft" gibt. Stattdessen wird das englische "Leadership" und "Leader" bzw. "Cadre", "Dirigeant" benutzt. Die Tätigkeit "Führen" wird mit Verben wie 'commander', 'diriger', 'ordonner', 'conduire', 'influencer' umschrieben, was jedoch nicht den deutschen Sinn trifft. Die Funktionen sind andere: Das oft für "Führungskraft" gebrauchte „Cadre“ ist ein Indiz dafür, dass die Führungskraft dem Mitarbeiter einen "Rahmen", einen Spielraum mit Aufgaben, Zuständigkeiten und Budget zuweist, innerhalb dessen er frei handeln kann. Jedoch ist es nicht gedacht, diesen Rahmen zu überschreiten. Die französische Führungskraft "rahmt ihre Mitarbeiter ein", flankiert, betreut und beschützt sie, wie es das Verb "encadrer" belegt.

Während der Begriff "Vorgesetzter" auf eine horizontale Beziehung verweist, steht der Begriff "supérieur" für eine vertikale Beziehung. Diese wird verstärkt

durch die aus ‚*political correctness*‘ nur noch selten gebrauchte Bezeichnung des „subordonné“, des Untergeordneten, aber vor allem durch die Bezeichnung französischer Mitarbeiter als „n-1“ (der Chef ist in der Hierarchie vom Niveau her „n“ oder „n+1“), eine mathematisch geprägte Ausdrucksweise, die dem französischen Verständnis des Unternehmens als streng hierarchisierte Organisation entspricht. Dieses Verständnis der Organisation verdeutlicht auch das Bedürfnis nach klaren Hierarchieregelungen und dem bereits erwähnten eher direktiven Führungsstil.

Interkulturell interessant - und folgeschwer - ist nun, *wie* das jeweilige Führungsverhalten vom Gegenüber in der Teamarbeit wahrgenommen und interpretiert wird. Eine partizipative Führung erzeugt bei Mitarbeitern, die eine direkte Führung gewöhnt sind, den Eindruck von Zielunklarheit und Schwäche: Die Führungskraft ist persönlich nicht genug präsent, nicht engagiert und somit nicht kompetent. Dagegen wirkt eine direkte Führung auf Mitarbeiter, die eine partizipative Führung gewöhnt sind, unnötig kontrollierend, einengend und somit demotivierend. Die Ausführungen verdeutlichen kulturelle Relativität: Eine objektive Wirklichkeit existiert nicht; sie ist das Resultat aus Standpunkten, Perspektiven und Interpretationen der Beteiligten.

Die in beiden Fällen thematisierten divergierenden, aber meist impliziten und deshalb nicht offen angesprochenen unterschiedlichen Grundannahmen und Vorstellungen bezüglich Teamarbeit und Führung sind in der Praxis häufig Ursache von Missverständnissen und Konflikten in multikulturell besetzten Teams. In einer Forschungsperspektive verweisen sie auf kulturelle Besonderheiten und Unterschiede, die sich im Laufe der Sozialisation herausgebildet haben, wie sie im nächsten Abschnitt behandelt werden.

Kultur und Sozialisation

Nach wie vor bleibt die Frage nach dem "Woher" divergierender Werte und Verhaltensweisen. Wie, wann und wo haben sich diese Eigenarten, diese "selbstverständlichen" Standpunkte und Auffassungen, die Auswirkungen auf Teamarbeit haben, entwickelt? Jede Gesellschaft hat bestimmte Vorstellungen von Autorität und Macht, von 'richtigem' Verhalten in Arbeits- und Führungssituationen. Diese Vorstellungen von Freiheit, Gleich- oder Unterordnung, Autorität, Druck etc. und ihre Akzeptanz sind Ergebnisse der Enkulturation. Enkulturation bezeichnet den bewussten oder unbewussten Prozess der Aneignung und Verinnerlichung von Werten und kulturellen Praktiken (Sprache, Fertigkeiten etc.) des heranwachsenden Individuums einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft im Rahmen der Primärsozialisation durch Vorbilder, Sanktionen oder Belohnung. Die Primärsozialisation

findet in familiären und persönlichen (Eltern, Großeltern, Freunde) oder in öffentlichen Institutionen (Kindergarten, Vorschule, Schule) statt. Diese Institutionen weisen gegenüber kurzfristigen Veränderungen eine relative Kontinuität und Stabilität sowie einen kulturellen Stil auf (Ammon 1989, Barmeyer 2001, Bolten 2001b, Elias 1979).

Zunächst wird auf den hier zugrunde liegenden Kulturbegriff eingegangen, der weitestgehend von der interkulturellen Kommunikationsforschung (Bolten 2001a, Müller-Jacquier 2000) und der interkulturellen Psychologie (Thomas et al. 2003) gebraucht und akzeptiert wird. Kultur wird im anthropologischen Sinne verstanden als erlerntes Orientierungs- und Referenzsystem von Werten und Praktiken einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft (Geertz 1973, Goffmann 1969, Hall 1981, Hofstede 2003). Dabei stellt jede Kultur ihren Mitgliedern bestimmte Möglichkeiten bereit, aus denen sich *selbstverständliche, bewährte und bevorzugte* Lösungen zur optimalen Regulierung zwischenmenschlichen Handelns ergeben (Schein 1986). Aufgrund relativ ähnlicher Wertorientierungen entwickelt jede Gruppe oder Gesellschaft bestimmte Lösungsmuster mit besonderer Häufigkeit und Ausprägung. In interkulturellen Teamsituationen können diese als Divergenzen manifest werden.

Aufbauend auf dem dargestellten Kulturbegriff und den obigen Fallbeispielen wurden zwei haltungsprägende Beziehungs-Orientierungen für die Teamarbeit unterschieden, die hier noch einmal zusammengefasst werden:

- *Horizontale* Beziehung, die das soziale Verhalten in Gruppen und damit auch Teams beschreibt. Sie betrachtet die Prozess-Beziehungen von gleichgestellten Interaktionspartnern einer Gruppe (Todd 1996). Es geht um Anpassung, Integration, Kompromiss, Konsens, Dominanz, Durchsetzung, Wettbewerb, Konkurrenz und damit um das Gegensatzpaar *Kooperation* und *Kompetition*. Die horizontale Beziehung nähert sich den in der interkulturellen Forschung bekannten Dimensionen von Individualismus/Kollektivismus (Hofstede 2003, Trompenaars 1993).
- *Vertikale* Beziehung, die das Verhalten gegenüber Autorität und damit generell Führung beschreibt. Sie betrachtet die Prozess-Beziehungen von Interaktionspartnern einer Gruppe mit einer hierarchisch höher gestellten Person (Todd 1996). Es geht um Autorität und Hierarchie, Unterordnung, Gehorsam, Kontrolle, Motivation und damit um das Gegensatzpaar *direktiv* und *partizipativ*. Die vertikale Beziehung nähert sich den in der interkulturellen Forschung bekannten Dimensionen von Machtdistanz (Hofstede 2003) oder Ansehen/Leistungsstatus (Trompenaars 1993).

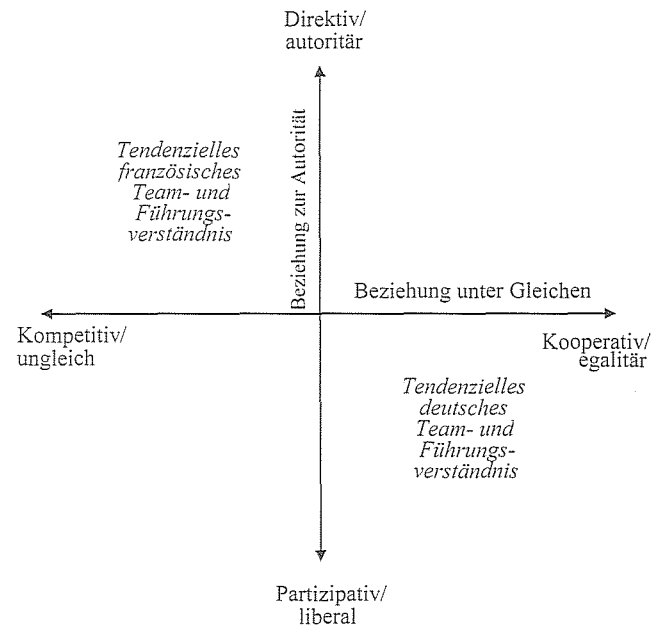


Abb. 1: Strukturierungsmodell vertikaler und horizontaler Beziehungen

Es wird im weiteren gezeigt, wie sich bestimmte Haltungen und Verhaltensweisen in vorschulischer Sozialisation entwickelt haben. Vertikale und horizontale Beziehungen beschränken sich jedoch nicht nur auf vorschulische Sozialisation, sie finden auch in familiären Kontexten statt (Todd 1996) und setzen sich in der Managementausbildung fort (Davoine 2001). Ebenso setzen sie sich innerhalb eines Sozialisationsraumes in ähnlichen Konstellationen und Konfigurationen bei nationalen Bildungsinstitutionen (Schüler – Lehrer; Studierende – Professoren) und Organisationen (Mitarbeiter-Vorgesetzte) fort, wovon die kulturelle Stilforschung ausgeht (Ammon 1989, Barmeyer 2000, Bolten 2001b).

Vorschulische Sozialisation: Ecole Maternelle und Kindergarten

Exemplarisch wird unterschiedliche vorschulische Sozialisation anhand von zwei Institutionen illustriert: der französischen Ecole Maternelle und dem deutschen Kindergarten. Ecole Maternelle und Kindergarten stellen als zeitlich und räumlich abgegrenzte Kommunikations- und Erfahrungsräume wichtige Orte der Primärsozialisation dar, in denen das Individuum Wertorientierungen und soziale Verhaltensweisen erlernt. Dies betrifft insbesondere Frankreich, da dort ein französisches Kind bereits im Alter von zwei Jahren eine *Ecole Maternelle* besuchen kann; fast alle dreijährigen Franzosen, 99%, besuchen sie (www.education.gouv.fr/syst/orgs2b.htm). Während der ersten Phase der Primärsozialisation in Kindergarten oder Vorschule sammelt das Individuum erstmals Erfahrungen außerhalb der Familie mit Gleichaltrigen (andere Kinder) auf einer horizontalen Ebene und mit hierarchisch höher gestellten Personen (Erzieherin) auf einer vertikalen Ebene.

Folgende Ausführungen basieren auf Text- und Internetrecherchen, sowie Gesprächen mit Eltern und Erziehern, insbesondere strukturierten Interviews mit einer französischen und einer westdeutschen Kindergärtnerin.¹

Horizontale Beziehung: Soziales Verhalten in Gruppen

Viele Menschen weisen unterschiedliche Ausprägungen von Teamfähigkeit und kommunikativen Kompetenzen auf; oft weil sie diese in ihrer Sozialisation unterschiedlich intensiv entwickeln konnten. In vielen Schulen zählen vor allem kognitive Leistungen, die in Zensuren manifest werden; kooperatives oder kommunikatives Verhalten jedoch wird selten benotet. Dies kann zu einem konkurrenzorientierten Verhalten führen, das nicht die beste Voraussetzung für Gruppenarbeit ist. Es ist interessant, die Ausprägung und Intensität von Konkurrenz, bzw. Kooperationsverhalten während der Sozialisation in Frankreich und Deutschland zu vergleichen. Hieraus lassen sich Rückschlüsse auf Denk- und Arbeitsverhalten in Teams ziehen.

Hierbei ist nun wichtig zu erfahren, *was* und *wie* Kinder im Kindergarten und in der *Ecole Maternelle* lernen. Bereits die Bezeichnungen sind aufschlussreich: Die *Ecole Maternelle* ist eine "Schule", also eine Institution, in der Wissen vermittelt wird, auch wenn es spielerisch geschieht. Sie untersteht der *Education Nationale*,

¹ Für die interessanten umfangreichen Informationen möchte ich Elke Drews vom Kindergarten Zauberberg, München, und Marlène Ottinger von der Ecole Maternelle Vauban, Strasbourg, ganz herzlich danken.

der staatlichen Erziehungsbehörde, die einheitliche Lehrpläne der *Ecoles Maternelles* für die 26 Wochenstunden Unterricht erstellt. Nach dem jakobinischen Prinzip der Chancengleichheit sollen Frankreichs Kinder landesweit denselben Zugang zu Wissen haben, einen ähnlichen Wissenstand aufweisen und die besten Karrieremöglichkeiten haben. Im föderativ-dezentral strukturierten Deutschland dagegen gibt es keine explizit ausformulierten einheitlichen Lehrpläne. Die Bundesländer haben eigene Landesgesetze als Rechtsgrundlagen.

"Die Ecole Maternelle ist eine Schule, ein Ort der Erziehung und des Lernens mit genau definierten Zielen. Alles ist so organisiert, dass das Kind in Raum, Zeit und Lernsituationen handeln und agieren kann. Das Programm der Ecole Maternelle ist ohne genaue Zeitvorgaben in fünf große Bereiche eingeteilt: 1) Zusammen leben, 2) Sprechen und Sprache aufbauen, Einführung in die Schriftsprache, 3) Handeln in seiner Umwelt, 4) Die Welt entdecken, 5) Förderung der Vorstellungskraft, der Emotionen und der Kreativität."

www.education.gouv.fr/prim/progec/resume/maternel.htm,
Übersetzung C.B.)

Aufschlussreich ist die klare Struktur, die Lernziele und Inhalte vorgibt. Für einen deutschen Betrachter auffallend ist die betont kognitive Ausrichtung:

"Mit Hilfe des Lehrers lernt das Kind über seine Erfahrungen und Aktivitäten in der Klasse zu sprechen. Nach und nach lernt es, die französische Sprache zu beherrschen, ihr Funktionieren zu verstehen und die Wichtigkeit, Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Nach und nach versteht es die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. [...] Es lernt zu kommunizieren, das Wort zu ergreifen und anderen zuzuhören. [...] Es erhält einen Begriff von der verstreichenden Zeit: Kalender, Jahresereignisse, Spuren der Vergangenheit. [...] Es lernt auch zu schreiben, zu ordnen, zu zählen, zu messen, Formen zu erkennen und sich in Raum und Zeit zurecht zu finden."

(www.education.gouv.fr/prim/progec/resume/maternel.htm,
Übersetzung C.B.)

Bereits im frühen Kindesalter wird versucht, intellektuelle Leistung zu fördern, was zu Wettbewerb und einem individualistischen, konkurrenziellen Verhalten der Schüler untereinander führen kann (Albertini 1999).

In der deutschen Bezeichnung *Kindergarten* steht das "Kind" im Vordergrund, das im "Garten", einem privaten oder halbprivaten Raum, Zeit verbringt, aber nicht unbedingt intellektuell arbeiten muss. Es hat vielmehr Gelegenheit mit seinesglei-

chen in Gruppen zu spielen, Verhaltensweisen in der Gemeinschaft, in einer Art Laboratorium, zu erproben und sich zu integrieren. Spielen bedeutet auch Geschichten zu erfinden, Rollen einzunehmen, Regeln zu etablieren und zu beachten.

Lernprozesse finden spielerisch und vor allem freiwillig ohne Zwang statt. Frontalunterricht mit Tafel ist die Ausnahme. Die Welt wird erschlossen durch Aktivitäten wie Riechen, Fühlen, Tasten, Sprechen. Interaktionen mit Gleichaltrigen - ohne die Regulation einer übergeordneten Autorität - finden im "Freispiel" durch Mal- oder Bauaktivitäten statt. Das Kleinkind hat sich zu organisieren, sich unterzuordnen oder anzupassen in der Interaktion mit anderen, die ihm gleichgestellt sind. Es entdeckt Freiräume und Begrenzungen und entwickelt Strategien der Dominanz, aber auch der Anpassung, der Kooperation, des Dialogs, des Konsenses, des Kompromisses, der Konfliktvermeidung etc., wenn Entscheidungen miteinander getroffen werden müssen. Das Kind sammelt auf diese Weise Erfahrungen im menschlichen Miteinander und entwickelt soziale Kompetenzen.

Die deutsche Vorstellung nimmt "Rücksicht" auf die Bedürfnisse der jungen Menschen und lässt sie an Entscheidungen partizipieren. So existieren z.B. in deutschen Kindergärten "Kinderkonferenzen", in denen Mitspracherecht und demokratisches Verhalten entwickelt wird: Wenn allgemein Störungen auftreten, z.B. weil Spielregeln mit Bausteinen nicht eingehalten werden oder das Aufräumen der Spielsachen nicht funktioniert, treffen sich alle Kinder unter Aufsicht der Erzieherin und erarbeiten neue Regeln, die gemeinsam durch Wahl abgestimmt und dann akzeptiert werden. Es wird deutlich: Eigenverantwortung, Mitbestimmung und Sozialverhalten in der Gemeinschaft werden trainiert. Systemveränderungen und -verbesserungen finden von der Gruppe, von innen heraus statt. Kinder entdecken somit spielend Freiheit und Grenzen in der Gruppe.

Anders als in Frankreich gibt es in Deutschland nur selten eine Einteilung nach Geburtsjahren und Niveaus; Kinder unterschiedlichen Alters interagieren miteinander. Wettbewerb ist nicht wie in Frankreich im direkten Vergleich mit anderen messbar durch die von einer Autorität gegebenen Noten. Wettbewerb hat in Deutschland keine individualisierende Auswirkung oder Funktion. Er wird vielmehr persönlich - im Umgang und in der Interaktion mit anderen - erfahren. Wenn das deutsche Kind mit sechs Jahren den Kindergarten verlässt, kann es in der Regel weder lesen noch schreiben, das französische Kind dagegen ist intellektuell schon fortgeschrittener. Dagegen hat das deutsche Kind - und dies betrifft praktisch die ganze Schulzeit - nachmittags Gelegenheit, seine Zeit *eigenverantwortlich* einzuteilen, um z.B. sozialen Aktivitäten in *frei* gewählten Gemeinschaften nachzugehen, wie dem Sportverein oder der Musikschule. Über diese Entscheidungsfreiheit verfügt das französische Kind nicht, da es mit Ausnahme des Mittwochnachmittag die ganze Woche in ein institutionelles System eingebunden ist.

Vertikale Beziehung: Verhalten gegenüber Autorität

Anders als viele westdeutsche Kindergärten (die nicht zugleich Hort sind) dauert die Ecole Maternelle den ganzen Tag und ermöglicht es beiden Eltern berufstätig zu sein. Während das deutsche Kind also den Nachmittag zuhause, meist im Beisein der Mutter, verbringt, wird das französische Kind von *Institutrices*, Erzieherinnen, betreut, bzw. erzogen, die somit auch mütterlich-erzieherische Funktionen übernehmen, worauf das Wort *Maternelle* verweist. Hier ist es wichtig, auf den Ursprung der *Ecole Maternelle* einzugehen (Luc 1997). Im 19. Jahrhundert waren aus ökonomischen Gründen beide Ehepartner gezwungen, Geld für den Lebensunterhalt zu verdienen. Im Rahmen von Industrialisierung und Landflucht lösten sich Großfamilien zunehmend auf und so kam es, dass die französische Mutter ihr Kleinkind in eine "Salle d'asile" gab. Diese Zentren entstanden zunehmend in armen Arbeitervierteln und wurden von den Gemeinden unterhalten. Zur Beschäftigung und Erziehung der Kleinkinder wurden schulische Übungen, Gedichte und Lieder von einer Autoritätsperson vermittelt. Spielerische Übungen, wie sie der Pionier des deutschen Kindergartens, Friedrich Fröbel, ersann, wurden von den Initiatoren der *Salles d'asile* abgelehnt. 1881 wurden die über 5.000 *Salles d'asile* in *Ecoles Maternelles* umgewandelt.

In welchem Rahmen findet die Erfahrung mit Autorität und Führung statt? Wie strukturiert sich ein Tag? Exemplarisch lässt sich ein Tagesablauf in Frankreich und Deutschland darstellen (Tabelle 2). Dabei ist der hier dargestellte deutsche Kindergarten zugleich Kinderhort und hat eine Nachmittagsbetreuung. Es ist anzunehmen, dass immer mehr Kindergärten diesem Konzept folgen werden.

Der Tagesablauf sieht ähnlich aus, jedoch sagt er nichts über Inhalte und pädagogische Methoden aus. In der Ecole Maternelle wird Mathematik, Sprechen, Lesen und Schreiben, Malen, Musizieren etc. spielerisch vermittelt. Es werden höhere intellektuelle Anforderungen an die französischen Kinder gestellt. Insofern dient die französische Pause am Nachmittag, die "Récréation", tatsächlich zur Erholung. Aufgrund der französischen Arbeitszeiten von Arbeitnehmern, die länger als die deutschen in den Abend reichen, und der meist doppelten Berufstätigkeit französischer Paare, besuchen im Anschluss an den Tag im Kindergarten 30 % der französischen Kinder noch eine Garderie, einen Kinderhort. Viele französische Kinder verbringen somit den größten Teil des Tages außerhalb der Familie. Eine zentrale Rolle in der Organisation und dem Tagesablauf kommt der französischen Erzieherin zu. Sie steht durch ihre Tätigkeit der aktiven Strukturierung im Mittelpunkt. Sie ist eine hierarchisch höher gestellte, geistig und körperlich überlegene Autoritätsperson, die Anweisungen gibt, damit Wissen spielerisch erschlossen wird. Zugleich versucht sie jedoch wie ihre deutsche Kollegin ein persönliches, emotionales Verhältnis mit den Kindern aufzubauen. Erzieherinnen übernehmen die

Funktion von "Mutter, bzw. Vaterpositionen" und prägen somit familiäre Beziehungsmuster (Büttner 2002, 178).

Uhrzeit	Frankreich, Strasbourg Ecole Maternelle, Vauban	Deutschland, München Kindergarten und -hort, Zauberberg
7		Beginn
8	Beginn und Zusammenkunft	Frühstück
9	Spiel nach Vorgaben	Morgenkreis
9.30	Spiel nach Vorgaben	Morgenkreis
10.00	Frühstück	Freispiel
10.30	Spiel im Hof	Freispiel
11	Spiel nach Vorgaben	Spiel im Garten
11.45	1. Abholzeit	1. Abholzeit
12	Mittagessen	Mittagessen
12.45	Schlafzeit	2. Abholzeit / Schlafzeit
14	Spiel nach Vorgaben	3. Abholzeit und Freispiel / Spiel im Garten
15	Pause ("Récréation")	Freispiel/Spiel im Garten
15.30	Reflexion über den Tag	Freispiel/Spiel im Garten
16-17	Ende	Ende

Tabelle 2: Exemplarischer Tagesablauf in einer Ecole Maternelle und einem Kindergarten

Divergierende Bildungsideale und -traditionen

An den zwei Fallbeispielen der Primärsozialisation, die durchaus als repräsentativ für Erziehungsinstitutionen in Frankreich und Deutschland angesehen werden können, ist zu erkennen, wie sich individuelle Systemmerkmale und -unterschiede herausbilden. Es wurden bewusst kontrastiv Unterschiede herausgearbeitet, die jedoch nicht als wertend ("besser als" oder "schlechter als") verstanden werden sollen. Jedes System hat seine Vor- und Nachteile und ist in der Regel in sich funktionsfähig, plausibel und erfolgreich (Barmeyer 2000). Jedoch "erlernen" junge Menschen beider Länder in der wichtigen Phase der Sozialisation typische soziale Verhaltensweisen.

Entscheidend für die Unterschiedlichkeit der Systeme sind andere Bildungstraditionen, -konzeptionen und -ideale (Picht 1994). Sie wurden bereits ausführlich von Große und Lüger (2000) beschrieben und sollen hier nur kurz zusammenfassend

aufgeführt werden (Tabelle 3): Während das deutsche Bildungskonzept - noch verstärkt durch den Einzug der anti-autoritären Erziehung - den Schwerpunkt auf die "Selbstreifung" legt, in dem sich das Individuum selbstbestimmt entwickelt und der Erzieher nur Hilfestellungen gibt (Büttner 2002), ist das französische Bildungskonzept eher von einem fremdbestimmten Lernen geprägt, in dem der Erzieher gesellschaftliches Wissen sowie republikanische Werte vermittelt. Ein interessanter Aspekt ist, dass die französischen Bildungsinstanzen von der Primarschule bis zu den *Grandes Ecoles* bis heute von dem Prinzip des Jesuitenkollegs des 17. und 18. Jahrhunderts beeinflusst sind. Hierzu gehören der Wettbewerb der Schüler untereinander, die 'aemulation' (Wetteifer, Strebsamkeit, auch Nacheiferung), die Förderung des Intellekts und das Training zur systematischen, logischen schriftlichen Arbeit und rhetorische Brillanz (Bourdieu 1979, Götze 1993, Große/Lüger 2000). Das deutsche System ist tendenziell vom Protestantismus beeinflusst, der mit Attributen wie Pflichterfüllung, Fleiß, Ausdauer, Selbstdisziplin und eigenverantwortlicher Entwicklung des Individuums assoziiert wird (Pateau 1998, Todd 1996, Weber 1905).

	Bildung	Education
<i>Devise</i>	"Bilde Dich selbst und wirke auf andere durch das, was Du bist." (Wilhelm v. Humboldt)	"On façonne les plantes par la culture et des hommes par l'éducation."(Rousseau)
<i>Grundannahme</i>	Sich formen	Geformt werden
<i>Ursprünge</i>	Protestantismus	Katholizismus/Jesuitentum
<i>Lernprozess</i>	Selbstbestimmt	Fremdbestimmt
<i>Lernmotivation</i>	Intrinsisch	Extrinsisch
<i>Lernsituation</i>	Gemeinschaftlich und kooperativ (Teamarbeit)	Individualistisch und konkurrenziell (Emulation/Wettbewerb)
<i>Lerninhalte</i>	Selbstreflektiertes Wissen und Kenntnisse	Abfragbares, reproduzierbares, enzyklopädisches Wissen
<i>Denken</i>	Kreatives und hinterfragendes Denken	Systematisches und logisches Denken
<i>Lehrer</i>	Erzieher, der Anregungen und Hilfestellungen gibt	Erzieher, der im Interesse der Nation Werte und Fähigkeiten vermittelt
<i>Schüler/ Individuum</i>	Selbsterfahrung und Entwicklung der Persönlichkeit	Integration in die Gesellschaft

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Bildung und Education

Diese gewollt kontrastiv-polarisierende Synopse macht deutlich, wie sehr Verhaltensweisen, die später in deutsch-französischen Kooperationen aufeinandertreffen, vom Bildungswesen geprägt sind (Barmeyer 2000). Während in Deutschland die Entwicklung des Individuums im Mittelpunkt steht und das System sich seinen

Bedürfnissen in gewissem Maße anpasst, ist das Individuum in Frankreich Teil des Systems, das sich dem System anzupassen hat. Diese Unterschiedlichkeit hat Auswirkungen auf das "normale" und "plausible" Verhalten in anderen Systemen, wie der Familie, der Schule, der Hochschule und Organisationen wie Unternehmen. Die Konsequenzen sind beachtlich: Bei der Teamarbeit zeigt sich, dass Franzosen lernen, unter Druck zu arbeiten, mit Wettbewerb und Konkurrenz umzugehen, Autorität und eine straffe Führung zu akzeptieren, strategisches Denken zu honorieren und Regeln zu interpretieren, wogegen der deutsche kollektiv-konsensuale Arbeitsstil von weniger Druck und Wettbewerb, Gemeinschaftsdenken, partizipativer Führung, dem offenen Äußern von Bedenken und Kritik, dem Befolgen gemeinsamer Regeln sowie intensiverem kooperativen Verhalten begleitet ist.

Ausblick: von Monokulturalität zur Multikulturalität

Dieser Beitrag soll deskriptiv-interpretativ Zusammenhänge von Teamverhalten und vorschulischer Sozialisation diskutieren, da zu dem Thema dieses Beitrags bisher kaum Untersuchungen existieren. Aufgrund der Komplexität der Fragestellung, der Breite des Untersuchungsobjekts und der bisher kleinen empirischen Basis bleiben zwangsläufig viele Fragen unbeantwortet. Es ist geplant, die bisherigen Thesen und Ergebnisse anhand weiterer empirischer Studien mit Studierenden der BWL und mit Fach- und Führungskräften fortzusetzen, zu fundieren und auf eine größere Anzahl von Kulturen auszuweiten.

Einschränkend ist zu sagen, dass Kindergarten und Vorschule nur *eine* Phase der Sozialisation darstellen, auch wenn es - im Sinne einer kulturellen Stilforschung (Ammon 1989, Bolten 2001b) - kulturelle Kontinuität im Lern- und Lehrstil gibt (Barmeyer 2000). Zudem sind diese Institutionen nur *eine* Sozialisationsinstanz von vielen neben Familie, Freunden etc. In einigen Ländern, in denen häufig beide Ehepartner berufstätig sind, haben Kindergarten und Vorschule in Form von Ganztagsbetreuung einen stärker prägenden Einfluss als in anderen Ländern, in denen kaum oder keine Ganztagsbetreuung existiert.

Diskussions- und untersuchungswürdig sind ebenso die - in diesem Beitrag nicht behandelte - Einbeziehung von Multikulturalität in vorschulischer Sozialisation und ihre Auswirkungen auf das Verhalten in multikulturellen Teams: In den letzten Jahren lässt sich eine zunehmende Multikulturalität durch die ethnische Zusammensetzung der Kindergruppen feststellen. Dies betrifft zum einen eine be-

wusst intendierte Interkulturalität wie in internationalen Kindergärten oder Vorschulen, in denen auch die Erzieherinnen aus verschiedenen Kulturen stammen, zum anderen eine nicht-intendierte Interkulturalität in Großstädten mit hohem Anteil von Kindern aus Emigrantenfamilien.

Diese Sozialisationsorte stellen herausragende Orte interkulturellen Erlebens und Handelns und somit 'Laboratorien interkulturellen Lernens' dar. In dieser zeitweise entstehenden Inter- und Multikultur sind unterschiedliche Elemente und Prozesse betroffen, die sich auch im Teamverhalten finden und die interessante Fragestellungen für künftige Untersuchungen bilden: Wie wird die Multikulturalität von den beteiligten Akteuren (Kindern, Erziehern, Eltern) empfunden und gelebt? Ist sie Belastung oder Bereicherung, konfliktuell oder harmonisch? Welche Kulturen sind vorhanden und Kinder welcher kultureller Zugehörigkeit interagieren auf welche Weise miteinander? Welchen Stellenwert haben Dominanz, Anpassung und Unterordnung? Welche verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen werden praktiziert und zugelassen und konstituieren sie eine Interkultur? Hierzu gehört auch der Gebrauch von Fremdsprachen. Welche sozialen Praktiken bilden sich in diesen Interkultur-Räumen - auch im Vergleich mit monokulturellen Kindergärten und Vorschulen - heraus? Somit finden schon früh interkulturelle Lernprozesse statt.

Inwieweit sich aus diesen Lernerfahrungen interkulturelle Kompetenzen (Schenk 2001) entwickeln, hängt entscheidend von den anderen Akteuren des Systems ab, den *Erziehern* und *Lehrern*: Stammen diese aus verschiedenen Kulturen oder aus der Kultur des Landes, in dem sich der Kindergarten, bzw. die Vorschule befindet? Verfügen die Erzieher und Lehrer über Bewusstheit, Grundwissen und persönliche Erfahrung interkultureller Kommunikation, die sie in ihre Pädagogik integrieren, z.B. anhand von *Lehrinhalten* oder *Spielen* (Bolten 2001c, Swol-Ulbrich 2003). Erzieher und Lehrer tragen hier eine große gesellschaftlich-humanistische Verantwortung bei der wertfreien Akzeptanz und produktiven Verarbeitung von Interkulturalität (Büttner 2002): Ihre Auswirkungen auf die spätere Haltung und Handlungsweise gegenüber anderskulturellen Menschen und Teammitgliedern bereiten auf ein konfliktfreieres, friedvolleres multikulturelles Zusammenleben vor.

Literatur

- Albertini 1999: Pierre Albertini, *Le privé contre la laïque. Mille ans d'école*. Les Collections de l'Histoire, H 6, 92-94.
 Ammon 1989: Günther Ammon, *Der französische Wirtschaftsstil*. München.

- Ammon 2001: Günther Ammon, *Der Wirtschaftsstil - ein Instrument zur Analyse fremder Volkswirtschaften*, erläutert am Beispiel des französische Wirtschaftsstils. In: Jürgen Bolten/ Daniela Schröter, (Hg.), *Im Netz interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven interkultureller Kommunikationsforschung*. Sternenfels, 143-154.
 Barmeyer 2000: Christoph I. Barmeyer, *Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec*. Frankfurt/New York.
 Barmeyer 2001: Christoph Barmeyer, *Kulturelle Lernstile. Erfahrungslernen und Bildungssysteme in Frankreich und Deutschland*. In: Jürgen Bolten/ Daniela Schröter (Hg.), *Im Netz interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven interkultureller Kommunikationsforschung*. Sternenfels/ Berlin 2001, 155-173.
 Barmeyer 2002: Christoph Barmeyer, *Interkulturelle Zusammenarbeit. Das Beispiel deutsch-französischen Projektmanagements*. In: Personal, H.6, 36-41.
 Barmeyer 2004: Christoph Barmeyer, *Interkulturelle Kommunikation im deutsch-französischen Management - Entwicklungen, Methodik und Forschungsperspektiven*. In: Deutsch-Französisches Institut (Hg.), *Frankreich Jahrbuch 2003. Kulturelle Vielfalt gestalten*. Opladen, 79-99.
 Bolten 2001a: Jürgen Bolten, *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale für politische Bildung.
 Bolten 2001b: Jürgen Bolten, *Kann man Kulturen beschreiben oder erklären ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung*. In: Jürgen Bolten/ Daniela Schröter (Hg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels, 128-142.
 Bolten 2001c: Jürgen Bolten, *Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule*. In: Jürgen Bolten/ Daniela Schröter (Hg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels, 106-112.
 Bourdieu 1979: Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris.
 Breuer/ de Bartha 1996: Jochen P. Breuer/ Pierre de Bartha, *Deutsch-französisches Kooperationsmanagement*, München.
 Büttner 2002: Christian Büttner: *Forschen - Lehren - Lernen: Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung*. Frankfurt/M, New York.
 Davoine 2001: Eric Davoine: *Zeitmanagement deutscher und französischer Führungskräfte*. Wiesbaden.
 Davison/ Ward 1999: Sue Canney Davison/ Karen Ward, *Leading International Teams*. London.
 Elias 1979: Norbert Elias, *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt/M.
 Geertz 1973: Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*. London.
 Goffman 1969: Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*. London.
 Götze 1993: Karl Heinz Götze, *Französische Affairen. Ansichten von Frankreich*. Frankfurt/M.
 Große/ Lüger 2000: Ernst Ulrich Große/ Heinz-Helmut Lüger, *Frankreich verstehen*. Darmstadt.
 Hall 1981: Edward Twitchell Hall, *Beyond Culture*. New York.

- Hofstede 2003: Geert Hofstede, *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks.
- Hofstede 1997: Geert Hofstede, *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Interkulturelle Zusammenarbeit und Management*, München.
- Luc, 1997: J.-N. Luc, *L'invention de jeune enfant au XIX siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris.
- Müller-Jacquier 2000: Bernd Müller-Jacquier, *Linguistic Awareness of Cultures: Grundlagen eines Trainingsmoduls*. In: Jürgen Bolten (Hg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig, 18-48.
- Neuberger 1994: Oswald Neuberger, *Führen und geführt werden*. Stuttgart.
- Pateau 1998: Jacques Pateau: *Ingenieure und Techniker: Bildungssysteme und ihre Auswirkungen auf deutsch-französische Industriekooperationen*. In: Christoph Barmeyer/ Jürgen Bolten (Hg.): *Interkulturelle Personalorganisation*. Sternenfels/ Berlin, 11-31.
- Picht 1994: Robert Picht, *Die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme als Hauptfaktor kultureller Vielfalt in Europa*. In: Hans-Georg Arz (Hg.): *Europäische Qualifikationen durch deutsch-französische Ausbildung? Ludwigsburg*, 24-35.
- Schein 1986: Edgar Schein, *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco.
- Schenk 2001: Eberhard Schenk, *Interkulturelle Kompetenz*. In: Jürgen Bolten/ Daniela Schröter (Hg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels, 52-61.
- Scholz 2000: Christian Scholz, *Personalmanagement*. München.
- Stumpf 2003, Siegfried Stumpf, *Interkulturelle Arbeitsgruppen*. In: Alexander Thomas et al. (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1*, Göttingen, 340-353.
- Swol-Ulbrich/ Kaltenhäuser 2003: Hilly Swol-Ulbrich, v/ Bettina Kaltenhäuser, *Andere Länder, andere Kinder. Dein Auslandszug mit Ori*, Hofheim.
- Thomas 2003 : Alexander Thomas et al. (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1*, Göttingen
- Todd 1996: Emmanuel Todd: *L'invention de l'Europe*. Paris.
- Trompenaars 1993: Fons Trompenaars, *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London.
- Weber 1905: Max Weber, *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus*. In: *Archiv für Sozialwissenschaften und Sozialpädagogik*, H.20, 1-54.

Designing for intercultural communication in an international virtual community. Reflections on the technology design process

Isabel Zorn (Universität Bremen)

Introduction

What is specific about intercultural communication in a virtual community and how can it be designed? The following article aims at providing reflections on and answers to these issues.

Since Rheingold (1993) talked about his experiences with virtual friends, virtual communities (VCs) in an international setting have become of increasing interest to companies (Hagel and Armstrong 1997), educational institutions, to political non-governmental organizations, to developers, to researchers and producers of web pages. They are set up by individuals and institutions. VCs are used for collaborative work in international teams spread around the globe, as learning communities to support students in online training courses, they are set up as a customer relationship marketing strategy by companies to bind interested customers to one's platform and inform them about new products and solutions, they are used for career networking in international mentoring programs, for personal exchange in special interest groups, or - as the LINUX example illustrates - technical developers' exchange of advice and goods (= programmed code) in open source communities.

VCs offer great potentials for democratic exchange, collaborative learning, intercultural communication, free information flow, etc. if they flourish.

But how can a VC be got to flourish?

Giving an overview on the state of the art of online community building Feenberg and Bakardjieva (2004) point out how the shaping of virtual communities in most countries remains outside the public policy arena and in the hands of commercial and small-scale civic players, and is guided mainly by enthusiasm, intuition and

the pursuit of profit. They argue that existing research on online group life has contributed, despite its volume, only marginally to the social shaping of the medium.

Sometimes it seems like a mystery why this one VC attracts many members who actively participate and post content while other VCs die a silent death. Relevant aspects, among others, are surely the tools and technology offered, the topic that attracts people, the successful PR campaign, the combination with face-to-face (f2f) meetings, the technical design and accessibility, and the social relationships in the community.

This article will point out relevant aspects intercultural communication from a software engineering perspective. It will look at opportunities and challenges of virtual communities for intercultural communication. It will argue that software design can guide or hinder communication flows. By looking at the experiences gained in one case study suggestions will be given on aspects that should be considered when designing the technological setting of intercultural communication in an international virtual community with the objective to enable barrier free communication, equal access opportunities and mutual exchange.

And it will argue that culture sensitive design for intercultural communication in virtual communities is more than reflecting on the use of language, writing, symbols and colors.

Virtual Communities

The basic concept of a Virtual Community is similar to that of any other community. That is, a VC, also, consists of a group of people that share common interests and exchange information. However, VCs differ from conventional communities in that its members through electronic communication. Hence, VCs ask for a conceptual change of the term 'community'. Traditionally, communities were limited and constrained by location, whereas virtual communities are no longer locally fixed.

Since many VCs only meet in a virtual space, written-only communication and possibly anonymity constitute two major characteristics. Additionally, VCs imply new possibilities regarding access, control (esp. not being controlled by colleagues, relatives, family or one's local community), knowledge, power, identity, and roles. Another characteristic is that VCs are usually organized rather democratically and non-hierarchically by users with common interests who start building up a group identity. Those communities can be a pool of important information,

a source of mutual support and help in manifold aspects, i.e. in learning communities, health communities, IT-developer communities, communities for certain professions, self-help communities, communities that support political activities, etc. Based on the fact that those groups meet virtually via the internet, VCs hold a specific potential of internationality and diversity in general. Class, age, location, gender, race may be, but not necessarily always are, smaller barriers to participation than in "real" life.

VCs offer a potential of international and intercultural communication that may attract and unite people from different cultures and regions, nevertheless, they face a variety of constraints. For instance, many so-called international VCs are not truly international but are dominated by one region or nation, such as the USA. Consequently, the communication style of the dominant culture defines "normality" which may deter people from other cultures from participating. Additionally, many VCs are dominated by a male culture and oftentimes internet applications are designed without regard to culture and gender. Also, the predominant language within international communities on the internet is English.

The Virtual International Women's University (vifu)

Analyzing the experience of the Vifu project may help to provide criteria for the design of internet based communication in a certain community.

In the summer of the year 2000, about 1000 women scholars from over 100 countries (with over 60% coming from African, Asian, Latin-American and East-European countries) accomplished a postgraduate study program offered in six interdisciplinary project areas, namely Body, Water, Information, City, Work, Migration. For these scholars, who all work in different fields such as natural or social sciences, engineering, journalism, NGO-activism, community development, governments, health care, etc., the Virtual International Women's University (www.vifu.de) provided a medium of support for their work and especially their interactions and exchanges. The vifu server was developed by a team under guidance of Heidi Schelhowe at the Universities of Berlin (Humboldt) and Bremen (Kreutzner, Schelhowe et al. 2003).

The main goals of the vifu are:

- Establishing international communities for learning, research, networking
- Offering possibilities for situated learning

equally on the probably very huge age differences or the diversity of the work areas from which participants might come. However, overall diversity and heterogeneity were expected. This could be seen as a difficult challenge and even obstacle for developers. In her analysis of the interviews and server development she finds that expecting such heterogeneity and designing the server accordingly, actually lead to not just a perspective of challenge and barriers to overcome but a perspective of a surplus value: The expected differences were seen as a great chance for an interesting, broad and diverse involvement of a lively community. Here in this process, heterogeneity was seen as a prerequisite for virtual networking. And in fact, the resulting discussions and activities happening via the server show great and unusual variety of contributors and contributions, ideas and standpoints. This, according to the many feedback e-mails sent to the administrators, seems to be what makes the server and community so attractive for the participants.

This can only happen, when technology allows for it. Thus, the development team regarded the development process as a collaborative process, in which the conventional separation of developers (who build the server) and users (who use it according to the developers' ideas) was changed. The perspectives of users and developers were seen as two intertwining dimensions.

“Based on the political idea of empowerment, the participatory concept refers in particular to a bottom-up principle which is seen as having a hierarchy-flattening effect, being open to heterogeneous technical requirements and having the potential to integrate especially divergent modes of Internet use particular resulting from cultural divergence.” (Paulitz 2003). As such, heterogeneity was a (pre-) condition for server construction.

But even when principles of participation and developmental openness are given, the plan to build a server allowing for and reflecting heterogeneity depends largely on the users' activities. A network is established only through the participation of a multitude of different individuals. When the developer team offers technical possibilities for open participation, users themselves can become constructively active in producing a social event in the form of a virtual community.

The resulting activities on the server are thus influenced by the technological construction, which itself was influenced by the idea of enabling diverse uses and ideas. Technology and community thus influence each other. Therefore it can be argued that when the multiculturalism of the community is foreseen and taken into consideration for technology development with the aim to enable intercultural communication, a surplus value for IT development can be assumed for many application fields and for many diverse user groups not yet taken into account (i.e. differences in age, profession, work area, status, etc.). This value goes far beyond

overcoming access barriers and (by enabling diverse users expressions and ideas) may lead to innovative IT applications.

As a result, it is suggested that a perspective of interculturality can bring potentials for innovation for the IT development process.

Intercultural communication via virtual communities – technical and social and cultural aspects

Referring to their studies on people's internet use in different regions in the world, Wellman, Quan-Haase et al. point out how particular social, spatial, and economic conditions affect internet use in societally specific ways. This internet use can vary markedly from the original American-centric perceptions of how the internet is used. They conclude that the North American mode of using the Internet has been viewed incorrectly as a norm diffusing around the world. In one study about Internet use in Catalonia they find that Catalans use the internet differently because they lived in different ways than North Americans and preferred personal encounters with their families and friends than to communicate with them via Internet (Wellman, Quan-Haase et al. 2003).

Accordingly, internet use differs in different cultures. The important question for designers of communities on the internet is thus: *What characterizes intercultural communication via virtual communities?*

Context and medium matter

Often VCs are built for an unknown public. In a global setting people (and here: users) will have diverse cultural backgrounds provoking all benefits and challenges that intercultural communication can offer (Brislin 1981; Hofstede 1984; Goffman 1991; Wiseman 1995). When members can be expected to come from diverse cultures diversity can be expected in terms of cultural styles, communication procedures, interaction, values, etc. Wiseman (1995) points out how the context matters in which intercultural communication takes place. By setting up VCs, the medium matters. The medium, the tool, sets the context and structure in which communication happens. The specific configuration of the community technology determines and channels how communication can be practiced. And new aspects,

such as access, technological know how etc. need to be regarded when interculturality happens via technology-mediated communication.

Obstacles of electronic communication

Members of VCs communicate via electronic means.

Barriers hindering people to comfortably engage in this form of communication can be:

- the reduction of communication by written communication,
- the need to write
- communicating in a foreign language (in an international context often English is the common language)
- not seeing people while communicating
- struggling with technology due to a lack of technological competence

Attributing meaning in electronic communication

The risk of misunderstanding has much been discussed both in research on intercultural and electronic communication and may even multiply when both are combined.

In both cases meaning has to be attributed to a stranger's behavior and leaves room for misinterpretation. E-Communication means that the "behavior" exists only in written form or, accordingly, is expressed non-verbally by refusing to write. Participants are required to produce texts (or remain invisible). In order to understand participants and to establish relationships these texts need to be interpreted and meaning needs to be attributed. Texts reflect different cultural styles (Clyne 1987) and therefore leave room for misinterpretation.

Task focus and relationship focus

Focusing on tasks more than on the relationship aspect often creates critical incidents in intercultural communication, which can repel people being used to subtle ways of establishing a good relationship. For example the design of a certain groupware tool which may offer new potentials for executing tasks can establish new hierarchies or control mechanisms which may change people's relationships

and ways to work and communicate. People may thus become reluctant to use such tools.

The technology script and cultural forms

Münch (1990) explained how diverse social milieus in combination with specific cultural forms (i.e. media of formulating and sharing knowledge) influence the characteristics of knowledge. This may be analogue with the specific media and tools offered for a virtual community. The kind of tools may influence the produced knowledge (and ways of sharing ideas) and may have different effects on people from different cultures (or "milieus").

Seeing technology as a "cultural form" similarities can be seen in what Akrich defines as a "script of technology". The script influences to a great extent what users are able to do and how they can do it. It assumes and determines certain competencies, actions, and responsibilities to the envisioned users. "Technical objects define a framework of action together with the actors and the space in which they are supposed to act" (Akrich 1992, quoted from Rommes (2002: 15); 2002). Thus designers "inscribe" their vision of the future users in the technology (Akrich and Latour 1992). Therefore when we suggest a culture sensitive design of technology, it may be important that designers imagine a diverse range of users, especially when expecting a multicultural range of users.

The tool influences structures of communication

While people from diverse cultures may have diverse ways of communicating relating to the underlying concepts in their culture (Hofstede 1984; Galtung 1985; Gudykunst 1994), an electronic tool often determines structures of communication, i.e. social protocols, communication procedures, turn-taking, interrupting, power distance. This may disadvantage and discourage people who are used to different cultural communication styles than foreseen by the designers and should be considered when designing technology. An illustration of these structures can be made by the functionality of chat tools or discussion boards. Participating actively in an electronic chat, where each posting is posted as soon as it is written, requires (beside the ability to type quickly!) short and quick sentences (this is why abbreviations have been invented like "ASAP"¹, "RTFM"², "CUL8R"³, "A/S/L?"⁴, and

¹ "As Soon As Possible"

² "Read The F***ing Manual!" is an angry exclamation towards "newbies" (newcomers) who ask FAQs (Frequently Asked Questions) before having informed themselves properly.

³ "See you later", often written at the end of a conversation.

⁴ Quick question to determine someone's age, sex, and location.

even complete glossaries that explain this new “language”⁵). Often there is a need to start typing even before someone has finished if you want to make sure there aren’t a dozen postings before yours, which feels like “interrupting” people. Due to the technology an answer may be posted so late that the context of its question has already been lost because the communication has already moved on. Long times of silence may make people be afraid that others have already left the “room” because you can seldom “see” people. A discussion forum gives you time to think about your posting thoroughly before posting it, the discussion time is much slower than in a chat. However in a forum one is expected to connect one’s posting as a reply to somebody else’s according to the topic (threads). Order and content play a greater role than on a chat where relationship is more important and where even a whole range of emoticons (declaring relationship) are intensively used. Postings in a forum can be seen for a much longer time than in a chat which is often deleted after a few minutes, and some postings can even be searched via search engines.

Chat and forum establish different structures of high- and low-context communication.

Participation in virtual communities often involves exchanging messages with strangers, which not everybody feels comfortable with, which may be explained with different concepts and degrees of “uncertainty avoidance”. According to Hofstede (1984) these are issues where great differences between cultures exist.

Human-computer interaction and social interaction

In her valuable book on how to design online communities Preece (2000) describes a good community as one where social aspects and technical aspects were intertwined during the development process. Social interaction and human-computer interaction need to be planned for.

Seen from a perspective of interculturality, both social interaction and human-computer interaction may be influenced and coded by one’s cultural background. Thus both areas are subject to cultural differences and misunderstanding. Social interaction means the ways people interact with each other virtually (which in our case is mostly written communication or communication by lack of writing!). This is can be seen as a virtual space of interculturality. Human-computer interaction (HCI) describes processes of using a computer and software. Here intercultural aspects can be seen as software or technology are programmed by people with a

⁵ I.e. see <http://abbreviations.virtualsplat.com/category/chat-abbreviation.asp>

certain cultural background (and the mainstream IT development staff are with a high percentage white, male, young and from western industrialized countries - though other countries like India are speeding up). The users however may come from very different and many diverse cultures, and may have different ways to interact with technology or understand certain codes and practices differently than assumed by the programmers. Moving from human-computer interaction to human-human interaction (HHI) via computers means expressing one’s ideas to one or more recipients through this medium. In virtual communities, a person talks to many other users, sometimes unknown to him/her, or - as a “lurker” invisibly to others - overhears conversations between other users without actively participating. Here intercultural communication takes place with similar aspects as in f2f situations, and additional aspects. Even using the software (HCI) can provoke cultural difficulties or misunderstandings other than using a book or telephone or writing a letter.

Software can be seen as a cultural artefact. After work experience in the USA and international institutions, Ishii, a Japanese expert for CSCW (tools for computer supported collaborative work, which can be seen as an early form of VCs) even admits: "I come to understand that the tools we are designing for CSCW are better seen as cultural tools than computer tools." (Ishii 1993). He describes the difficulties of developing cross-cultural groupware, i.e. cultural patterns of decision-making processes and hopes that "the next generation of groupware will be designed to take these cross-cultural issues into consideration" (Ishii 1993).

So when looking at intercultural aspects of technical development for an international virtual community those technical and social aspects have to be addressed. The next chapter gives suggestions on how this could be achieved.

Suggestions for culture sensitive design of virtual communities

As shown above, the culture sensitive design of tools for international virtual communities implies more than taking care of the used language, writing, colors.

Resulting from building the vifu platform, some practical suggestions can be summarized for the procedures of ICT design.

Rather than looking at single details and tips related to the issues raised in the above chapter, it is argued here, that the procedures of the technological design should be given more attention. Every community is different and what works in

one may be wrong in another. Therefore, it seems important to open the design process.

The following topics could be considered when designing technologies for international communities:

- Procedures of technology development
- Project organisation
- Technology and design
- User moderation and support
- Technological skills

Putting users first was an important principle when designing vifu. But this is easily said: How can developers learn about their users' preferences?

1. Procedures of technology development

- These procedures may play a great role. When it is expected that users will come from diverse cultures it may not be sufficient to think about the webdesign or neutral colors or symbols. The vifu experience can show that considering multiculturalism during the process of server development sharpened the views and attention of the developer team. Opening the development process for diverse views, interaction with possible users, transparency during all stages of development enabled users to give feedback and influence development. This is a democratic way of enabling many views and perspectives for the design.

- This procedure can be compared to the concept of meta communication. Meta communication means starting an exchange about the communication between members of two cultures with the objective to clarify misunderstandings or prevent long-term confusion. Meta communication helps to acknowledge that what one speaker says is not necessarily what one or many recipients understand. In regard to technology this can involve reflecting on the structures implied by the script of technology which influences users' actions. One way of reducing the script's power is to start communication about the development process not only among developers but including the group (or "culture") of users. It can further an acknowledgement that what a developer plans may not necessarily be what the users (the "recipients") understand or need or use. Negotiation can then take place.

- According to the vifu experience, conceptual workshops - open to everyone interested! - are helpful and effective when starting development processes. It is advantageous to invite many potential users and a diverse group of people to these

workshops since they contribute to this creative process by expressing their needs, ideas, constraints and ways of using the virtual community.

In addition to these, and especially if f2f workshops are not possible, we consider transparency the most important characteristic of the development procedure. Transparency in this sense means a free flow of information regarding the development process between the design team members as well as between team members and users. All new actions, developments, and future plans could be communicated to the users in order to allow them to intervene, to give feedback and to make comments. Then they have the chance to express their discontent when something seems inappropriate and it creates an understanding of technology as being a humanmade tool constructed in a certain environment and culture, as opposed to a concept of technology as being a stiff, non-changeable artefact.

- The developers wanted to design the community and technology in a way that would include users and give them a sense that it was "their" server and technology. 'Make the server your own' is how Schelhowe and Schelkle explain this principle (Kreutzner, Schelhowe et al. 2003).

- Technical and social structures, such as in the technical media, their design, their content, the use of the media, the topics, and their structures, have been regarded in a development process that was driven by the concepts of transparency and collaboration between developers and users.

- Inclusion should be a guiding principle when designing technologies for international virtual communities. But how can this be done? It would seem most important to involve many stakeholders in the design process in order to get as many diverse views, opinions, visions etc. as possible and to reduce the risk of losing sight of important groups. This is often a risk when the "I-methodology" is used (Rommes 2002) which means that designers rely solely on their own views and assumptions on what users may like and how they may act.

2. Organisational Structures

- *Project organisation:* Sustainability of a web project and virtual community is an important aspect. Many web projects die after funding ends. In order to assure sustainability for the vifu server, community, and network even after funding for server development would end, the development team started handing over more and more administrative rights to users. Some women are responsible for password changes, others for new registrations, someone else administrates the information oasis and organises content, someone else put in data into the virtual

library, etc. This helps to keep the server up and running even after funding has ended.

- *The organisational structures of the project team* partly determines the views and solutions being found. Often, team members are needed for the technical design, for the content production, for the didactic setting, for the support. Here, hierarchies according to technical knowledge may be established and misused when the programmers reject a request (“this is technically not possible”). Permeability and exchange and an avoidance of separation between responsibilities (i.e. technical design, content, user support) may help enhance possibilities for diverse and creative user-friendly solutions. A balanced mix of team members’ sexes and cultural backgrounds may help to reach out to diverse users.

- The interplay between the developer’s perspective and the needs of users from diverse cultural backgrounds. Harrison reminds us that communication technologies are built by human beings rather than constituting naturally occurring features of the environment, and they argue that social researchers should become involved in the process of design (Harrison and Zappen 2003). This suggestion can be extended in our case to including experts in intercultural communication. As it was pointed out that aspects of intercultural communication should be considered in the design of the community technology, but this may often exceed developers’ competences.

3. Technical Design and Solutions

- For the design of such applications, it is important to keep in mind the diverse technical infrastructures in different regions. This may mean the reduction of technical high-end features and implementation of efficient low-tech rather than glittery high-tech.

- Diverse technical competencies and experience must be considered. Many successful projects seem to have been geared towards the users with lowest technical know-how. Usability and easy-to-find technical support are therefore highly important.

- Technical support should be as personal as possible, and it is worthwhile for motivation of many diverse users to think about creative solutions. For example a support aid does not have to be an impersonal email address like “support@webmaster.com” but can be a friendly sentence like: “If you need help with any task or have questions and ideas, please contact Ms. <Name> (including a photo if possible) under the following email address: <name>@vifu.de “.

- Some people do not like to click “Help” buttons. It seems that some people would rather ask a person than try out help buttons while others avoid showing their lack of skills. This may be subject to diverse cultures as well. However, when the personally contacted vifu support person sent back a friendly informative e-mail suggesting a specific help link, then the help instructions (hidden behind the help button) were read and used.

- Diverse, culture-specific strategies should be kept in mind. This can mean diverse concepts of privacy and public communication, they may affect diverse search strategies, or diverse concepts of content structures. Example: when designing the virtual library vifu offered both a hierarchical structure and a facette classification in order to suit diverse habits.⁶

- Constant attention should be given to reduction of barriers. In vifu, due to technical requirements (and diverse software components), it was necessary to install several different user registration processes for the expert directory/webmail access, the chat and the information oasis. This proved to be a huge barrier for many participants. If registration is needed than only one should be necessary – if at all. It does make sense in some contexts to allow as much functionality as possible without any registration. An easy way to retrieve forgotten passwords is desirable.

4. Social setting and user support

For strategies of inclusion of as many diverse users and participants in VCs in intercultural contexts it seems important to not only regard the technical but also the social design and the structures in which communication can take place. This regards issues such as: Guiding and supporting users, chairing discussions, social setting and atmosphere, etc. Important questions are: How should silence be interpreted? What to do when users stop participating actively?

- For an understanding of cultural differences and how to suit many users by the chosen technological design it might help to discuss the existence of cultural styles with the members of the virtual community and promote a meta communication about the ways in which participants would like to communicate with each other. This may reduce the assumption that the predominant communication style is the only one expected in this community. This may also allow a discussion on whether the offered technology is appropriate or if changes need to be made. I.e. should the discussion be open to the public or closed to members, is a discussion forum suitable or a mailing list, can submitters of postings delete and edit their

⁶ Büschenfeldt et. al 2003

postings, should the discussion be moderated (and censored) or should everyone be given rights to submit, etc. These are important issues which are determined by the kind of technical tools offered.

- Moderating discussions and forums can be helpful in assuring a fair communication style and in avoiding misunderstandings and drop-outs. Among the participants someone could volunteer or be elected or assigned the moderator for some time. Usually people have to be asked and encouraged to take on this position. Here people from diverse cultures and backgrounds should rotate. In vifu, some of those having been asked to be moderators continued to be more active on the platform than before.

- The availability of a simple community tool such as a mailinglist offers the possibility to always come back to the community with questions.

- Face-to-face meetings, even of just some of the participants, help to keep the community spirit alive. Before, during and after f2f-meetings, much higher activity on the server could be observed and new ideas for activity were born.

- Every new tool requires a "social initiation", determining the relevance and benefit of a tool for a certain context. It could be offered when a new task or idea requires a new technical solution but should not be implemented merely because developers are excited about it. The new tool can be introduced with an event. It is helpful to announce and explain it on an "old" much used tool, such as the common mailing list.

- What is the role of lurkers? Some people (only sometimes related to the communication styles of their culture) like to watch and read communication but do not actively participate by posting their own comments. It is important to remember that these people are also useful participants, for a community would not work without readers. And counted by numbers these kind of participants are the majority of users (Zhang and Storck 2001). They can be encouraged but should not be pushed into becoming more active. However, an attentive moderator may want to make sure people coming from diverse cultures find support in how to interact in this discussion. Make sure it is not the atmosphere of the communication style that silences certain users.

5. Raising users' technological competence

- A transparent interactive development process (as described in 1.), possibly, exerts an influence on the kind of communication taking place on the server. Much information has been given on technical issues and users were constantly encouraged to interfere and to ask their questions. During the process of designing new

functionality much effort was put into explaining this in detail with the objective to of transferring technical competence and arousing curiosity and interest in new technologies. The beneficial side effects are that users take on responsibility for the server. Users suggest participating in awards and other competitions, they express their concern about ending funds, and they take on jobs, for instance, in server administration.

- Technological competence needs to be raised. A well designed platform offers the possibility of raising users' interest and curiosity in technological issues. And thus the use of the platform for individual benefits may lead to an increase of a user's technological skills. Beneficial strategies of raising these skills are described as follows.

- The designers of virtual communities should offer possibilities for users to extend their skills and to participate in the design and development processes.

Conclusion

Enabling fair and true intercultural communication is a delicate process. The technology in a virtual community provides the setting in which communication takes place and even more than that: The way technology is designed can inscribe how communication is done, which in f2f situations is usually a process negotiated between the persons themselves.

Areas where intercultural diversity needs to be addressed have been identified.

The provided suggestions may offer an inspiration on how a certain philosophy of a technology project can change small technical details with huge benefits and may influence (hinder or further) the social interactions possible on the platform.

Certainly more research is needed on this issue.

Important questions to be reflected upon when designing electronic tools for intercultural communication are:

How can the technology be designed and what kind of tools should be developed for a diverse user group?

And how can an environment and atmosphere that provokes mutual communication and activity be established? What are the strategies to overcome barriers caused by the diversity of the users and make use of this diversity by finding synergies? How can it be prevented that applied technology is perceived as dominating and determining communication styles?

Our understanding is that design and structure can influence users' activity, but even more weight is given to the ways of the technological development *procedures*. We believe that a cooperative and transparent process of technology development with the continuing possibility of user-developer interaction helps to further not only users' activity but also their loyalty and tie to the platform and virtual community.

This seems a suitable way to address users from diverse cultural backgrounds and give them a stake in the development of the communication environment and prevent that the environment is designed solely by the developer team's cultural standards, which people from other cultures may not understand. Accordingly, the article TILII⁷ and we HTH⁸, B4N⁹, HAND¹⁰, and POAHF¹¹.

Bibliography

- Akrich 1992: M. Akrich, The De-Description of Technical Objects. In: Wiebe E. Bijker and John Law (Ed.), *Shaping Technology/Building Society*. Cambridge: 205-224.
- Akrich and Latour 1992: M. Akrich and B. Latour, A Summary of a Convenient Vocabulary for the Semiotics of Human and Nonhuman Assemblies. In: Wiebe E. Bijker and John Law (Ed.), *Shaping Technology/Building Society*. Cambridge: 259-264.
- Brislin 1981: W. Brislin, *Cross-cultural Encounters*
- Clyne 1987: Michael Clyne, Cultural Differences in the Organization of Academic Texts. In: *Journal of Pragmatics*: 211-247.
- Feenberg and Bakardjieva 2004: Andrew Feenberg and Maria Bakardjieva, Virtual community: 'no killer implication'. In: *new media & society* 6(1): 37-43.
- Galtung 1985: Johan Galtung, Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichendes Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: A. Wierlacher (Ed.), *Das Fremde und das Eigene*. München: 151-193.
- Goffman 1991: Erving Goffman, *Interaktionsrituale*. Frankfurt/M.
- Gudykunst 1994: William B. Gudykunst, *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks; CA
- Hagel and Armstrong 1997: John Hagel and Arthur G. Armstrong, *Net Gain: Expanding Markets Through Virtual Communities*. Boston
- Harrison and Zappen 2003: Teresa M. Harrison and James P. Zappen, Methodological and Theoretical Frameworks for the Design of Community Information Systems. In: *Journal of computer mediated communication* 8(3).
- Hofstede 1984: Geert Hofstede, *Culture's Consequences*. Beverly Hills
- Ishii 1993: Hiroshi Ishii, Cross Cultural Communication and CSCW. In: Linda W. Harasim (Ed.), *Global Networks. Computers and International Communication*. Cambridge: 143-151.
- Kreutzner, Schelhowe et al. 2003: Gabriele Kreutzner, Heidi Schelhowe, et al., Driven by User-Orientation, Participation and Interaction: vifu - Virtual Women's University (www.vifu.de). In: Gabriele Kreutzner and Heidi Schelhowe (Ed.), *Agents of Change. Virtuality, Gender, and the Challenge to the Traditional University*. Opladen: 109-123.
- Münch 1990: Richard Münch, Code, Struktur und Handeln: Soziale Milieus der Wissensproduktion. In: Hans Haferkamp (Ed.), *Sozialstruktur und Kultur*. Frankfurt/M.: 54-94.
- Paulitz 2003: Tanja Paulitz, Productive Differences - Virtual Networks Call for Heterogeneity. In: Gabriele Kreutzner and Heidi Schelhowe (Ed.), *Agents of Change. Virtuality, Gender, and the Challenge to the Traditional University*. Opladen: 205-218.
- Preece 2000: Jenny Preece, *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester
- Rheingold 1993: Howard Rheingold, *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. New York
- Rommes 2002: Els Rommes, Gender Scripts and the Internet; The Design and Use of Amsterdam's Digital City. Enschede
- Wellman, Quan-Haase et al. 2003: Barry Wellman, Anabel Quan-Haase, et al., The Social Affordances of the Internet for Networked Individualism. In: *Journal of computer mediated communication* 8(3).
- Wiseman 1995: Richard Wiseman, *Intercultural Communication Theory*. Thousand Oaks, CA
- Zhang and Storck 2001: Wei Zhang and John Storck, Peripheral Members in Online Communities. In: *Proceedings of AMCIS 2001*. URL: <http://opensource.mit.edu/papers/zhang.pdf>

⁷ told it like it is

⁸ hope this helps

⁹ Bye for now

¹⁰ have a nice day

¹¹ put on a happy face

The Use of Repatriate Knowledge in Austrian Banks

Gerhard Fink/ Sylvia Meierewert/ Ulrike Rohr (Wirtschaftsuniversität Wien)

Abstract

Repatriates are mostly an underestimated resource within a company. Repatriates could contribute to sustained competitive advantage of firms as a rare and imperfectly imitable resource, if firms would fully employ their knowledge. In extant literature, we find four major categories of expatriate knowledge: market specific knowledge, personal skills (Adler 2000, Antal 2000, Downes/ Thomas 1999, Kühlmann/ Stahl 1995), job related management skills, and network skills (Antal 2000, Downes/ Thomas 1999, Kühlmann/ Stahl 1995). In an explorative qualitative case study in Austrian commercial banks, we collected data about the knowledge acquired by expatriates using narrative interview techniques. From the perspective of the interviewed repatriates, the existent categories could be confirmed and an additional category of importance was found that so far was not identified in the literature: the general management capacity of expatriates was substantially enhanced during their assignment abroad.

Introduction

So far, research dealing with intercultural management focused on the psychological and social processes at the level of the individual to select the best suited employees and prepare them for their tasks abroad (e.g., Black/ Mendenhall/ Oddou 1991, Ward 1996, Bolten 2001, Welch 2003). The scientific base for the trainings were quasi-quantitative methods used to survey national cultures and their differences in the form of cultural dimensions (e.g., Hofstede 1990, Trompenaars 1993) as well as qualitative methods based on narrative interviews used to identify cultural standards (e.g., Thomas 1993) and anthropological studies (e.g., Douglas 1978, Hall/Hall 1990).

The emphasis on the issues of selecting the best suited people for an assignment is due to the high costs associated with expatriation. Expatriates represent an ex-

tremely expensive investment in human resources of companies. Average costs for one year of an expatriate assignment are estimated at about 500 000 euro (Hsieh/ Lavoie/ Samek 1999). The aim of intercultural preparation is to enable employees to more easily overcome individual culture shocks and to rapidly take and implement efficient decisions in a different cultural surrounding by creating realistic expectations. But, in order to make the best possible use of this investment, companies should also draw on the knowledge potential of their repatriates.

The situation of repatriates in the parent company after their time abroad has hardly been subject of scientific research so far (Adler 2000, Antal 2000). There are not yet any estimates about what losses companies faced when returned expatriates left their job to work with a competing firm.

The resource based view of the firm by Barney (1991) offers a view on how to value the knowledge of returned expatriates. Fink/ Mayrhofer (2001), as well as Holden (2001) for the first time presented an integrative approach to intercultural management, knowledge management and the resource based view of the firm by Barney (1991).

Questions that are raised by this integrative approach are:

1. What sort of knowledge was gained by expatriates?
2. How can tacit knowledge be converted into explicit knowledge?
3. How can companies make use of this knowledge as a rare, valuable and imperfectly imitable resource as described by Barney (1991)?

Based on the findings by Black (1999) we have to raise one additional question:

4. Why do repatriates quite often leave their firm soon after return?

In order to use knowledge as a resource for competitive advantage, a company first needs to assess the knowledge it has got within its boundaries. The present study attempts to gather and systemize the knowledge components of returned expatriates and to assess what parts of the gathered knowledge could be passed on to colleagues or applied to the company's benefit. We used an explorative grounded theory approach (Strauss/ Corbin 1998) and made narrative interviews with 16 returned expatriates from 3 large Austrian banks.

The paper is organized as follows: Next we describe the theoretical background and specify our research question, then we describe the constant comparative method based on narrative interviews. After presenting the results, a discussion of the findings and a summary conclude the text.

Theoretical background and research question

Cross cultural knowledge which is applied in management is mainly created at three distinct levels:

1. Psychological and social processes at the level of the individual (e.g. Adler 1985, Black/ Mendenhall/ Oddou 1991, Fiedler/ Mitchell 1971, Parker/ McEvoy 1993, Ward 1996, Mayrhofer/ Brewster 1996, Bolten 2001).
2. Macro-orientated general concepts like cultural dimensions (e.g. Hofstede 1990, Trompenaars 1993, House/ Javidan/ Hanges/ Dorfman 2002), cultural standards (Thomas 1993, Krewer 1996), anthropological research (e.g. Douglas 1978, Hall/ Hall 1990, Fiske 1991) and handbooks (e.g. Gannon 1994, Hill 1998).
3. Macro-level studies on the impact of cultural differences on technology or organizational structure (e.g. Trice/ Beyer 1984, Hult/ Ketchen/ Nichols 2002, Fink/ Mayrhofer 2001, Holden 2001, Schein 1988, Morgan/ Kristensen/ Whitley 2001, Sagiv/ Schwartz 2000).

When organisational staff-members are sent on a temporal job assignment to another country, they make acculturation experiences in the context of their assignment. The focus of the related concepts is to support the expatriates to gain competence to better deal with culture shock and to work effective in a foreign area.

Thus, intercultural knowledge is a major resource for firms and nations. Intercultural knowledge management capabilities are crucial to enhance the core competitiveness of firms and nations.

The resource-based view was formally presented by Wernerfelt 1984, who suggested that an organisation's success is tied to its ability to capitalize on its assets. According to the resource based view, not all assets are equally important. A firm's resources that are valuable, rare, imperfectly imitable and for which there are no equivalent substitutes can support a sustained competitive advantage for companies. Sustained competitive advantage is defined as the implementation of "a value creating strategy not simultaneously being implemented by any current or potential competitor" (Barney 1991). The strategic management literature of the past years has mainly focused on the importance of intangible resources as critical drivers of competitive advantage (Haanes/ Fjeldstad 2000). Lately knowledge has in this context been seen as the main resource for competitive advantage of or-

ganizations over the long term (Gallupe 2001). Therefore, recent literature has increasingly put attention on human resources as a strategic asset. Human resources are in this context defined as "the pool of human capital under the firm's control in a direct employment relationship" (Wright/ McMahan/ McWilliams 1994).

Human resources can be a source for sustained competitive advantage due to the imperfect distribution of skills, a scarcity of high quality human resources, the inimitability of human resources and the fact that they can never fully be substituted by technology (Wright/McMahan/McWilliams 1994).

Knowledge Management

In order to be able to transform the resource knowledge into a competitive advantage, recent research has focused on the management of knowledge. Nonaka, Reinmoeller and Senoo (1998, p. 673) defined knowledge as "justified true beliefs and bodily acquired skills". Knowledge is thereby divided into two parts: explicit knowledge that can easily be expressed and shared and tacit knowledge which is non-articulated and embedded in contexts (Nonaka/ Reinmoeller/ Senoo 1998). In the past, tacit knowledge has often been neglected as it is hard to be communicated, passed on and stored. Explicit knowledge by contrast is often publicly available and therefore not a source for sustained competitive advantage. The challenge for knowledge management lies in the process of the finding, the making visible and the usage of tacit knowledge in order to create value for the company. As any other resource it has to be managed effectively (Gallupe 2001). However, to effectively manage knowledge, a company has to know what it knows. Looking at literature on knowledge management this aspect is mostly neglected. There is always the division between explicit and tacit knowledge as mentioned above, but further clarifications are missing. Current articles on knowledge management focus mainly on systems to store and create knowledge.

Intercultural knowledge management

As Holden 2001 points out there is only very little literature on intercultural knowledge management. Davenport and Prusak (1998) cited different cultures as a factor which might retard the transfer of knowledge. Schoenberg (1999) studied the transfer of knowledge by UK firms to acquisitions in other EU countries. Cyr (1995) looked at knowledge transfer and aspects of human resource management in international joint ventures. Fink and Mayrhofer (2001) included a cultural dimension into the resource based view of the firm. Finally the literature on expatriate management has lately started to look at expatriates as a means of transferring

knowledge internationally (e.g. Antal 2000, Antal/ Böhling 1998, Antal 2001, Downes/ Thomas 1999 and 2000, Hsieh/ Lavoie/ Samek 1999). As Gupta and Govindarajan (2000) argue, "conceptual work in this area is still in the early stages".

This article tries to add to the present research by focusing on two sides of knowledge management that in the past have less been dealt with: the international aspect of knowledge management and the dimensions of knowledge gained by expatriates during their assignment abroad.

Our research question: Expatriates as a source of competitive advantage

As argued above human resources can be a source of competitive advantage. Thinking of corporations, high investment in expatriates, successful repatriates seem even more precious.

In a world of growing internationalization and growing competition for the best talents, a pool of skilled employees having international experience is a strategic asset and one of the rare sources for sustained competitive advantage (Hsieh/ Lavoie/ Samek 1999, Bonache/ Brewster/ Suutari 2001).

Expatriates play an important role in transferring knowledge to overseas operations and in establishing headquarter policies in subsidiaries (Mayrhofer 2001).

At the same time, they can transfer knowledge back to the company's home base. If companies fail to reintegrate their expatriates who leave the firm after return, their valuable knowledge can be transferred to competitors and be used against the original firm.

In current literature on expatriate management the argument of using expatriates to transfer knowledge to the subsidiary is widely described and it is normally the reason for expatriate assignments within companies. The second argument, the transfer back of intercultural knowledge, is less common, only a few recent articles stress the importance of knowledge gained by expatriates abroad and transferred back to the mother company (e.g. Antal 2000, Downes/ Thomas 2000, Hsieh/ Lavoie/ Samek 1999).

The benefits of the transfer of knowledge to the sending firm (parent company) are multiple:

- Headquarters can get a better understanding of international operations (Downes/ Thomas 2000).

- The communication between the parent and the subsidiary can be improved and thereby diminish sources of frictions (Fritz 1984).
- Better market access through the network that expatriates have built during their assignment.
- A pool of highly skilled employees for further international expansion.
- Expatriates as innovators may create more effective processes within the company having seen different ways to deal with open issues (Selmer 1995).

Constant comparative method: Narrative interviews and grouping of incidents

We assume that repatriates are a valuable source of knowledge of firms. With our research we want to find out

- a) What are the important components of that knowledge ?
- b) What is considered by the repatriates as their most important knowledge gain?

Since so far there is little research on repatriate knowledge we decided to pursue a qualitative approach and to use narrative interviews for data collection. That should help us to get a sufficient coverage of important issues for formulating appropriate constructs (Bewley 2002). Explorative attempts are especially suited for analyzing new problems and research questions. We designed a series of narrative interviews (Fink/Meierewert 2001, Hermanovicz 2002), applied interpretative techniques as text analysis (Mayring 1996) and the constant comparative method (Strauss/ Corbin 1998, Boeije 2002).

Test groups and interviewees were invited to tell situations to the interviewer that seemed most relevant to them without being restricted by a rigid questionnaire. Those experiences were collected, checked for validity and interpreted by the researcher. In the evaluation phase, the main factors were extracted and described.

For a first attempt to develop constructs we referred to the two relevant studies published so far:

- a) As guide for future research Adler (2000, p. 249) listed in a descriptive way skills acquired by expatriates:

- Managerial skills, not technical skills,
- Tolerance of ambiguity,
- Multiple perspective,
- Ability to work with and manage others.

b) Recently, Antal (2000) published a first explorative study on the types of knowledge gained by expatriate managers. She listed five types of knowledge:

- Declarative knowledge: facts on the country, the local company and the local society.
- Procedural knowledge: an understanding of processes and the ability to find solutions to problems encountered.
- Conditional knowledge: an understanding of the framework to better assess what kind of actions will succeed in the specific cultural setting.
- Axiomatic knowledge: an understanding of the background and the meaning of the intercultural differences.
- Relational knowledge: the creation of networks.

Initially we considered these categories as a possible instrument for analysis of the interviews.

In our research design, we restricted ourselves to the small segment of the three major Austrian commercial banks, whose degree of internationalization lies in between the multidomestic (situation at the time of the foreign assignments of the interviewed expatriates) and multinational phase (today's situation) following the categorization of Adler (1997, p. 7):

- Domestic Phase (foreign activities are limited to the export of surpluses)
- Multidomestic Phase (foreign activities include local production and sales, very strong expansion in new markets with a great need for knowledge on the target markets and cultures)
- Multinational Phase (foreign activities are used to achieve cost leadership, aim is a complete standardization of products and services produced)
- Global Phase (global sourcing is combined with an adaptation to local needs. Quality is combined with pure cost leadership)

Sixteen returned expatriates from three major Austrian commercial banks and one manager responsible for supervision/coaching in every one of these banks were interviewed between April and October 2001. The interviews were narrative inter-

views centred on three major subjects: knowledge gained abroad, ways in which this knowledge is used, and possibilities to improve use of their knowledge. The interviews lasted between half an hour and one and a half hours and mostly took place in the offices of the interviewees. The interviews were recorded and transcribed afterwards. The interviews were then analyzed in accordance to qualitative content analyses and the constant comparative method (Boeije 2002, Mayring 1996, Lamnek 1995, Witzel 1985).

Results

Each interview was analyzed for consistency. Next, interviews were stepwise compared. After each 5 interviews a preliminary analysis of the so far collected incidents was undertaken. The intermediary results were compared with the analysis of the next 5 interviews. After that the analyses were revised and an intermediary result of the first 10 interviews was established. Then the last six interviews were analyzed and by comparison integrated with the results achieved from the first 10 interviews.

We first tried to group the reported incidents according to the four categories of Nancy Adler (2000, p. 249) or to the five categories by Antal (2000). However, the recorded incidents did not fit into these categories. In both cases there were to many incidents left, which did not fit.

Therefore, after consulting available literature (Kühlmann/ Stahl 1995, Stroh/ Gregessen/ Black 1998, Downes/ Thomas 1999 and 2000) we developed four constructs (market specific know-ledge, personal skills, job related management skills, and network knowledge) and generated one additional category: general management capacity. The reported incidents fit nicely into these post hoc categories. The category "network knowledge" is overlapping with the notion of "relational knowledge" by Antal (2000). We consider the identification of the category "general management capacity" as important.

Seven out of 16 expatriates told us, that they now had a better understanding about the business of banking. Foreign subsidiaries often had been very small and expatriates had to cover a broader field of action. Therefore they got the opportunity to learn how a commercial bank works. They gained insights, which helped them to look beyond their narrow field of competence and to see the working of a bank as a whole.

That is our important finding: Repatriates are better able to serve customer requests, even if they do not directly address their specific area, as they can either

answer the questions straight away or are able to redirect customers to the competent departments. Their ability to see the business as whole constitutes a critical qualification for future top management positions, where an overview over business is crucial in order to take necessary strategic actions. But this knowledge also creates expectations. Repatriates who had developed general management capacity were mostly dissatisfied with the position they got upon return from the foreign assignment. These managers were prone to leave their firm at the first best opportunity. Out of the five categories identified, only market specific knowledge can be easily codified and passed on. All the others can hardly be codified and are therefore difficult to transfer.

	Market specific knowledge	Personal Skills	Job Related Management Skills	Network Knowledge	General Management Capacity
IP1	X				
IP2	X	X		X	
IP3			X		
IP4		X		X	X
IP5	X	X			
	3	3	1	2	1
IP6	X				
IP7		X		X	
IP8		X	X		
IP9		X	X	X	
IP10		X			X
	4	7	3	4	2
IP11	X	X	X	X	X
IP12	X	X			X
IP13					X
IP14	X	X			X
IP15		X	X		X
IP16	X				
Sum	8	11	5	5	7

Table 1: Interview Results

The aggregated material was discussed with the supervisors of the repatriate managers. In the discussions we could clarify our perceptions. We found support for our classification of events.

Categories A-D constitute knowledge that could enhance competitiveness of a firm. Category E constitutes knowledge that could enhance the management skills of a repatriate and generate dissatisfaction after return when high expectations are not met by the parent firm.

In somewhat more detail we got the following results:

A) Market Specific Knowledge

By working in a different environment, expatriates learn to understand their environment. They acquire knowledge about the local system (political, social and economic). They often learn the language, local customs and ways to handle business. This knowledge is normally relatively easy to codify and can be transferred to colleagues. Similar cases were found by Downes/Thomas (2000), Antal (2000) and Downes/ Thomas (1999).

Typical incidents reported:

- "The advantage is, that you get an insight and that when you are there, you know how people act, you know what makes them going" (W-1/1).
- "There is a parallelism in the legal system of these former communist countries, so that I know some things, that are similar or the same" (W-15/1).
- "I learnt a little Slovakian and I polished my English" (W-12/6).

B) Personal Skills:

During their time abroad, expatriates improve their soft skills. These personal soft skills include a widened horizon, intercultural skills, openness, more self-confidence, flexibility and tolerance. This knowledge cannot easily be transferred. It is personal experience. More skilled managers are an asset for the firm. Similar cases were found by Kühlmann/Stahl (1995), Adler (2000), Antal (2000), Downes/Thomas (1999).

Typical incidents reported:

- "One learns to deal with different people, cultures and ways of thinking" (W-6/2)
- "One starts to be more independent. You are often alone and therefore you just go ahead and do it" (W-16/3)
- "Due to the changed environment on a foreign assignment you get more flexible. You see chances and risks more quickly." (W-5/2)

C) Job related Management Skills

Taskrelated skills comprise job related soft skills. Due to the different working environment, expatriates have to develop or improve their job related management skills. Mostly they improve their communication skills, their project management skills and their competence to solve problems. This knowledge cannot be transferred easily. Repatriates will be able to use these skills in every day management at home. Management becomes more effective. Similar cases were found by Stroh/ Gregersen/ Black (1998), Adler (2000), Antal (2000), Downes/ Thomas (1999).

Typical incidents reported:

- “What I learnt there, was how to present things, how to do a change process” (W-4/2).
- “Have learnt a lot on communication, because it is not evident, that when something has been said, it has been understood. One has to feed back.”

D) Network Knowledge:

Expatriates normally meet many people. They create a network in their host country. On the one hand they know clients and suppliers and on the other hand they get to know people within the subsidiary. Expatriates can also expand their network within their home country, as they normally act as a contact person between the parent company and the subsidiary. This knowledge is partly transferable. Repatriates can introduce colleagues to their networks. They also can apply their network knowledge to create new business opportunities. Similar cases were found by Kühlmann/Stahl (1995), Antal (2000), Downes/Thomas (1999).

Typical incidents reported:

- “I was able to build up a network with other banks and companies“ (W-5/1).
- “And it was a big advantage to meet many people... I have worked with many people, that in any normal job in a bank I would never have worked together with. The width of the internal network as well” (W-8/2).

E) General Management Capacity:

Foreign subsidiaries are often smaller entities. Expatriates therefore have to deal with a broad range of actions enlarging their understanding of the business as a whole. They have to handle business functions they normally do not touch and thereby learn to understand the interactions of the different functions. By that, they

learn to understand the nature of the business. This knowledge cannot be transferred. In top management positions it can help to better assess the implications of a decision. It help to improve customer satisfaction. This knowledge qualifies repatriates for higher management positions.

Typical incidents reported:

- “It is also the dealing with a different size of a bank. ___ was a small bank, where you learnt how a bank works. You know all departments and gain an overview. Before, I knew that there is something called controlling and that it is spelled with a C, but not more than that. In ___ I have seen a lot more” (W- 11/5).
- “What I liked, was the step aside of an extreme division of work, where you only know your own little department, to a little bank with 40 people, what we were in the beginning. Where you know everybody and where you can see the whole flow of work from A to Z and where you can learn to understand it. I think I do understand the flow of work a lot better now, because I have seen it in miniature “(W-13/4).
- The bank was very small and one had to deal with everything, that touches banking – not only credits, but in meetings of the top management, you would also talk about treasury and personnel and you would see the whole panoply and tell your opinion on it” (W-15/9).

Discussion

One the one hand repatriates generate and transfer knowledge that is useful for the firm and may even constitute a valuable source that is also difficult to copy. On the other hand repatriates generate knowledge that is useful for themselves. This gives higher self esteem, leads to higher expectations after return which could hardly be met by the firm in the first phases of internationalization. This may be the main reasons why so many repatriates leave their firm soon after repatriation or seek the next foreign assignment within a short period of time.

Repatriate knowledge has not been widely researched until now. Our approach, narrative interviews, text analysis and application of the constant comparative method is subject to any criticism that applies to this method: possible convenience sampling, culture bias, interviewer bias.

Nevertheless, we could add one important facet to the rather scarce research efforts to date.

Black (1999) had found that nearly one quarter of all returned expatriates in the USA change their employer within one year. Corporations lose a valuable source of knowledge and skilled managers. The knowledge acquired by the leaving repatriate may be even used against the original employer.

Our study gives some hints that twofold learning during an assignment abroad can be one cause: learning for the company and learning for oneself.

Firms at the first stages of internationalization, just as in our sample, may have a particular disadvantage. They invest into their expatriates, but cannot offer appropriate (and expected) higher management positions in the parent company within a reasonable time span after repatriation, as in most instances the number of high management positions does not grow with the number of expatriations during the first phases of internationalization.

Part of the knowledge created during expatriation cannot easily be codified and transferred to other people in the parent company.

From the limits of our study we draw conclusions for further research:

- a) Similar studies should be undertaken by researchers from other cultures in their own cultural context.
- b) Size of the parent firm and the stage of internationalization of the corporation may have a significant impact on the results of research.
- c) More research is needed to get closer to the actual content of knowledge and to tackle the issue, how tacit knowledge acquired during expatriation is made explicit and transferred within a corporation.
- d) At a later stage when similar studies have been undertaken in several countries a qualitative meta analysis of the data seems appropriate.
- e) Within the context of Austria a questionnaire should be developed and tested within a broader range of firms from different sectors and at different stages of internationalization.

Summary

We assume that knowledge of repatriates can be a useful resource to enhance a firm's competitiveness. In an explorative study based on narrative interviews with 16 repatriates in Austrian banks and after a feedback with 3 supervisors we find that expatriates indeed gain knowledge during their assignments abroad that is

useful for their firm, but they also gain knowledge that is primarily useful for themselves. Since our findings did not fit into the earlier developed constructs by Adler (2000) and Antal (2000) we developed five post hoc categories: market specific knowledge, personal skills, job related management skills, network knowledge, and general management capacity. While the first four categories are considered useful by the firms (Adler 2000, Antal 2000, Downes/Thomas 1999, Kühlmann/Stahl 1995), the fifth, general management capacity, is mainly useful for the individual repatriate. Since smaller and medium size firms do not need that many "general managers" at their headquarters they often cannot meet the higher ambitions of repatriates with newly acquired general management capacities. The mismatch between qualifications, expectations, and opportunities within a firm during the first stage of internationalization could be the main reason why so many repatriates leave their firms soon after repatriation.

The small scope of the sample and the restriction to a single sector in a single country define limits of this study. Nevertheless, we gained important insights that might be more deeply explored by research in other countries/cultures and also in a broader business context.

References

- Adler 1985: N. J. Adler, Cross-Cultural Transitions: Entry and Re-Entry. Employee problem prevention and counseling. D. W. MYERS. Westport, Conn.: Greenwood, pp. 207-225.
- Adler 1997: Nancy Adler, International Dimensions of Organizational Behavior. South-Western College Publishing, Cincinnati.
- Adler 2000: N. J. Adler, International dimensions of Organizational Behavior, Boston.
- Antal 2001: A. Antal, Expatriates' Contributions to Organizational Learning. *Journal of General Management*, Vol. 26 (4), pp. 62-83.
- Antal 2000: A. Antal, Types of Knowledge Gained by Expatriate Managers. *Journal of General Management*, Vol. 26 (2), pp. 32-51.
- Antal/ Böhling 1998: A. Antal/ K. Böhling, Expatriation as an Underused Resource for Organizational Learning, in: Albach, H., Organisationslernen - institutionelle und kulturelle Dimensionen, Berlin: Ed. Sigma.
- Barney 1991: J. Barney, Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, Vol. 17 (1), pp. 99-120.
- Bewley 2002: T. Bewley, Interviews as a valid empirical tool in economics. *Journal of Socio-Economics*, Vol. 31, pp. 343-353.
- Black 1999: S. Black, Global Explorers: the next generation of leaders. New York: Routledge.

- Black/ Mendenhall/Oddou 1991: S. Black/ M. Mendenhall/ G. Oddou, Toward a comprehensive model of international adjustment: an integration of multiple theoretical perspectives. *Academy of Management Review*, Vol. 16, No. 2, pp. 291-317.
- Boeije 2002: H. Boeije, A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews, in: *Quality and Quantity*, Vol. 36, pp. 391-409.
- Bolten 2001: J. Bolten (ed.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns: theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Bonache/ Brewster/ Suutari 2001: J. Bonache/ C. Brewster/ V. Suutari, Expatriation: A Developing Research Agenda, *Thunderbird International Business Review*, Vol. 43 (1), pp. 3-20.
- Cyr 1995: Dianne Cyr, *The human resource challenge of international joint ventures*. Quorum Books, Westport.
- Davenport/ Prusak 1998: T.H. Davenport/ L. Prusak, *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Douglas 1978: M. Douglas, *Cultural Bias*. Occasional Paper no. 35, Royal Anthropological Institute, London.
- Downes/ Thomas 2000: M. Downes/ A.S. Thomas, Knowledge Transfer Through Expatriation: The U-curve Approach To Overseas Staffing, *Journal on Managerial Issues*, Vol. XII (2), pp. 131-149.
- Downes/ 1999: Thomas, M. Downes/ A.S. Thomas, Managing Overseas Assignments to Build Organizational Knowledge, *Human Resource Planning*, Vol. 22 (4), pp. 33-48.
- Fiedler/ Mitchell 1971: F. E. Fiedler/ T. Mitchell, The Culture Assimilator: An Approach to Cross-Cultural Training, *Journal of Applied Psychology*, 55 (2), pp. 95-102.
- Fink/ Mayerhofer 2001: G. Fink/ W. Mayerhofer, Intercultural issues in management and business: the interdisciplinary challenge, in: Cary Cooper et al. (eds): *The International Handbook of Organizational Culture and Climate*, John Wiley & Sons, pp. 471-487.
- Fink/ Meierwert 2001: G. Fink/ S. Meierwert (eds.), *Interkulturelles Management – Österreichische Perspektiven*, Springer Verlag, Wien.
- Fiske 1991: A.P. Fiske, *Structures of social life*, The Free Press, New York.
- Fritz 1984: J. Fritz, Wiedereingliederung ins Stammhaus, in: Burens, P.C.. *Handbuch Auslands-einsatz*, Heidelberg: Verlagsgesellschaft Recht und Wirtschaft.
- Gallupe 2001: B. Gallupe, Knowledge management systems: surveying the landscape, *International Journal of Management Reviews*, Vol. 3 (1), pp. 61-75.
- Gannon 1994: M. J. Gannon, *Understanding Global Cultures*, London.
- Gupta/ Govindarajan 2000: A.K. Gupta/V. Govindarajan, Knowledge flows within multinational corporations, *Strategic Management Journal*, Vol. 21 (4), pp. 473-496.
- Haanes/ Fjeldstad 2000: K. Haanes/ Ø. Fjeldstad, Linking Intangible Resources and Competition, *European Management Journal*, Vol. 18 (1), pp. 52-62.
- Hall/ Hall 1990: E.T. Hall/ M.R. Hall, *Understanding cultural differences*. Intercultural Press, Yarmouth.

- Hermanowicz 2002: J.C. Hermanowicz, The great interview: 25 strategies for studying people in bed, *Qualitative Sociology*, Vol. 25, No. 4, pp. 479-499.
- Hill 1998: R. Hill, *EuroManagers & Martians*, Brussels.
- Hofstede 1990: G. Hofstede, Empirical models of cultural differences, in: Bleichrodt, N./Drenth P.J. (eds.) *Contemporary issues in cross-cultural psychology*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Holden 2001: N. Holden, Knowledge management - An introduction and intercultural perspective; in: Fink, G./Meierwert, S. (eds.): *Interkulturelles Management - Österreichische Perspektiven*, Springer, Wien.
- House/ Javidan/ Hanges/Dorfman 2002: R. House/ M. Javidan/ P. Hanges/ P. Dorfman, Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: an introduction to project GLOBE, *Journal of World Business*, Vol. 37, pp. 3-10.
- Hsieh/ Lavoie/ Samek 1999: T. Hsieh/ J. Lavoie/ R.A.P. Samek, Are you taking your expatriate talent seriously? *The McKinsey Quarterly*, No. 3, pp. 71-83.
- Hult/ Ketchen/ Nichols 2002: G.T.M. Hult/ D.J. Ketchen/ E.N. Nichols, An Examination of Cultural Competitiveness and Order Fulfillment Cycle Time within Supply Chains. *The Academy of Management Journal*, Vol. 45, No. 3, 577-586.
- Krewer 1996: B. Krewer, Kulturstandard als Mittel der Selbst- und Fremdreiflexion, in: Thomas A. (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*, Göttingen.
- Kühlmann/ Stahl 1995: T. Kühlmann/ G. Stahl, *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*, Göttingen.
- Lamnek 1995: S. Lemnek, *Qualitative Sozialforschung: Methoden und Techniken: Band 1 und 2*, Weinheim.
- Mayrhofer 2001: W. Mayrhofer, Organizational International Career Logistics (OICLs) – A conceptual Tool for Analyzing Organizational Expatriation Patterns and Their Consequences for the Management of Organizations, *Thunderbird International Business Review*, Vol. 43 (1), pp. 121-141.
- Mayrhofer/ Brewster 1996: W. Mayrhofer/ C. Brewster, In Praise of Ethnocentricity: Expatriate Policies in European Multinationals, *The International Executive* 38 (6), pp. 749-778.
- Mayring 1996: P. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 3. ü. a. Auflage, Weinheim.
- Morgan/ Kristensen/ Whitley 2001: G. Morgan/ P.H. Kristensen/ R. Whitley (eds.), *The Multinational Firm* OUP, Oxford.
- Nonaka/ Reinmoeller/ Senoo 1998: I. Nonaka/ P. Reinmoeller/ D. Senoo, Management Focus The "ART" of Knowledge: Systems to Capitalize on Market Knowledge. *European Management Journal*, Vol. 16 (6), pp. 673-684.
- Parker/ McEvoy 1993: B. Parker/ G.M. McEvoy, Initial examination of a model of intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, pp. 255-379.
- Sagiv/ Schwartz 2000: L. Sagiv/ S.H. Schwartz, A new look at national culture: illustrative applications to role stress and managerial behavior, in: Ashkanasy, N. N./Wildermom, C./Peterson, M.F. (eds.), *The Handbook of Organizational Culture*, Sage.

- Schein 1988: E.H. Schein, *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- Schoenberg 1999: R. Schoenberg, Knowledge transfer and resource sharing as value creation mechanisms in inbound continental European acquisitions. A paper presented at the 19th Annual International Conference of the Strategic Management Society, Berlin.
- Selmer 1995: J. Selmer, *Expatriate Management: New Ideas for International Business*. Westport: Quorum Books.
- Strauss/ Corbin 1998: A. Strauss/ J. Corbin, *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, London.
- Stroh/ Gregersen/ Black 1998: Linda Stroh/ Hal Gregersen/ Stewart Black, Closing the Gap: Expectations Versus Reality Among Expatriates. in: *Journal of World Business* Volume 33 (2), pp. 111-124.
- Thomas 1993: A. Thomas (eds.), *Kulturvergleichende Psychologie*, Göttingen: Hogrefe 1993.
- Trice/ Beyer 1984: H. M. Trice/ J. M. Beyer, Studying Organizational Cultures Through Rites and Ceremonials, *Academy of Management Review*, 9 (4), pp. 653-669
- Trompenaars 1993: F. Trompenaars, *Riding the Waves of Culture. Understanding Diversity in Global Business*. Chicago.
- Ward 1996: C. Ward, Acculturation, in: D. Landis/Bhagat, R. S. (1996). *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks et al., Sage, pp. 124-147.
- Welch 2003: D. E. Welch, Globalisation of Staff Movements: Beyond Cultural Adjustment, in: *Management International Review*, Second Quarter; 43, 2, pp. 149-169.
- Witzel 1985: A. Witzel, Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, G. (ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim, pp. 227-256.
- Wright/ McMahan/ McWilliam 1994: P. Wright/ G.C. McMahan/ A. McWilliam, Human Resources and Sustained Competitive Advantage: a Resource-Based Perspective, in: *International Journal of Human Resource Management*, 5:2, pp. 301-325.

III.

Perspektiven interkultureller Trainings- und Mediationsmaßnahmen

Interkulturelle Kommunikation im E-Learning: Perspektiven und Chancen des interkulturellen kooperativen Lernens mit den Neuen Medien

Christoph Vatter (Universität des Saarlandes)

Das Internet und die damit verbundenen Kommunikationsmedien stellen in der heutigen Wirtschaftswelt einen der wichtigsten Räume für die interkulturelle Kommunikation dar. Bereits seit der Entwicklung des ersten Computer-Netzwerks, ARPANET, 1969 in den USA, und der ersten Anwendungen wie *telnet* (*telecommunicationsnetwork*) – ein Programm, das es ermöglicht, auf weit entfernte Computer zuzugreifen und diese zu bedienen – und *FTP* (*file transfer protocol*) zum Datenaustausch erfüllt das Internet seine doppelte Funktion als Informations- und als Kommunikationsmedium. Insbesondere die Erfindung des *World Wide Web* ab 1992 am Genfer CERN durch das Team um Tim Berners-Lee, das die nicht-lineare Organisation von Information durch Hypertext sowie die Integration von Text, Ton und Bild in einem Medium ermöglichte, förderte die Entwicklung des Internets zu einem Massenmedium.¹

Heute hat das Internet, vor allem durch seine Anwendungen E-mail und dem *World Wide Web*, eine wichtige Stellung im öffentlichen wie im privaten Leben inne. Sowohl Individuen als auch internationale Teams in multinationalen Unternehmen arbeiten über Landes- und Kulturgrenzen hinweg im virtuellen Raum zusammen und organisieren sich über E-mail, Chat, Diskussionsforen etc. Aber dieser privilegierte Ort für interkulturelle Kontakte wird in der interkulturellen Forschung und Lehre bislang oft nur unzureichend berücksichtigt.

Vor allem Webdesigner und Unternehmen gaben wichtige Impulse zur Erforschung der interkulturellen Dimension des Internet. Die interkulturelle Analyse von Webseiten, v.a. auf der Grundlage von Ansätzen und Methoden des interkulturellen Marketings, hat z.B. bereits einige Arbeiten hervorgebracht. So verfolgt beispielsweise Aaron Marcus die Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen verschiedenen Theorien der Kulturdimensionen wie der von Geert Hofstede und deren Einfluss auf die Gestaltung von Internet-Seiten (vgl. Marcus 2001). Auf

¹ Zur Geschichte des Internet vgl. Winter (1998); Barbier / Bertho Lavenir (2000: 330ff.).

dem Gebiet des „intercultural usability engineering“ sind in den letzten Jahren zahlreiche Untersuchungen durchgeführt worden, die sich mit der kulturell divergierenden Nutzung verschiedener Medien und technischer Produkte wie Mobiltelefonen, Webseiten, Navigationssystemen und Software sowie Möglichkeiten der interkulturellen Anpassung von Design, Technik und User-Interface befassen.² Pia Honold (2000) erarbeitet beispielsweise zentrale Unterschiede in den Anforderungen an Waschmaschinen für den deutschen und indischen Markt und zeigt auf, dass neben offensichtlicheren Veränderungen wie im Bereich der Übersetzung der Bedienfelder auch erhebliche technische Anpassungen (z.B. Waschzeit, Gehäuse etc.) notwendig sind. Auf der Grundlage solcher Arbeiten bieten inzwischen auch Unternehmen die sprachliche und interkulturelle Adaptation, d.h. die Lokalisierung von Dienstleistungen und Produkten, v.a. aus dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnologien, für verschiedene Kulturen an.

Im Bereich des interkulturellen Trainings haben kommerzielle Anbieter wie auch Universitäten begonnen, Internet in der Lehre einzusetzen, z.B. durch die Entwicklung von interkulturellen online-Materialien. Allerdings findet man nur sehr wenige Angebote, wie beispielsweise die netzgestützte Expatriate-Betreuung,³ die über die Präsentation von Informationen und teils interaktiven Übungen hinausgehen und die kommunikativen Möglichkeiten des Internet zum interkulturellen Austausch und Lernen nutzen.⁴

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie die Kommunikationswerkzeuge des Internet zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen, vor allem im universitären Kontext, beitragen und den Lernern Schlüsselqualifikation für die interkulturelle Zusammenarbeit mit den Neuen Medien vermitteln können, wie sie multinationale Unternehmen beispielsweise in virtueller Projekt- oder Teamarbeit praktizieren.

Interkulturelle virtuelle Teams

Über alle Branchen hinweg richten zahlreiche Unternehmen so genannte virtuelle Teams ein, um unter den aktuellen Marktbedingungen – gekennzeichnet von der internationalen Verflechtung innerhalb der eigenen Organisation und mit Partnern außerhalb sowie der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien – schnell und zielorientiert zu agieren. Diese im Rahmen der Virtualisierung der Geschäftsprozesse fast euphorisch geforderte Neuorientierung wurde seit

² Vgl. beispielsweise die Ergebnisse der Jahrestagungen von IWIPS (International Workshop on Internationalisation of Products and Services); zuletzt Evers / Röse / Honold / Coronado / Day 2003.

³ Vgl. im Bereich der kommerziellen Dienstleister die Angebote der ICUnet.AG (www.icunet.ag).

⁴ Im Bereich des Sprachenlernens ist hier vor allem der Ansatz des E-mail-Tandems zu nennen.

Mitte der 1990er Jahre als eine zukunftsweisende Anpassung an das Informationszeitalter gefeiert, wie z.B. in Lipnack und Stamps' Standardwerk zum Thema (Lipnack/ Stamps 1997), das in erster Linie Manager vom Einsatz virtueller Teams zu überzeugen wollen scheint.

Virtuelle Teams können definiert werden als Arbeitsgruppen, deren Zusammenarbeit nicht an räumliche, zeitliche und organisationale Grenzen gebunden ist. Die notwendigen Kommunikationsprozesse erfolgen in erster Linie über Medien der Kommunikationstechnologie – von Telefon und Fax bis hin zu Internet-Anwendungen wie E-mail, Diskussionsforen, Chat, Application Sharing oder auch Videokonferenzen. Kooperieren die Teammitglieder über kulturelle Grenzen hinweg oder verfügen sie über verschiedene kulturelle Hintergründe, so kann man von interkulturellen virtuellen Teams sprechen.⁵

Waren in der Anfangsphase virtuelle Teams noch mit faszinierenden Hoffnungen wie der Auflösung hierarchischer Beziehungen, Flexibilität, Synergieeffekten und nicht zuletzt Kostenersparnissen verbunden, so führten erste Erfahrungen zu einem kritischeren Umgang mit dem Thema. Neuere Publikationen verweisen vor diesem Hintergrund auf die notwendigen technischen Kompetenzen bzw. die Lernbereitschaft der Mitarbeiter, vor allem den sinnvollen und zielgerichteten Umgang mit den verschiedenen Kommunikationstools betreffend („virtuelle Sozial- und Kommunikationskompetenz“, Scholz 2001a: 63), und auf die spezifischen Anforderungen an das Personalmanagement in den Bereichen Personalauswahl und Personalentwicklung (s.a. Scholz 2001b). Eine besondere Herausforderung stellt die Ausbildung von Gruppenkohäsion und Vertrauen bei fehlenden sozialen Hinweisreizen, z.B. durch Gestik und Mimik wie in der face-to-face-Kommunikation, dar, die nach manchen Autoren in der medialen Kommunikation ohne persönliche Nähe kaum oder nur schwer erreichbar ist. Erschwerend kommt noch der eventuelle Einfluss von kulturellen Faktoren hinzu, wie z.B. divergierenden Arbeits- und Lern- und Kommunikationsstilen, der Einstellung zur verwendeten Technologie oder die Rolle von Vertrauen in beruflichen Beziehungen.

Scholz (2001a: 64) vergleicht daher die Anforderungen an Mitarbeiter in virtuellen Teams mit einer Auslandsentsendung und spricht von Expatriates, die sowohl im Verlauf ihrer Entsendung in die „virtuelle Welt“ als auch im Wiedereingliederungsprozess vor den gleichen Herausforderungen stehen wie Entsandte im klassischen Sinne. Er fordert in diesem Zusammenhang eine konsequente Begleitung und Unterstützung sowohl der „Entsendung“ als auch des „Re-Entry“-Prozesses nach Projektende.

⁵ Auf die Debatte, inwiefern die Bezeichnung „virtuell“ für solche Teams angemessen ist, obwohl die Mitglieder eine reale Einheit bilden bzw. reale Ergebnisse produzieren und vielmehr die Prozesse der Zusammenarbeit über webbasierte Kommunikationstools organisieren, kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Die webbasierte Kommunikation stellt daher nicht nur eine technische und organisatorische, sondern vor allem auch eine interkulturelle Herausforderung dar. Gleichzeitig ist das Internet eine geeignete Lernumgebung zum Erwerb und zur Erprobung interkultureller Kompetenzen. Auch die interkulturelle Ausbildung, z.B. in einschlägigen Studienangeboten an Universitäten, sollte dieser immer noch an Bedeutung zunehmender Form der interkulturellen Kontakte und Zusammenarbeit Rechnung tragen.

Das im Folgenden vorgestellte interkulturelle e-Learning-Projekt möchte einen Beitrag zur Integration dieser Aspekte in die interkulturelle Lehre leisten, insbesondere durch die Kombination der Ansätze der interkulturellen Begegnung mit den kommunikativen Möglichkeiten des Internet zur Realisierung eines authentischen Projektes in interkulturellen Arbeitsgruppen.

Interkulturelle Kompetenz und e-Learning

Dieses didaktische Konzept wurde an der Universität des Saarlandes im Studiengang „Französische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation“ entwickelt und erprobt. Hervorgegangen ist es aus einer langjährigen Socrates/ Erasmus-Kooperation mit der Ecole de Management Lyon sowie aus dem Saarbrücker e-Learning-Projekt „Modulang – Entwicklung von webbasierten Lehr- und Lernmodulen für Sprachausbildung und Interkulturelle Kommunikation“.⁶

Es handelt sich um ein Seminar im zweiten Studienabschnitt, das thematisch jährlich wechselnde Aspekte der Interkulturellen Wirtschaftskommunikation behandelt.⁷ Nachdem die Veranstaltung zunächst als reine deutsch-französische Begegnung konzipiert war, wurde seit 2001 eine Gruppe frankophoner kanadischer Studierender im Rahmen einer Kooperation mit dem Centre Canadien d'Etudes Allemandes et Européennes (Université de Montréal) integriert. Die Teilnehmer, jeweils zwölf aus Deutschland und Frankreich und fünf aus Kanada,⁸ verfügen über Vorwissen im Bereich der interkulturellen Kommunikation und in der Regel auch über Auslandserfahrung durch Studienaufenthalte oder Praktika in anderen Ländern. Neben der Förderung interkultureller Kompetenzen verfolgt das Programm

⁶ <http://www.modulang.uni-saarland.de> - Gefördert durch das BMBF (2001-2004); neben der Universität des Saarlandes sind auch die Universitäten Bayreuth, Erlangen-Nürnberg und Kaiserslautern, die Teleakademie Furtwangen und die Ecole de Management Lyon sowie das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) und die Akademie für interkulturelle Studien beteiligt.

⁷ Zum Fachgebiet Interkulturelle Wirtschaftskommunikation vgl. Bolten 1999. Das beschriebene Seminar wurde u.a. unterstützt durch Mittel des Deutsch-französischen Jugendwerks und des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes.

⁸ Die vergleichsweise geringere Zahl der kanadischen Teilnehmer erklärt sich v.a. aus Gründen der finanziellen Förderung.

drei weitere thematische und methodische Zielsetzungen: die internationale Kooperation, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Erprobung neuer Lehr- und Lernmethoden mit den Neuen Medien. Die interdisziplinäre Zusammenführung von Geistes- (Saarbrücken/ Montréal) und Wirtschaftswissenschaftlern (Lyon) hat sich gerade im Bereich der Interkulturellen Wirtschaftskommunikation als sehr fruchtbar erwiesen, da diese Disziplin Themen der internationalen Wirtschaft mit vorwiegend geistes- und sozialwissenschaftlichen Methoden untersucht (vgl. Bolten 2001b). Diese Konstellation trägt auch zur asymmetrischen Verteilung des Wissens zwischen den Teilnehmern bei, so dass eine intensive Zusammenarbeit unabdingbar ist – ein Faktor, der erheblich zur Steigerung der Motivation in kooperativen Lernszenarien beiträgt (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2002: 47f.).

Als didaktisches Szenario des Projekts wird eine Form des *blended learning* angewandt, d.h. eine Kombination von Phasen des netzbasierten Lernens mit Präsenzphasen. In einer ersten, etwa sechswöchigen Vorbereitungsphase unmittelbar nach Konstituierung von Teams mit jeweils drei bis fünf Teilnehmern durch die Dozenten nutzen die Studierenden eine webbasierte Lernplattform (in diesem Falle Hyperwave e-Learning Suite) zur Vorbereitung gemeinsamer Präsentationen in interkulturellen Arbeitsgruppen, die dann in einer einwöchigen Präsenzphase der gesamten Gruppe vorgestellt werden. Die Inhalte werden nach Themenvergabe durch die Dozenten in den Teams selbstständig erarbeitet. Die Organisation der Arbeitsteilung und die Nutzung der jeweils lokal vorhandenen Ressourcen werden dabei von den Lehrenden unterstützend begleitet.

Nach der Präsenzphase überarbeiten die Teilnehmer ihre Arbeiten während einer sechswöchigen Nachbereitungsphase unter Berücksichtigung der Diskussionen im Seminar zur anschließenden Publikation auf der Internet-Lernplattform.

Interkulturelle Teamarbeit und e-Learning

Grundidee des Projekts ist die interkulturelle Zusammenarbeit in virtuellen Teams an einem gemeinsamen Projekt. Dieses Projekt besteht in der Vorbereitung von Referaten und ist somit an den „Arbeitsalltags“ von Studierenden angelehnt, so dass ein hoher Grad an Authentizität der Aufgabenstellung gewährleistet ist. Weiterhin werden die einzelnen Themen anhand von Fallbeispielen aus den drei beteiligten Ländern bearbeitet, so dass sich eine asymmetrische Verteilung des Wissens zwischen den verschiedenen Arbeitsgruppenmitgliedern ergibt und eine intensive Zusammenarbeit zwingend notwendig wird. Die Beleuchtung der Seminarthemen aus drei verschiedenen Perspektiven führt, auch nach Ansicht von 70% der Semi-

narteilnehmer,⁹ zu innovativen und fruchtbareren Ergebnissen im Vergleich zu herkömmlichen Seminaren, d.h. es können Synergieeffekte entstehen.

Neben eventuellen kulturellen Hürden, die im Laufe der Projektarbeit überwunden werden müssen, stellen sich aus dem institutionellen Hintergrund der Partner Herausforderungen an die Teilnehmer. Durch die jeweils verschiedene Organisation des Universitätsjahres in den drei Ländern ergeben sich so beispielsweise Unterschiede im zeitlichen Engagement: Während in Lyon in die Zeit der online-Vorbereitung Prüfungsphasen fallen, liegt ein Teil dieser Phase für die deutschen und kanadischen Teilnehmer in der vorlesungsfreien Zeit. Das jeweilige Studiensystem spielt hier ebenfalls eine Rolle: Da das Seminar eine von nur wenigen Veranstaltungen im deutschen Hauptstudium darstellt, investieren die deutschen Teilnehmer eher mehr Arbeit und Zeit in die Vorbereitung als die französischen Studierenden, für die der Kurs einer unter vielen gleichwertigen in einem dichten Master-Programm ist. Vermeintliche kulturelle Unterschiede, z.B. im Zeitverständnis, die von interkulturell geschulten Teilnehmern zur Erklärung von verzögerten Antworten von Teammitgliedern herangezogen wurden, erklären sich also auch aus institutionellen Gegebenheiten.

Insbesondere die Definition der Arbeitsaufgabe, die Erstellung einer Präsentation für ein Seminar, verweist auf divergierende soziale Bedeutungen (vgl. Müller-Jacquier 2000) und auf formale und inhaltliche Anforderungen einzelner Studiengänge, die die Studierenden im Laufe ihres Studiums erlernt haben. So nutzen die deutschen Geisteswissenschaftler z.B. tendenziell weniger das Präsentationsmedium Powerpoint, dessen Einsatz in einer *grande école de commerce* eher die Regel ist. Umgekehrt scheint die Erstellung eines Hand-outs eher im deutschen Studiensystem die Regel zu sein.

Weiterhin wird die online-Zusammenarbeit von den unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmer im Umgang mit den verschiedenen netzbasierten Kommunikationsmedien beeinflusst. Während erfahrene Nutzer – im beschriebenen Beispiel vor allem die Teilnehmer aus Kanada – z.T. instinktiv das geeignete Medium für den jeweiligen Kommunikationszweck auswählen, bedürfen Teilnehmer, die mit den verschiedenen Medien noch weniger vertraut sind, in der Anfangsphase mehr technische und medienbezogene Unterstützung und Anleitung.

Diese, auf den ersten Blick als Nachteile erscheinenden Hürden tragen jedoch erheblich zur Authentizität der interkulturellen Zusammenarbeit bei. Ähnlich wie in der internationalen Unternehmenskooperation unterscheiden sich nicht zuletzt dadurch die Motivationen und Einstellungen der Teilnehmer bezüglich der gestellten Aufgabe. Divergierende Lern- und Arbeitsstile (vgl. Barmeyer 2000), wie sie sich durch kulturelle Faktoren aber auch durch die Spezifika der „Bildungskulturen“

⁹ Die genannten Zahlen sind einer Befragung im Zuge der Evaluation des Projekts entnommen.

der beteiligten Institutionen (ähnlich wie im Fall von Unternehmenskulturen) ergeben, und die Erfahrung der daraus resultierenden Unterschiede sowie die Suche nach möglichen Synergien sind zentrale Bestandteile der interkulturellen Zusammenarbeit.

Im Verlauf der online-Zusammenarbeit müssen die Teilnehmer diese Art von Hürden in einem permanenten Aushandlungsprozess (Grounding) überwinden und einen gemeinsamen Kommunikationsraum schaffen, der die Umsetzung ihres Projekts ermöglicht. Im Folgenden sollen die dazu notwendigen Interaktionsprozesse knapp dargestellt werden (vgl. hierzu Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2002: 46).

Interaktion im kooperativen e-Learning

Grundlegend für die virtuelle Zusammenarbeit sind Kommunikationsprozesse. In einer netzbasierten Lernumgebung kann generell zwischen synchronen und asynchronen Kommunikationsformen unterschieden werden. Eine der Besonderheiten der netzbasierten Kommunikation ist, dass im Gegensatz zur face-to-face-Kommunikation der Austausch von Informationen zeitlich versetzt, also asynchron, erfolgen kann. Medien der asynchronen Kommunikation, die auf einer Lernplattform zur Verfügung stehen, sind E-mail und Diskussionsforen. Während E-mail sich eher zum Austausch zwischen zwei Partnern eignet, erlauben Diskussionsforen die Kommunikation zwischen mehreren Personen. Gerade durch die Möglichkeit, verschiedene Diskussionsstränge parallel zu bearbeiten und den Diskussionsverlauf nachvollziehbar und übersichtlich darzustellen, stellen sie ein ideales Medium zur Bearbeitung komplexer Aufgaben dar. Es soll allerdings auch nicht verschwiegen werden, dass vereinzelt Teilnehmer die Transparenz dieser Kommunikationsformen auch als eine Form der „Überwachung“ und Kontrolle empfinden und daher die Kommunikation via E-mail bevorzugten. Obwohl sich Foren zur Erarbeitung der im Beispiel gestellten Aufgaben besonders eignen, wurden die Teilnehmer zwar darauf hingewiesen, aber die Nutzung des bekannteren Mediums E-mail nicht unterbunden, solange die erforderlichen Deadlines vom jeweiligen Team eingehalten wurden.

Medien der synchronen Kommunikation im Internet sind vor allem Chat und Videokonferenz. Im geschilderten Projekt bestand lediglich die Möglichkeit zum Chatten. Aufgrund der notwendigen zeitlichen Absprachen wurde Chat jedoch lediglich sporadisch eingesetzt, vor allem zur sozialen Kommunikation zwischen den Teilnehmern. Gerade im Fall der Zusammenarbeit von Teammitgliedern, die in verschiedenen Zeitzonen zu Hause sind, bedarf die Abstimmung eines Chat-Termins einer sorgfältigen Planung, um Frustrationen zu vermeiden.

Im kooperativen Lernen nehmen Koordinationsprozesse eine zentrale Stellung ein. Hier müssen inhaltlich-aufgabenbezogene von technisch-medienbezogenen Koordinationsanforderungen unterschieden werden. Für die inhaltliche Planung, wie z.B. die Diskussion einer möglichen Gliederung, eignet sich aufgrund der thematischen Komplexität eher die asynchrone Kommunikation über Foren, während technische und medienbezogene Koordinationsaufgaben, in denen schnell eine Entscheidung herbeigeführt werden soll, eher über E-mail und Chat gelöst werden können. Beispiele hierfür sind die Verabredung von gemeinsamen Chats per Mail oder auch die terminliche Planung der gemeinsamen Arbeit im Chat.

Zentral in der interkulturellen Teamarbeit sind das Aushandeln eines gemeinsamen inhaltlichen und kulturellen Hintergrunds innerhalb einer Arbeitsgruppe (Grounding) sowie identitätsstiftende Prozesse, insbesondere der Aufbau von wechselseitigem Vertrauen (s.a. Jarvenpaa 1999; Hertel/ Orlikowski/ Konradt 2001: 31f.). Gerade durch das Fehlen von sozialen Hinweisreizen wie extra- und para-verbale Faktoren in der netzbasierten schriftlichen Kommunikation stellt dieser Aspekt eine wichtige Herausforderung dar. Technisch kann dieses Defizit der webbasierten Kommunikation durch die Vorstellung der einzelnen Teilnehmer in einem dazu angelegten Forum sowie die Einrichtung von aussagekräftigen Kurzporträts in Form von individuellen „Visitenkarten“ mit Foto, die in die meisten Lernplattformen integriert sind, etwas kompensiert werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2002: 52). In interkultureller Hinsicht stellten vor allem zeitliche Faktoren und Erwartungen seitens der beteiligten kulturellen Gruppen kritische Punkte im Aufbau von Vertrauen und Teamkohäsion dar. Langsamere Reaktionszeiten als von anderen Teammitgliedern erwartet werden, auch wenn die oben beschriebenen institutionellen Gründe dafür ausschlaggebend sein können, schnell als Desinteresse oder mangelndes Engagement für das Team bewertet. Da die Teams jedoch aufgrund der in der Aufgabenstellung angelegten asymmetrischen Wissensverteilung auf den Input aller Mitglieder angewiesen sind, müssen diese Aspekte thematisiert und eventuelle Missverständnisse geklärt und überwunden werden.

Durch die Interaktion mit Hilfe der beschriebenen Kommunikationstools des Internet stehen die Mitglieder der interkulturellen Teams also vor der Herausforderung, einen gemeinsamen Kommunikations- und Handlungsraum, eine eigene Interkultur (vgl. Bolten 2001a), zu schaffen, der für das Gelingen der kulturübergreifenden virtuellen Projektarbeit notwendige Voraussetzung ist.

Damit verändert sich auch die Rolle des Dozenten/Trainers in dieser Phase. Im Zentrum seiner Aufgaben steht nicht mehr die Vermittlung von Wissen über Interkulturalität, sondern die Begleitung und Moderation der interkulturellen Aushandlungsprozesse innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen. Neben technischen Hilfe-

stellungen, wie z.B. eventuellen Vorschlägen zur Medienauswahl, kann er aufgrund der Transparenz der webbasierten Kommunikationsorganisation und -aufteilung und die damit verbundenen Interaktionsprozesse innerhalb der Arbeitsgruppen unterstützend begleiten. Seine Rolle wandelt sich so von der eines Lehrers oder Trainers zu der eines interkulturellen *Facilitators* oder *Mediators*.

Interkulturelle Begegnung in der Präsenzphase

Am Ende der virtuellen Vorbereitungsphase im Internet sollten die Arbeitsgruppen in der Erarbeitung ihrer Präsentationen soweit fortgeschritten sein, dass nur noch eine Feinabstimmung und eine letzte Überarbeitung notwendig sind. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass zu Beginn der Präsenzphase noch ausreichend Zeit dafür zur Verfügung gestellt werden muss. Neben der Fertigstellung der Referate spielt nämlich auch die Reflexion über die vorangegangene virtuelle Zusammenarbeit, insbesondere auch über die aufgetretenen Kommunikations- und Koordinationsschwierigkeiten innerhalb der Teams, eine zentrale Rolle, sobald sich die Mitglieder face-to-face begegnen. Die tatsächliche Begegnung der Mitglieder von virtuellen Teams wird auch von der neueren Forschung als wichtiger Erfolgsfaktor angesehen – gerade zum Aufbau des wechselseitigen Vertrauens (vgl. z.B. Handy 1995).

Im beschriebenen Seminar zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation besteht dieser Freiraum zur interkulturellen Gruppenarbeit während der ersten beiden von insgesamt sieben Tagen. Zwischen diesen Phasen der autonomen Gruppenarbeit werden mehrere Fachvorträge zum Seminarthema sowie zu Aspekten der interkulturellen Zusammenarbeit angeboten, die die Teilnehmer zur Diskussion über die erlebten interkulturellen Prozesse anregen sollen. Ein Beispiel der von den Studierenden diskutierten Themen ist die multikulturelle Zusammensetzung der Seminargruppe. Viele Teilnehmer reagierten überrascht darauf, dass die jeweiligen Gruppen nicht ausschließlich aus Franzosen, Deutschen und Kanadiern bestanden. So waren unter den 29 Seminarteilnehmern sieben verschiedene Nationalitäten vertreten; sowohl in der Gruppe aus Deutschland als auch in der Gruppe aus Frankreich gab es z.B. Teilnehmer der jeweils anderen Nationalität und auch „Kanadier“ konnten sich als „Franzosen“ entpuppen. Bestehende Erwartungen über die Zusammenarbeit mit „den Franzosen“, „den Kanadiern“ oder „den Deutschen“ mussten daher hinterfragt und z.T. korrigiert werden.

Weiterhin wird eine eigene Arbeitsgruppe mit der Analyse der interkulturellen online-Zusammenarbeit betraut. Diese beobachtet bereits während der Vorbereitungsphase die Gestaltung der virtuellen Zusammenarbeit und befragt die Teil-

nehmer zu verschiedenen Zeitpunkten des Seminars zum Verlauf des Teambuilding-Prozesses. Die Ergebnisse dieser studentischen Evaluation werden in der Abschlussitzung am letzten Seminartag präsentiert und als Diskussionsgrundlage über die Probleme und Herausforderungen der interkulturellen Zusammenarbeit im Internet genutzt.

Während der Präsenzphase zeigen sich schnell die Vorteile der webbasierten Vorbereitung. Durch das vorherige virtuelle Kennenlernen der Teilnehmer untereinander entfallen „Anlaufschwierigkeiten“ und von Anfang finden sich die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen zusammen. Weiterhin besteht kaum die aus interkulturellen Begegnungsprogrammen bekannte Gefahr einer nationalen „Blockbildung“ in den Freizeitphasen. Stattdessen zeichnet sich die Begegnung von Beginn an durch eine sehr positive interkulturelle Gruppendynamik und -kohäsion aus, die sich beispielsweise in spontanen gemeinsamen Freizeitaktivitäten äußert. Dies bestätigen auch 83% der Teilnehmer. Die Diskussion der Problematik interkultureller Zusammenarbeit mit den Neuen Medien auf Grundlage der eigenen Erfahrung der Teilnehmer steuert auch der Gefahr der Verstärkung von Stereotypen und Vorurteilen durch die Begegnung (vgl. Thomas 1993) entgegen, insbesondere durch die Erläuterung der eventuellen technisch-institutionellen Hintergründe sowie der intrakulturellen Vielfalt der drei „nationalen“ Gruppen, die zur Hinterfragung der Vorstellung von „nationaltypischen“ Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften beitragen.

Die der Präsenzphase folgende Nachbereitungsphase auf der Internet-Lernplattform wird von den einzelnen Arbeitsgruppen zur Überarbeitung ihrer Präsentationen unter Berücksichtigung der Diskussionen im Seminar genutzt. Die endgültigen Fassungen werden auf der Internetplattform publiziert und können so einerseits von allen Teilnehmern heruntergeladen und eingesehen werden und stehen andererseits auch für Nachfolgeseminare zur Verfügung.

Das beschriebene interkulturelle Lernszenario stellt nicht nur ein Beispiel für die Nutzung der kommunikativen Möglichkeiten des Internet als effizientes Instrument zur Vorbereitung von interkulturellen Begegnungsmaßnahmen dar. Im schulischen und universitären Kontext kann es dazu beitragen, bestehende Probleme und Defizite in der Ausbildung interkultureller Kompetenzen zu reduzieren. Dazu gehören:

- die fortdauernde Unterschätzung des Internet als interkulturelles Kommunikationsmedium,
- die in herkömmlichen Kursen und Trainings auch aus pragmatischen Gründen oft unzureichende Berücksichtigung der interkulturellen Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft,

- die Trennung von theoretischer Wissensvermittlung über Interkulturalität und praktischer Erfahrung, die im universitären Kontext oft der Eigeninitiative der Studierenden in Form von Auslandssemestern oder Praktika überlassen wird,
- und die Konstruiertheit und mangelnde Authentizität vieler interkultureller Trainingsaktivitäten.

Im beschriebenen Modell können die Teilnehmer ihr erworbenes Vorwissen über interkulturelle Kommunikationsprozesse in einem authentischen Projekt anwenden. Sie üben so die Übertragung ihrer fachlichen und sozialen Kompetenzen auf interkulturelle Handlungskontexte, wie sie auch im beruflichen Kontext vorkommen können. Dies gelingt in erster Linie durch die Wahl einer Aufgabenstellung, hier die Erstellung eines Referats, die direkt dem Alltagserleben und den Studienanforderungen der Teilnehmer entlehnt ist. Interkulturelle Kommunikation ist daher in diesem Zusammenhang mehr als eine exemplarische Illustration von möglichen interkulturellen Missverständnissen und Handlungsstrategien wie in einer konstruierten interkulturellen Trainingsaktivität. Weiterhin wird die affektive Komponente jeder interkulturellen Begegnungssituation durch die tutorielle Betreuung der Lehrenden in der e-Learning-Phase und die interkulturelle Betreuung und Evaluation des Seminars fortlaufend begleitet.

Aus der Perspektive der Forschung können aufgrund der Transparenz der Kommunikation im Internet, die die Speicherung des textbasierten Diskursverlaufes erlaubt, Daten gewonnen werden, deren Analyse dazu beitragen kann, essentielle Prozesse wie Vertrauensaufbau und Identitätsbildung in virtuellen interkulturellen Teams zu verstehen.

Literatur

- Barbier/ Bertho Lavenir 2000: Frédéric Barbier/ Catherine Bertho Lavenir, Histoire des médias. De Diderot à Internet. Paris
- Barmeyer 2000 : Christoph I. Barmeyer, Interkulturelles Management und Lernstile. Studierende und Führungskräfte in Deutschland, Frankreich und Québec. Frankfurt/New York
- Bolten 2001a: Jürgen Bolten, Interkulturelle Kompetenz. Erfurt
- Bolten 2001b: Jürgen Bolten, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsstand und Perspektiven eines neuen Fachgebietes. In : Wirtschaftsdeutsch international, H. 1, 9-26
- Evers/ Röse/ Honold/ Coronado/ Day 2003: Vanessa Evers/ Kerstin Röse/ Pia Honold/ José Coronado/ Donald Day (Hg.), Designing for Global Markets 5. IWIPS 2003. Fifth Interna-

- tional Workshop on Internationalisation of Products and Services. Where East meets West. Berlin, 17-19 July 2003. Kaiserslautern
- Handy 1995: Charles Handy, Trust in the virtual organization. In: Harvard Business Review 73, H. 3, 40-50
- Hertel/ Orlikowski/ Konradt 2001: Guido Hertel/ Boris Orlikowski/ Udo Konradt, Virtuelle Teams erfolgreich managen. In: Wirtschaftspsychologie, H. 4, 31f.
- Honold 2000: Pia Honold, Interkulturelles Usability Engineering. Eine Untersuchung zu kulturellen Einflüssen auf die Gestaltung und Nutzung technischer Produkte. Düsseldorf
- Jarvenpaa/ Leidner 1999: Sirkka Jarvenpaa/ Dorothy Leidner, Communication and trust in global virtual teams. In: Organization Science, 10(6), 791-815
- Lipnack/ Stamps 1997: Jessica Lipnack/ Jeffrey Stamps, Virtual Teams: Reaching across Space, Time, and Organizations with Technology. New York (deutsch: Virtuelle Teams. Projekte ohne Grenzen. Wien / Frankfurt, 1998)
- Marcus 2001: Aaron Marcus, Cross-Cultural User-Interface-Design. In: Michael J. Smith/ Gavriel Salvendy (Hg.), Proceedings. Human-Computer-Interface International Conference (HCII). Band 2. New Orleans, 502-505 (online verfügbar unter <http://www.amanda.com>)
- Müller-Jacquier 2000: Bernd Müller-Jacquier, Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Jürgen Bolten (Hg.), Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. Waldsteinberg, 20-49
- Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2002: Gabi Reinmann-Rothmeier/ Heinz Mandl, Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 34, 44-57
- Scholz 2001a: Christian Scholz, Virtuelle Teams – Prinzip Herberger oder Hitzfeld? In: Personalwirtschaft, H. 10, 2001, 58-64
- Scholz 2001b: Christian Scholz, Virtuelle Teams mit darwiportunistischer Tendenz: Der Dorothy-Effekt. In: Organisationsentwicklung, H. 4, 20-29
- Thomas 1994: Alexander Thomas, Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Ders. (Hg.), Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen/Stuttgart, 227-238
- Winter 1998: Carsten Winter, Internet/Online-Medien. In: Werner Faulstich (Hg.), Grundwissen Medien. München, 274-295

Internetbasierte Trainingsszenarien - E-Strategien für Trainer

Jan Fleckenstein (Universität Jena)

Nachdem insbesondere in den 1980er Jahren der Computer und eine Dekade später das Internet für die Zwecke der Wissensvermittlung und des Trainings endgültig entdeckt worden waren und bestehenden Bildungssystemen bereits ihr medienbedingter Untergang prognostiziert wurde, wandelt sich das Bild des technologiebasierten und -gestützten Lehrens und Lernens in der aktuellen, disziplinenübergreifenden Diskussion sehr. Und das nicht unbedingt zu seinem Nachteil – nach überschwänglicher Euphorie zieht nun die Vernunft ein. Dieser Beitrag möchte zur Diskussion beitragen, indem er Internetdienste vorstellt, ihre Vor- und Nachteile für Trainingsaufgaben anreißt und skizziert, wie eine kleine „E-Strategie“ für Trainer aussehen könnte. Zunächst sollen jedoch einige grundlegende Standpunkte dargelegt werden.

Die Sache mit dem „e“...

Wer erst beginnt, sich mit diesem Themengebiet auseinander zu setzen, der sollte sich von Begriffen wie „E-Learning“ oder „Blended Learning“ (wörtl.: „gemischtes Lernen“; Kombination aus Präsenzveranstaltungen und technologiebasierten Unterrichtsphasen) zunächst einmal weder abschrecken, noch - im deutschen Sinne des Wortes - blenden lassen. Empfehlenswert ist es, diesen Begriffen per se nicht so viel Bedeutung zukommen zu lassen, wie gemeinhin Glauben gemacht werden soll. Denn einerseits haben Menschen seit jeher versucht, das Lehren und Lernen mit Hilfe neuer Technologien und Medien zu verbessern und andererseits ist auch Fernunterricht kombiniert mit Präsenzseminaren nicht gerade eine Erfindung der Gegenwart. Lediglich der E-Mailversand statt dem Verschicken von Studienbriefen per Post hat tatsächlich Neuzeitcharakter. Nicht alle, aber viele Ideen rund um den Computereinsatz in der Wissensvermittlung, sind nicht genuin neu. Und nicht immer, aber oft werden Begriffe wie „E-Learning“ oder „Blended Learning“ lediglich als schicke Verpackung für bereits angejahrte Konzepte verwendet. Aber der Inhalt ist, was zählt – nicht die Verpackung. Und dieser Inhalt kann sehr stark variieren. Dies liegt darin begründet, dass es keine einheitlichen Definitionen, Ansätze und Verständnisse gibt, was beispielsweise E-Learning genau eigentlich ist. Manche

Anbieter vertreiben beispielsweise immer noch CD-ROM-Programme unter dem Label „E-Learning“ – was de facto nicht richtig ist. Denn das „e“ bedeutet zwar „electronic“, aber nach und nach setzt sich die Ansicht durch, dass das „e“ auch für eine Verbindung in Computernetze (z.B. Internet oder Intranets) steht. E-Mail ohne Netzanschluss ist schließlich auch nicht denkbar. Insgesamt gesehen, lenken die Begriffe (noch) vom eigentlichen Kern ab: dem Lernenden und wie man dessen Lernprozess mit Hilfe entsprechender Technologien (hier: dem Internet) optimieren kann. Zugegebenermaßen klingen sie aber viel griffiger als „internetbasiertes oder -gestütztes Training“.

Wann ist der Einsatz sinnvoll?

Selbstverständlich lässt sich nur im Einzelfall definitiv entscheiden, ob der Einsatz des Internets und der Dienste, die es zur Verfügung stellt, sinnvoll ist. Die Kernfrage, die es dabei zu beantworten gilt, bleibt jedoch immer unverändert: Erfahren die Menschen, die trainiert werden sollen, durch den Medieneinsatz einen substantiellen Mehrwert? Hierzu lassen sich im Wesentlichen zwei Formen des Mehrwertes identifizieren:

Zum einen erhalten die Lerner einen Zugang zu Wissen, der ihnen ansonsten unter Umständen verschlossen bliebe. Räumliche und zeitliche Bindungen können die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen verhindern. Hier bieten internetbasierte Szenarien raum- und zeitübergreifende Wissenszugänge. Dies ist – neben der unausweichlichen Kostenfrage – eines der Kernargumente für den Einsatz „klassischer“ E-Learning Szenarien, wie sie beispielsweise in der Weiterbildung am Arbeitsplatz zum Einsatz kommen.

Zum anderen – und das erscheint als das gewichtigere Argument – lässt sich mit Hilfe internetbasierten bzw. -gestützten Trainings der Lernprozess an sich verbessern. So ist der Trainer dank der Medien nun weniger als bisher auf Präsenzveranstaltungen beschränkt, sondern kann den Lernenden kontinuierlicher während seines Lernprozesses begleiten. So können Medien zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen eingesetzt werden oder sich internetbasierte Trainingssequenzen mit Präsenzveranstaltungen abwechseln. Letzteres würde man im übrigen als - neo-klassisches - „Blended Learning“ bezeichnen.

Welche Mittel stehen zur Verfügung?

Im Internet – das fälschlicherweise immer noch mit dem World Wide Web gleichgesetzt wird – stehen verschiedene Medien (genannt Dienste) zur Verfügung, die zu Trainingszwecken genutzt werden können. An dieser Stelle sei auch auf Busch/Mayer (2002) verwiesen, die eine leicht verständliche Übersicht hierzu für den Einstieg ins Thema bieten, und auf die sich die Vorstellung der folgenden Internetdienste in weiten Teilen stützt.

Im wesentlichen werden zwei Formen von Medien im Internet unterschieden: synchrone und asynchrone Medien. Bei synchronen Medien (z.B. Chat oder Videokonferenz) findet der Informationsaustausch – wie bei einem Telefonat - zwischen den Kommunikationspartnern zeitgleich und nahezu ohne Verzögerung statt. Bei asynchronen Medien, wie beispielsweise E-Mail oder Foren, erfolgt dieser Informationsaustausch zeitlich versetzt. Vergleichbar mit einem Briefwechsel oder einem Schwarzen Brett in der nicht-digitalen Welt. Jedes dieser Medien hat seine spezifischen Eigenschaften, seine Vor- und Nachteile. Die Vorteile der einen Gruppe ergeben sich im wesentlichen aus den Nachteilen der anderen und umgekehrt, wie folgende Übersicht verdeutlicht:

	Synchrone Medien (Videokonferenz, Chat, Application Sharing)	Asynchrone Medien (E-Mail, Mailingliste, Newsgroup, Website)
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direkte Reaktion & direktes Feedback ▪ trotz räuml. Distanz „hautnah dabei“ ▪ Trainer kann flexibel & spontan vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitliche Flexibilität ▪ Fördert reflektiertes Vorgehen ▪ Leichter zu dokumentieren ▪ Geringerer Koordinierungsaufwand
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erhöhter Koordinationsaufwand (Terminabstimmung) ▪ Teilnehmer müssen online sein ▪ hohe Disziplin der Teilnehmer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nur verzögertes Feedback ▪ Distanzgefühl (auch durch Zeitverzögerung gestärkt)

Abb.1: Eigene Darstellung in Anlehnung an Busch/ Mayer 2002

Wie sich diese Vor- und Nachteile bei einzelnen Medien/Diensten im Detail darstellen, soll in einer weiteren Übersicht über die wichtigsten Dienste für das internetgestützte und -basierte Lehren und Lernen gezeigt werden.

Videokonferenz

Hier wird der Trainer mittels Kamera – z.B. einer kleinen Webcam auf dem Monitor - aufgenommen und via Bild und Ton über das Internet (oder ein anderes Computernetz) übertragen, während die Lernenden gleichzeitig an anderen Orten vor ihrem Monitor sitzen. Es handelt sich also um ein synchrones Medium. Diese Form des netzbasierten Trainings kommt durch die optisch-akustische Komponente und die direkte Feedbackmöglichkeit der Präsenzveranstaltung am nächsten und wirkt dementsprechend motivierend auf die Lernenden. Nachteilig wirkt sich insbesondere die große Datenmenge aus, die es zu übertragen gilt: Verfügen die Teilnehmer nur über analoge Zugänge zum Netz (z.B. über ein einfaches Modem) kann keine zufriedenstellende Bildqualität erreicht werden. Zudem ist der technische Anspruch dieses Dienstes wie auch der an die Selbstdisziplin der Teilnehmer und des Trainers sehr hoch. (Busch/ Mayer 2002: 40)

Insgesamt erscheint die Videokonferenz aufgrund der technischen Komplexität und der planungsintensiven Vorbereitung – Trainer ist Drehbuchautor, Schauspieler, Regisseur und Trainer in einer Person – nicht als idealer Einstieg für Trainer in die Welt des internetbasierten Trainings, bietet aber denjenigen, die genügend Selbstdisziplin für die Arbeit und im Idealfall technisches Vorwissen mitbringen, ein großes Maß an didaktischen Möglichkeiten. Besonders interessant ist auch die Variante, dass Vorträge aufgezeichnet werden können und so - z.B. über eine Website - zur asynchronen Nutzung bereitgestellt werden können.

Textbasierter Chat

Das Synchronmedium Chat wird häufig auch als “Videokonferenz für Arme” (Busch/Mayer 2002: 41) bezeichnet und stellt einen der am häufigsten genutzten Dienste des Internet dar. Die Teilnehmer am Chat geben ihre Nachrichten bzw. Beiträge über die Tastatur ein und diese erscheinen dann nahezu zeitgleich auf den Bildschirmen der übrigen Teilnehmer. Es handelt sich um einen ausgereiften und sehr zu-verlässigen Dienst, der darüber hinaus – in der Regel – auch einfach zu bedienen ist. Er eignet sich gut, um Unterrichtsgespräche oder Diskussionen durchzuführen, in Brainstormings Ideen zu sammeln oder auch ein kurzes Stimmungsbild der Lerngruppe einzufangen. Nachteilig wirkt sich aus, dass aufgrund der Textbasierung eine hohe schriftliche Ausdrucksfähigkeit von Teilnehmern und Trainern verlangt wird. Auch ist ein hohes Maß an Disziplin und ein klare Kommunikationsregelung erforderlich, um Durcheinander und Chaos zu vermeiden. (Busch/ Mayer 2002: 41)

Der Chat stellt sich trotz der Anforderungen an Disziplin und Ausdrucksfähigkeit als ein sehr gutes Mittel zum Einstieg in internetbasierte Trainingsszenarien dar. Insbesondere zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen ist er geeignet. Hier kann die fehlende visuelle Komponente auch von Vorteil sein: Status- und Ansehenskonflikte, wie sie häufig in Präsenztrainings auftreten, fallen in diesem Medium in der Regel weg. Insbesondere im Bereich des interkulturellen Trainings und Coachings ist der Chat eine kostengünstige Alternative zum Telefon, wenn es darum geht, die Trainingsteilnehmer ins Ausland zu „begleiten“. In regelmäßigen Abständen können Trainer und Trainierte Kontakt aufnehmen und aktuelle Problemstellungen diskutieren. Aber Vorsicht – der mögliche Zeitunterschied zwischen den Aufenthaltsorten kann hier zu Terminproblemen führen!

Application Sharing

Mit Hilfe des Application Sharing können Trainer und Trainingsteilnehmer synchron gemeinsam Dokumente bearbeiten. So ist es beispielsweise möglich, gemeinsam Präsentationen zu erstellen oder visuelle Brainstormings durchzuführen. Zum Informationsaustausch unter den Teilnehmern während der Arbeit kommen häufig Chats, aber auch Videokonferenzen zum Einsatz. Application Sharing ist ein effektives Mittel, da beispielsweise nicht dauernd die Dokumente wie beim E-Mailing hin und her geschickt werden müssen. Es wirkt aufgrund der gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Ergebnis motivierend. Allerdings sind entsprechende Programme häufig etwas umständlich zu bedienen und meist für nicht mehr als zwei Teilnehmer geeignet. (Busch/ Mayer 2002: 42)

Grundsätzlich ist Application Sharing eine gute Möglichkeit, Inhalte und Ergebnisse im wahrsten Sinne des Wortes (virtuell) begreifbar zu machen. Allerdings erfordert die gleichzeitige Nutzung eines Chatsystems zum Austausch unter den Teilnehmern eine hohe Konzentration und Übersicht aller Beteiligten. Zudem ist die Teilnehmerzahl meist begrenzt, was auch die Einsatzmöglichkeiten weiter einschränkt. Für Einzelcoachings stellt es aber ein effektives Mittel dar. Wo es möglich ist, sollten die entsprechenden Trainingsinhalte und –aufgaben besser in Präsenzveranstaltungen integriert werden.

E-Mail/Mailinglisten

Die Funktion von E-Mail dürfte weitestgehend bekannt sein. Prinzipiell funktioniert E-Mail wie Briefpost, allerdings auf elektronischem Wege. In Mailinglisten wird allen in der Liste eingetragenen Mitgliedern die E-Mail zugestellt. Jeder Listenteilnehmer hat außerdem die Möglichkeit, an alle übrigen Mitglieder Mails zu

versenden. E-Mails eignen sich insbesondere dazu, regelmäßige Coaching-Mails zu versenden, den Teilnehmern eines Präsenzseminars im Vorfeld Seminarunterlagen zukommen zu lassen oder aber, um Teilnehmer mit Fragen und Aufgabenstellungen auf ein anstehendes Training einzustimmen, bzw. im Anschluss an das Seminar ein Feedback einzuholen. E-Mail ist als asynchrones Medium zeit- und ortsunabhängig und sehr variabel einsetzbar. Zudem ist es einfach, ausgereift, kostengünstig und weit verbreitet. Zu bedenken ist jedoch, dass die Arbeit mit E-Mail durch die Schriftform einen relativ hohen Zeitaufwand (z.B. zur Beantwortung von Fragen) bedeutet. Zudem besteht in Schriftkommunikation immer ein höheres Potenzial für Missverständnisse. (Busch/ Mayer 2002: 43)

E-Mail ist der am meisten genutzte Dienst des Internet und in jedem Fall ein sehr guter Einstieg um sich mit internetbasiertem Training zu beschäftigen. Allerdings ist Vorsicht angebracht: Wie bereits angedeutet, birgt schriftliche Kommunikation immer ein hohes Missverständnispotenzial. Dieses ist umso höher, je emotionaler die Kommunikationssituation ist. Dieser Umstand liegt insbesondere darin begründet, dass in der schriftlichen Kommunikation im Vergleich zur mündlichen Kommunikation viele non-, para- und extraverbale Einordnungsmöglichkeiten für den Rezipienten fehlen und so beispielsweise Ironie nur sehr schwierig zu vermitteln ist. Auch sollte sich ein Trainer einen kurzen, prägnanten und präzisen Schreibstil angewöhnen, ohne dabei unfreundlich oder unpersönlich zu werden. Zum einen reduziert das die Gefahr von Missverständnissen, zum anderen den Zeitaufwand.

Newsgroup/Forum

Eine Newsgroup (auch Forum genannt) ist ein asynchrones Medium und in etwa vergleichbar mit einem Schwarzen Brett. Dort können Nachrichten – thematisch geordnet – veröffentlicht werden. Teilnehmer können auf Nachrichten antworten, eigene Nachrichten veröffentlichen oder auch gänzlich neue Themenbereiche eröffnen. Im Trainingskontext bedeutet dies, dass Teilnehmern eine Plattform gegeben wird, innerhalb derer sie sich miteinander oder auch mit dem Trainer auseinandersetzen können. So können Fragen gestellt werden oder beispielsweise auch Praxisfälle zu einem bestimmten Thema diskutiert werden. Als Expertenforum eingerichtet, steht der Trainer als Experte allen zur Verfügung und beantwortet – für alle ersichtlich – Fragen. Informationen stehen in einer Newsgroup sehr transparent zur Verfügung und auch die Entwicklung z.B. einer Diskussion lässt sich sehr gut nachvollziehen. Positiv anzusehen ist weiterhin, dass die Trainingsteilnehmer Diskussionen selbst antreiben können. Zudem entscheidet der Nutzer – ganz im Sinne des Konzeptes des autonomen Lernens – was er oder sie lesen will und was nicht. Allerdings sind – wie bei E-Mail oder Chat – eine hohe Disziplin und klare

Ausdrucksweise notwendig. Bei nur geringer Beteiligung werden Foren schnell uninteressant, während bei stark frequentierten Formen oft eine gewisse Unübersichtlichkeit Einzug hält. Zu bedenken ist, dass die öffentliche Diskussion emotionaler Themen sehr schnell eskalieren kann! (Busch/ Mayer 2002: 44)

Auch die Newsgroup ist ein ausgezeichnetes Medium für internetbasierte Trainings. Anders als bei E-Mail sind alle Nachrichten jederzeit für alle Teilnehmer einsehbar. Mit diesem Medium lässt sich – Stichwort: kooperatives Lernen – Zusammenarbeit fördern und sehr gute Hilfestellung zur Selbsthilfe geben. Die Aufgabe des Trainers ist es, auf die Strukturierung der Newsgroup zu achten und die Inhalte zu pflegen: Nur Nachrichten, die sich mit demselben Thema beschäftigen, gehören auch in das selbe Forum. Für abweichende Nachrichten müssten entsprechende Unterforen geschaffen werden.

Website

Eine Website (wörtl. „Netzseite“) lässt sich tatsächlich am besten als eine Sammlung von Seiten vorstellen, die Schrift, Bilder, Grafiken, Töne und auch Videos enthalten können. Untereinander sind diese Seiten mittels sogenannter „Links“ verbunden. Nutzen lassen sich Websites zunächst einmal für die Präsentation des Trainers oder der Bildungseinrichtung nach außen. Für ein spezifisches Seminar können innerhalb dieser Website aber auch Seiten angelegt werden, die nur den Trainingsteilnehmern zugänglich sind, und auf denen ihnen weiterführende Informationen oder Materialien angeboten werden. Auch lassen sich hier Seminarergebnisse gut veröffentlichen. Positiv ist, dass diese Seiten multimedialfähig sind und so mehr Möglichkeiten zur Gestaltung und Dokumentation bieten, als beispielsweise gedruckte Materialien. Allerdings bieten Websites häufig nur Einweg-Kommunikation und auch der Pflegebedarf der Inhalte sollte nicht unterschätzt werden. (Busch / Mayer 2002: 45)

Insgesamt stellen Websites einen guten Ausgangspunkt für internetbasierte und -gestützte Trainingsszenarien dar. Nicht alleine schon deshalb, weil sie häufig schon zu Repräsentationszwecken vorhanden sind und eine Basis für die Integration von Newsgroups/Foren und Chats bieten. So lässt sich – relativ – aufwandsarm das Angebotsportfolio erweitern und Trainings mit internetgestützten Anteilen anzureichern.

...und was sonst noch?

Busch / Mayer (2002) führen weiterhin Datenbanken und Groupware als Medien an. Da ihre Anwendung sich aber als komplexer darstellt als die der hier aufgeführten Medien und sie zudem keine fundamental neuen Funktionen zur Verfügung stellen, wurde auf eine explizite Darstellung in diesem Rahmen verzichtet. Für weiterführende Informationen sei an dieser Stelle auf die beiden Autoren verwiesen.

Eine E-Strategie für Trainer

Die – hier durchaus knapp gehaltene – Theorie ist eine Seite, die praktische Anwendung wiederum eine völlig andere. Zwar wurde jeweils kurz die mögliche Verwendung der Medien zu Trainingszwecken angerissen, es bleibt jedoch die Frage offen, wie Trainer konkret das Internet in ihren Trainingsalltag sinnvoll integrieren können. Welche Vorgehensweise erscheint dabei zweckmäßig? Die nachfolgend aufgezeigte Strategie versucht Möglichkeiten des internetgestützten und -basierten Trainings aufzuzeigen. Hierbei wird insbesondere Wert darauf gelegt, dass sich die Kosten für die Umsetzung niedrig halten, damit auch selbständige Trainer – ohne den finanziellen Background von Großunternehmen – das Internet zu Trainingszwecken nutzen können.

Schritt 1: Bewusste Integration von E-Mail als Trainings-Medium

Will man bewusst das Internet in die eigene Arbeit als Trainer integrieren, erscheint das Medium E-Mail – unter Beachtung bereits oben aufgezeigten der Vor- und Nachteile – eine gute Wahl für den Einstieg. Dies hat mehrere Gründe: Zunächst haben Trainer E-Mail häufig bereits als Kommunikationsmedium in Gebrauch und somit fallen keine Zusatzinvestitionen an. Außerdem handelt es sich um ein allgemein breit verfügbares und zudem kostengünstiges Medium.

Einsatzbar ist E-Mail insbesondere in der Vor- und Nachbereitung von Trainings. Grundsätzlich stehen dabei zwei Strategien der Mediennutzung zur Verfügung: Einerseits kann E-Mail als *Distributionsmedium* zum Verschicken von Seminarunterlagen und –informationen genutzt werden und andererseits auch als *Trainingsmedium*.

Das *Distributionsmedium* E-Mail bedarf nur weniger Erklärungen: Es ist möglich, jede Form von Dateien (z.B. Texte als PDF oder Word-Datei, aber auch komplette Videos) an E-Mailnachrichten anzuhängen und so dem Adressaten zu schicken. So kann man beispielsweise Seminarunterlagen per E-Mail anstelle des Postweges versenden. Dies bedeutet selbstverständlich keinen lernbezogenen Vorteil des internetgestützten Trainings – es führt lediglich zu einer Flexibilisierung der Trainerarbeit und kann eine Kostenersparnis bedeuten. Umstände, die man jedoch wohlwollend „in Kauf nehmen“ kann.

Eigentlich interessant ist das *Trainingsmedium* E-Mail. In gewisser Weise kann es ein Stück weit dazu beitragen, die Trainingsdauer über den Präsenztermin hinaus zu erweitern. Ein kurzes Beispiel zur Trainingseinstimmung/Aktivierung soll die Möglichkeiten, die E-Mails eröffnen können, verdeutlichen: Der Termin für ein Präsenztraining steht fest, ebenso die Teilnehmer. Etwa eine Woche vor der Präsenzveranstaltung verschickt der Trainer eine E-Mail an die Trainingsteilnehmer, in der er sie dazu auffordert, in einem kurzen, persönlichen Brainstorming ihre Erwartungen hinsichtlich des Trainings und der Trainingsinhalte in Stichworten zu formulieren und per E-Mail an ihn zurück zu senden. Einerseits stimmt diese Maßnahme die Teilnehmer bereits im Vorfeld auf das Training ein, aktiviert sie und kann unter Umständen ihre Motivation steigern. Andererseits erhält der Trainer bereits im Vorfeld Informationen zu den Teilnehmererwartungen und kann die Inhalte der Präsenzveranstaltung noch anpassen, wenn es sich als nötig herausstellen sollte. Eine Variante dieses Szenarios wäre es, eine konkrete Problemstellung aus dem Seminarinhalt darzustellen und die Teilnehmer um eine mögliche Erklärung zu bitten. Selbstverständlich handelt es sich hierbei um rein spekulative Antworten, allerdings werden die Teilnehmer so über konkrete Problemstellungen aktiviert.

Bei beiden Möglichkeiten ist es jedoch sehr wichtig, darauf zu achten, die Teilnehmer mit der Aufgabenstellung nicht zu überfordern, um nicht eine Abwehrhaltung gegenüber dem Präsenzseminar zu provozieren und damit das Gegenteil davon zu erreichen, was eigentlich geplant war. Außerdem ist es wichtig, die Ergebnisse der Aufgaben auch tatsächlich in das Präsenztraining zu integrieren und dort aufzugreifen, da ansonsten den Teilnehmern der Sinn der Maßnahme verschlossen bleibt.

In Bezug auf interkulturelle Trainings und Coachings bietet E-Mail insbesondere durch seine asynchronen Eigenschaften eine gute Möglichkeit, mit ehemaligen Trainingsteilnehmern auch nach dem Training in Kontakt zu bleiben, den Trainings-/ Coachingprozess auszudehnen und sie virtuell quasi ins Ausland zu begleiten.

Schritt 2: Aufbau einer Website als „Ressource-Center“

Was hier als Schritt 2 dargestellt ist, könnte genauso gut Schritt 1 sein oder parallel zu Schritt 1 laufen. Grund für die „Höherstufung“ ist der Kostenfaktor, der mit dem Aufbau einer Website verbunden ist. Nur die wenigsten werden hier um die Zuhilfenahme externer Fachleute herumkommen, was selbstverständlich Kosten verursacht (dazu später mehr).

Die Website kann ein Trainer/Bildungsanbieter zunächst einmal selbstverständlich zur Selbstdarstellung nach außen nutzen. Hier ist der Raum, um über Person/Unternehmen, Dienstleistungsangebote und Referenzen zu informieren. Mehr noch bietet eine Website die Möglichkeit, das Dienstleistungsangebot über das Präsenztraining hinaus zu erweitern. So lassen sich geschützte Bereiche einrichten, auf die nur Trainingsteilnehmer Zugriff haben, und wo ihnen beispielsweise Zugang zu weiterführenden Informationen angeboten wird. Dies kann über seminar- und themenbezogene Linklisten geschehen. Zudem kann man auf einfache Weise Seminarergebnisse (z.B. Präsentationen, Assoziogramme) im Anschluss an die Präsenzveranstaltung zum Herunterladen zur Verfügung stellen. Um das bereits angesprochene Problem der Einwegkommunikation in Websites zumindest abzumildern, lassen mit Hilfe von Formularen Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme oder zur Abgabe eines anonymen Feedbacks zum Training einbauen.

In diesem Stadium dienen Websites hauptsächlich der Selbstdarstellung und der Kundenbindung. Sie haben trainingsbezogen eher einen Distributionscharakter mit inhaltlicher Ergänzungsfunktion. Wirklich interessant werden sie zu Trainingszwecken erst durch die Integration von weiteren Kommunikationskanälen, wie in Schritt 3 dargestellt. Allerdings bildet Schritt 2 dafür die grundlegende Basis.

Schritt 3: Ausbau der Website zum virtuellen Seminarraum

In Schritt 3 dieser kleinen E-Strategie für Trainer soll nun die Website zu einer Art virtuellem Seminarraum erweitert werden. Hierzu werden insbesondere Kommunikationskanäle verschiedenster Ausprägung benötigt. Die beiden zentralen Elemente stellen hier sicherlich Newsgroup/Forum und der Chat dar. Die Funktionalitäten wurden bereits weiter oben ausführlicher beschrieben.

Zu Trainingszwecken bietet beispielsweise die Newsgroup gute Möglichkeiten, die Zeit zwischen zwei Präsenzseminaren produktiv zu nutzen: So können Seminargruppen innerhalb einer Newsgroup konkrete Aufgabenstellungen gemeinschaftlich bearbeiten. Sie können dort Fragen diskutieren und je nach gebotener Funktionalität selbst Dokumente den anderen Teilnehmern zur Verfügung stellen. Zwar ist diese Arbeitsweise nicht so komfortabel und auch zeitintensiver als das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten per Application Sharing, dafür ungleich preiswerter. Im Chat können die Teilnehmer untereinander und mit dem Trainer zwischen Präsenzterminen aktuelle Probleme diskutieren. Im Anschluss an Präsenzveranstaltungen bietet der Chat die Möglichkeit, den Transfer des im Training erworbenen Wissens in die Praxis zu verbessern. Konkret auftretende Probleme bei der Umsetzung können mit dem Trainer besprochen werden und dieser kann hier Tipps und Hilfestellungen zur Lösung anbieten. Der Chat ist in diesem Fall dem E-Maileinsatz vorzuziehen, weil das Erlebnis „unmittelbarer“ ist und eher einer eigenständigen Trainingssitzung gleicht. Newsgroups/Foren bieten hier ähnliche Diskussionsmöglichkeiten zwischen den Teilnehmern sowie zwischen Teilnehmern und Trainer, allerdings mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung.

Auch die Einbindung von aufgezeichneten Vorträgen (siehe auch „Videokonferenz“) erscheint an dieser Stelle als eine sinnvolle Variante. Der Trainer hat die Möglichkeit, seinen Vortrag „im stillen Kämmerlein“ – also ohne die Problematiken des Live-Sendens – aufzuzeichnen. So kann er sich einerseits mit der Thematik Videokonferenz vertraut machen und trotzdem den Nutzern gelungene Beiträge asynchron zur Verfügung stellen.

Insgesamt stehen einem Trainer mit dieser Ausbaustufe die wichtigsten Werkzeuge zur Verfügung, sinnvolle Blended Learning Szenarien konzipieren und umsetzen zu können.

Und was das alles kostet...

Eine ebenso berechtigte, wie schwer zu beantwortende Frage. Die passendste und gleichwohl unbefriedigendste Antwort ist: Kommt darauf an. Es gibt auf dem Markt einige Anbieter, die sogenannte Lernplattformen anbieten, die die genann-

ten, darüber hinaus aber noch weitere wichtige und sinnvolle Funktionalitäten enthalten. Jedoch sind diese Lernplattformen – oder auch nur deren Nutzung – in der Regel relativ kostspielig. Wer es sich jedoch leisten kann, sollte sich in dieser Richtung in jedem Fall umschauen und informieren. Interessant für manchen mag sein, dass demgegenüber einige Programme für Newsgroups oder Chat, aber auch ganze Lernplattformen wie beispielsweise Moodle oder Spaghetti E-Learning, im Internet kostenlos – als sogenannte Freeware – zur Verfügung stehen. Dass die Programme kostenlos sind, ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass sie nichts kosten: Um sie installieren, anpassen und einsetzen zu können, bedarf es Know-how, das in der Regel extern – also gegen Bezahlung – beschafft werden muss. Und das kann im Einzelfall teurer sein, als die kommerzielle Variante. Welches also die richtige Lösung ist, bleibt budgetabhängig und muss im Einzelfall entschieden werden.

Fazit

Das Internet bietet mit seinen Diensten durchaus interessante Trainingsmöglichkeiten an, an die man sich auch nach und nach herantasten kann, wie der letzte Abschnitt dieses Artikels ansatzweise zu vermitteln versuchte. Man ist als Trainer nicht gezwungen, einen einzigen, großen Sprung zu machen, sondern kann sich Schritt für Schritt der Thematik nähern, sich nach und nach seine ureigene Strategie erarbeiten und so Kontakt zu dieser Form des Trainings aufbauen. Da es sich hier um eine immer noch junge Disziplin handelt, gibt es keine Patentrezepte. Vieles ist noch immer „trial and error“. Wichtig ist, dass man sich eines stets vor Augen führt: Der handlungsleitende Faktor sind immer die Lernenden. Sie sind das Zentrum, um den sich die schöne neue (Medien-)Welt drehen sollte. Nur wenn sie einen substantiellen Mehrwert durch das Internet erfahren, ist der Einsatz auch sinnvoll. Bei allen Aktivitäten sollte man sich dies stets vor Augen führen.

Literatur

- Busch/ Mayer 2002: Frank Busch/ Thomas B. Mayer, *Der Online-Coach – Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*. Weinheim und Basel
- Döring 2002: Nicola Döring, *Online-Lernen*. In: Ludwig J. Issing/ Paul Klimsa (Hg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim, 247-264
- Holzinger 2000: Andreas:Holzinger, *Basiswissen Multimedia*. Band 2: Lernen. Würzburg
- Kaiser 2001: Siegfried Kaiser, *Kommunikationsorientierte synchrone Werkzeuge*. In: Gerhard Schwabe/ Norbert Streitz/ Rainer Unland (Hg.), *CSCW-Kompodium*. Berlin, 159-166
- Kron/ Sofos 2003: Friedrich W. Kron/ Alivisos Sofos, *Mediendidaktik – Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München
- Pankoke-Babatz 2001: Uta Pankoke-Babatz, *Kommunikationsorientierte asynchrone Werkzeuge*. In: Gerhard Schwabe/ Norbert Streitz/ Rainer Unland (Hg.), *CSCW-Kompodium*. Berlin, 167-173
- Rautenstrauch 2001: Christina Rautenstrauch, *Tele-Tutoren*. Bielefeld
- Salmon 2000: Gilly Salmon, *E-Moderating – The Key to teaching and Learning Online*. London
- Schüpbach/ Guggenbühl/ Krehl/ Siegenthaler/ Kaufmann-Hayoz 2003: Evi Schüpbach/ Urs Guggenbühl/ Cornelia Krehl/ Heinz Siegenthaler/ Ruth Kaufmann-Hayoz, *Didaktischer Leitfaden für E-Learning*. Bern
- Weidenmann 2001: Bernd Weidenmann, *Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess*. In: Ludwig J. Issing/ Paul Klimsa (Hg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim, 45-62

Aufgabenanalyse als Voraussetzung für interkulturelles Training

*Birgitta Wolff, Stefanie Sperber (Universität Magdeburg)**

Ausgangsfrage: Unter welchen Bedingungen ist interkulturelles Training effizient?

Die Leitfrage dieses Aufsatzes lautet: Unter welchen Bedingungen ist interkulturelles Training (IKT) effizient? Dabei wollen wir uns nicht die Details der Gestaltung eines solchen Trainings ansehen, sondern vielmehr dessen Rahmenbedingungen. IKT wird u. a. als Werkzeug eingesetzt, um das Risiko von kulturell verursachten Problemen in multikulturell besetzten Teams zu verringern. Um zu klären, unter welchen Bedingungen IKT überhaupt effizient für ein multikulturelles Team sein könnte, um dessen Effektivität zu steigern, müssen wir zunächst einen Schritt zurücktreten und fragen: Unter welchen Bedingungen sind multikulturell besetzte Arbeitsteams effizient? Wann genau sind sie erfolgreicher als monokulturelle? Die Antwort auf diese Frage ist für die Praxis wichtig, weil "multicultural teamwork" zu einem weiteren Managementslogan geworden ist, der dazu führt, dass multikulturelle Teamarbeit teilweise relativ unsystematisch zum Einsatz kommt und dann mitunter mehr Probleme als Erfolge generiert. Wir werden zeigen, dass der Einsatz von multikulturellen Teams nur dann überhaupt effizient sein kann, wenn die zu erfüllende Aufgabe bestimmte Eigenschaften aufweist. Diese müssen den durch die Heterogenität der Teammitglieder erhöhten Koordinationsaufwand rechtfertigen. Beim Auftreten von Problemen in multikulturellen Teams sollte man also zunächst analysieren, ob und warum man für die gegebene Aufgabe überhaupt ein multikulturelles Team braucht. Erst dann sollte ggf. IKT zum Einsatz kommen. Unter Einbeziehung einer Aufgabenanalyse kann man IKT zielorientierter einsetzen und so die Differenz zwischen der Bruttowertschöpfung eines multikulturellen Teams und den Transaktionskosten – und damit ceteris paribus den Nettogewinn für das Unternehmen – vergrößern. Dieser Artikel soll dazu beitragen, die neoinstitutionenökonomische Unternehmenstheorie mit Forschungsarbeiten aus dem Bereich der interkulturellen Kommunikation zu verbinden, um die ökonomische

* Für wertvolle Anregungen danken wir Matthias Raith.

Bedeutung von IKT konzeptionell zu beschreiben. Außerdem gibt es empirische wie theoretische Hinweise auf die Bedeutung der Anreizgestaltung auch im interkulturellen Management.

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe „Kultur“ (Abschnitt 2), dann „monokulturelle Aufgabe“, „multikulturelle Aufgabe“, „monokulturelles Team“ und „multikulturelles Team“ und deren Matching erläutert (Abschnitt 3). Anschließend wird die Logik der Effizienz des Matchings von Aufgabentypen und Teamarten anhand personalökonomischer Überlegungen modelliert (Abschnitt 4). Die modelltheoretisch hergeleiteten Zusammenhänge werden dann – soweit möglich – mithilfe empirischer Studien auf ihre Stichhaltigkeit überprüft (Abschnitt 5). Auf dieser Basis können dann modelltheoretisch begründete Aussagen über die Effizienz von IKT getroffen werden (Abschnitt 6). Abschließend werden unsere – vorläufigen – Ergebnisse zusammengefasst und weitere Forschungsperspektiven genannt. Als Nebeneffekt der Beschäftigung mit den existierenden empirischen Arbeiten zu diesem Themenkreis in bezug auf die Aufgabenanalyse ergeben sich Hinweise auf die Bedeutung der Anreizgestaltung im interkulturellen Arbeitskontext. Unser Paper weist darauf hin, dass zur Qualifikation eines IK-Trainers in Zukunft auch managementtheoretisches Wissen als Ergänzung zum Kulturverständnis gesehen werden sollte – nicht zuletzt auch um mit betriebswirtschaftlichen Argumenten Personalentwickler und Controller davon zu überzeugen, dass IKT einem Unternehmen unter bestimmten Bedingungen mehr „nützt“ als es „kostet“.

Grundbegriffe: Kultur als implizites Regelwerk

Multikulturalität ist in Unternehmen erwünscht, wenn kulturspezifische Kenntnisse, z. B. über die Mutterfirma, das Land der Mutterfirma oder aber über das Ziel-land der Transaktion für die optimale Erfüllung der Aufgabenstellung notwendig sind. Dies gilt vor allem dann, wenn es sich um informelles, d. h. Außenstehenden schwer vermittelbares, Wissen handelt, was bei kulturspezifischem Know-How meist der Fall ist. Beispielsweise könnten Konsumpräferenzen oder auch Interaktionsgewohnheiten von kulturellen Werten oder Tabus beeinflusst sein. Aus der ökonomischen Perspektive definieren sich kulturelle Normen in Abgrenzung zu den gesetzlichen Regeln eines Landes über ihren informellen Charakter. Formelle Regeln, d. h. von Außenstehenden leicht nachvollziehbare wie Gesetze, und informelle Regeln bilden gemeinsam die institutionellen Rahmenbedingungen eines jeden Standorts. Formelle wie informelle Rahmenbedingungen des jeweiligen Ortes einer Geschäftstransaktion sollten den Akteuren bekannt sein, damit es im Ver-

lauf der Transaktion nicht zu unliebsamen Überraschungen und letztlich zu Verlusten kommt (Wolff 1999: 151).

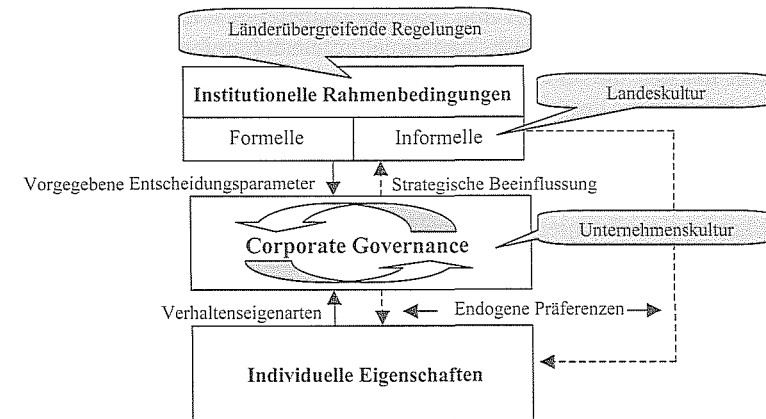


Abbildung 1: Drei Ebenen der Governance von Unternehmen, Quelle: in Anlehnung an Wolff (1999: 151)

„Kultur“ gibt es nicht nur auf der Ebene der Nation oder ethnischen Gemeinschaft. Beispielsweise gibt es auch Unternehmenskulturen oder Standeskulturen bestimmter Berufsgruppen. Kultur kann die informellen geteilten Normen beliebiger Gruppen von Menschen beschreiben. Kultur ist somit ein impliziter, informeller Kollektivvertrag, der informelle Teil einer von einer bestimmten Gruppe von Menschen anerkannten Verfassung (vgl. Wolff 1995: 109-110). Douglass North benutzt zur Beschreibung dieses Phänomens auch den Begriff Ideologie (vgl. North 1988 und Dietl 1993). Für die Führung eines Unternehmens sind in diesem Kontext zwei Informationen wichtig: Erstens sollte bekannt sein, von welchen Regeln und Normen eine anstehende Transaktion betroffen sein könnte, d. h. welche inhaltlichen Ausprägungen sie haben. Zweitens ist von Interesse, inwiefern diese Regeln und Normen endogen, d. h. durch Entscheidungen und Handlungen der Unternehmensführung, geändert werden können. Während die Unternehmenskultur – vor allem kleinerer Unternehmen – relativ leicht durch Maßnahmen der Unternehmensleitung manipuliert werden kann (vgl. Wolff 1995: 140), sind ethnische Kulturen aus Sicht der Unternehmensführung zunächst ein Datum. Grundsätzlich gibt es hier so etwas wie „konzentrische Kreise“ der Beeinflussbarkeit. Abbildung 1 illustriert diese Terminologie und die durch sie darstellbaren Grundzusammenhänge. Wenn im Folgenden von Kultur die Rede ist, geht es um ethnische Kulturen, die im internationalen Management von besonderem Interesse sind.

IKT ist in dieser Begriffswelt ein Managementinstrument, das dazu dient, tatsächliche oder vermutete Informationsdefizite von Akteuren bezüglich institutioneller – konkret kultureller – Umfeldfaktoren zu verringern. Diese Informationsdefizite können – wie andere leistungsrelevante Informationsdefizite – zu Koordinationsproblemen führen, weil Teilprozesse suboptimal aufeinander abgestimmt werden. In diesem Fall machen die Akteure informationsbedingte Fehler, obwohl sie die besten Absichten haben. Diese Informationsdefizite können aber auch zu Agency-Problemen führen. In diesem Fall verfügt eine Teilmenge der betroffenen Akteure über die entsprechenden Informationen, eine andere Teilgruppe jedoch nicht. Hier könnte die besser informierte Seite die schlechter informierte opportunistisch ausbeuten. Die konzeptionelle Integration von kulturbedingten Informationsdefiziten in die Denkwelt der Agency-Theorie eröffnet umfangreiche und bislang wenig genutzte Analysemethoden, die hier allerdings nicht detailliert erörtert werden (vgl. Wolff 2001; Wolff und Pooria 2004). Es bleibt lediglich festzustellen, dass IKT im Werkzeugkasten der Managementtools keine Sonderrolle spielt, sondern einer konzeptionellen Verortung und damit rationalen Effizienzkalkülen gut zugänglich ist. Diesen Gedanken verfolgen wir nun.

Problem des Matchings von Aufgabe und Team

Global operierende Firmen tendieren dazu, ihre ausländischen Tochterfirmen mit Mitarbeitern aus dem Land der Mutterfirma und Einheimischen des Landes der Tochterfirma zu besetzen. Oft werden aber auch Mitarbeiter aus Ländern rekrutiert, in denen sich weder die Mutterfirma noch die Tochterfirma befindet, sogenannte Third Country Nationals (Elron 1997: 396). Wenn man zunächst davon ausgeht, dass es keine Einkommensunterschiede zwischen diesen drei Mitarbeiter-typen gibt, dann ist die Logik hinter dieser Mischung, dass sogenannte Expatriates das Wissen der Mutterfirma und über das Land der Mutterfirma in die ausländische Tochterfirma einfließen lassen, Einheimische landespezifische Kenntnisse mitbringen, und Third Country Nationals tendenziell Experten in sonstigen Bereichen (z. B. Produktionstechnik, Prozesswissen) sind.

Abbildung 2 illustriert, welche drei unterschiedlichen Arten von Fähigkeiten eine Aufgabenstellung typischerweise erfordern kann. Typ a bezeichnet einen Träger vorwiegend heimatland- bzw. unternehmensspezifischen Know-Hows, Typ b bezeichnet einen Akteur, der den Zielmarkt besonders gut kennt. Sind beide Typen aufgrund ihrer komplementären Fähigkeiten zur Durchführung einer Transaktion erforderlich, so erhält man ein multikulturelles Team bestehend aus Angehörigen von zwei Kulturen. Es kann aber auch sein, dass weitere Kulturen in einem effi-

zienten Team vertreten sind, denn die Aufgabe kann bislang nicht abgedeckte technologische Fähigkeiten im weitesten Sinne erfordern. Diese Skills bringt ein Akteur vom Typ c ein. Typ c beschreibt alle Kompetenzen, die den gefragten Leistungsprozess verbessern, ohne sich speziell auf das Heimatland des Unternehmens oder das Zielmarktland zu beziehen. Es kann sich im engeren Sinne um produktionstechnisches Know-How, aber auch um Prozesswissen oder Sozialkompetenzen handeln. Diese sind ortsunabhängig einsetzbar. Jedoch können die Träger dieses an sich kulturunspezifischen Wissens in einer herkunftskulturspezifischen Weise in ihrem Sozial- und Arbeitsverhalten geprägt sein. Die kulturspezifische Prägung kann sogar explizit erwünscht sein, beispielsweise weil sie erwartungsgemäß mit bestimmten Verhaltensweisen oder Kompetenzen einhergeht, die den Leistungsprozess verbessern. Technologisches Spezialistenwissen (z. B. Spezialkenntnisse deutscher Ingenieure) kann also einher gehen mit bestimmten, der Herkunftskultur der Akteure zugeschriebenen, Verhaltenseigenarten (z. B. deutsche Gründlichkeit). Fähigkeiten vom Typ c sind insofern zwar unabhängig von den im Leistungsprozess direkt berührten Kulturen, also dem Heimatland des Unternehmens und dem Zielmarktland der Transaktion, dennoch kann durch sie Multikulturalität in Teams hinein getragen werden – intendiert oder auch nur als Nebeneffekt.

Mit welchen Mitarbeitern eine global operierende Firma ihre ausländische Tochterfirma ausstattet, hängt also von der Art der Fähigkeiten der potentiellen Mitarbeiter und den Eigenschaften der betrachteten Aufgabe ab. Dies illustriert Abbildung 2. Das Dreieck beschreibt die Fähigkeiten, die für die betrachtete Aufgabe erforderlich sind. Um über diese Fähigkeiten verfügen zu können, muss das entsprechende Arbeitsteam aus Individuen bestehen, die das geforderte Fähigkeitsprofil komplementär abdecken. Die Individuen mit den Fähigkeitsprofilen a und b haben vor allem heimat- und zielkulturabhängige Qualifikationen, wohingegen Profil c im weitesten Sinne technologische Fähigkeiten beschreibt. Akteure des Typs c stammen dabei auch aus Drittländern und tragen damit weitere kulturspezifische Eigenarten in das Team hinein.

Diese Art der Aufgaben- und Qualifikationsanalyse hilft zu vermeiden, dass möglicherweise unnötige Heterogenität in Teams implementiert wird – ebenso wie sie hilft, dort für gewünschte „Diversity“ zu sorgen, wo diese von der Aufgabenstellung her tatsächlich erforderlich ist. Die Einsatzplanung bzw. Rekrutierung von Mitarbeitern für ein internationales Projekt sollte also mit einer nach diesen Kriterien strukturierten Aufgabenanalyse beginnen. Wie lässt sich diese – hier zunächst lediglich intuitiv begründete – Empfehlung ökonomisch untermauern? Dies untersuchen wir im folgenden Abschnitt.

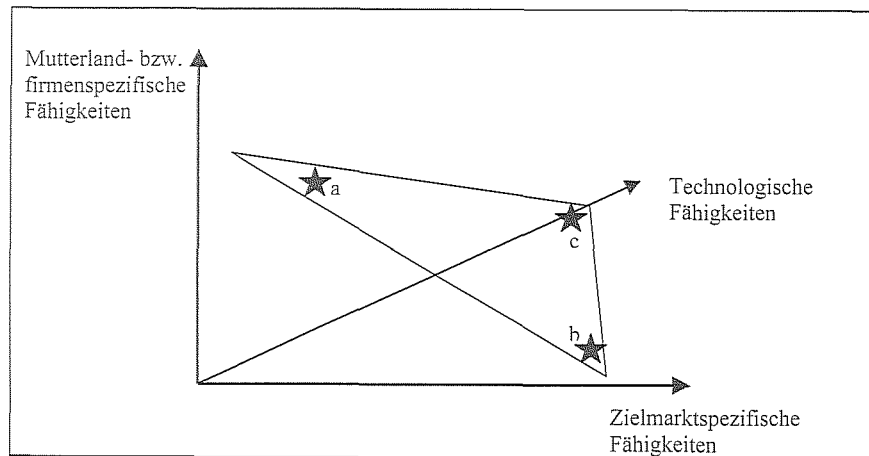


Abbildung 2: Matching von Aufgabe und Fähigkeiten

Personalökonomische Logik des Matchings

Lazear (1999) bietet ökonomische Argumente für die Zusammenstellung von Arbeitsteams global operierender Firmen. Diese suggerieren zwei Zusammenhänge:

(A) Monokulturelle Teams erzielen ceteris paribus eine höhere Nettowertschöpfung als multikulturell besetzte Teams bei Aufgaben, die nicht von komplementärem, aufgabenrelevanten Know-How aus verschiedenen Kulturräumen profitieren.

(B) Multikulturelle Teams arbeiten dann produktiver als monokulturelle, wenn komplementäres Know-How aus unterschiedlichen Kulturräumen zusätzliche betriebliche Leistungen ermöglicht, deren Wert die zusätzlichen Transaktionskosten – verursacht durch interkulturelle Konflikte – übersteigt oder zumindest amortisiert.

Diese Zusammenhänge wollen wir im Folgenden zunächst theoretisch modellieren. Anschließend soll mit Hilfe bereits vorliegender empirischer Daten soweit möglich ihre Stichhaltigkeit überprüft werden.

Die Nettowertschöpfung eines Teams, letztlich der Gewinn der Unternehmens, setzt sich zusammen aus der Bruttowertschöpfung bzw. dem am Markt erzielbaren Preis der Leistung abzüglich der Gehaltskosten der Akteure und der für die Organisation des Leistungsprozesses anfallenden Transaktionskosten. Nun führen wir kulturelle Heterogenität ein. Erstens kann sich diese auf den Aufgabentyp beziehen. Je nach dem ob eine Aufgabe Know-How aus einer oder mehreren Kulturen erfordert, wird sich die erzielbare Bruttowertschöpfung unterscheiden. Der im internationalen Geschäft potentiell erzielbare Preis einer Leistung ist häufig ein anderer als der auf dem heimischen Markt. Zweitens unterscheiden wir Firmen bzw. Arbeitsteams nach ihrem Heterogenitätsgrad. Der interne Koordinationsaufwand ist ceteris paribus in einem Team von geringer kultureller Heterogenität kleiner als bei starker kultureller Heterogenität (vgl. Pelled, Eisenhardt und Xin 1999; Elron 1997). Daraus resultieren mit steigender Teamheterogenität höhere Transaktionskosten. Wir gehen davon aus, dass die potentielle Bruttowertschöpfung nur dann vollständig erzielt werden kann, wenn ein Matching von Aufgabentyp und Teamheterogenität im Sinne des oben beschriebenen Prinzips erfolgte. Nur wenn die vom Aufgabentyp geforderten kulturbedingten Skills komplementär im Team repräsentiert sind, wird die potentielle Bruttowertschöpfung erreicht. Gehen wir beispielsweise von genau zwei Kulturen aus, so haben wir vier Fälle zu unterscheiden:

1. Ein monokulturelles Team wird für eine monokulturelle Aufgabe eingesetzt.
2. Ein bikulturelles Team wird für eine bikulturelle Aufgabe eingesetzt.
3. Ein bikulturelles Team wird für eine monokulturelle Aufgabe eingesetzt.
4. Ein monokulturelles Team wird für eine bikulturelle Aufgabe eingesetzt.

Die Transaktionskosten sind ceteris paribus eine Funktion des Heterogenitätsgrades in Teams. Sie sind bei homogenen (monokulturellen) Teams geringer als bei heterogenen (multikulturellen) Teams. Modelltheoretisch gedacht ist hier der Ansatzpunkt für IKT: Training im Umgang mit anderen Kulturen oder auch Sprachtraining kann dazu beitragen, die Transaktionskosten multikultureller Teams zu senken. Allerdings verursacht IKT Kosten, so dass hier ein Trade-off durchzuführen ist. Dieser wird weiter unten beschrieben (vgl. Abbildungen 3 a, b und c).

Die Bruttowertschöpfung ist eine Funktion des Aufgabentyps: Eine Aufgabe, die keine multikulturellen Skills erfordert, ergibt einen geringeren (potentiellen) Bruttowert als eine Aufgabenstellung, die von multikulturellen Skills profitiert. Diese Bruttowerte können allerdings nur realisiert werden, wenn ein entsprechend besetztes Team mit der Aufgabe betraut wird (Matching von Aufgabentyp und Teamtyp, Fall 2). Wird ein multikulturelles Team mit einer monokulturellen Auf-

gabe betraut, so kann es die potentielle Wertschöpfung zwar erzielen, hat aber höhere Transaktionskosten und deshalb eine niedrigere Nettowertschöpfung als ein monokulturelles Team mit derselben Aufgabe (Fall 3). Wird jedoch ein monokulturell besetztes Team mit einer Aufgabenstellung betraut, die Fähigkeiten aus verschiedenen Kulturen erfordert (Fall 4), so ist die potentielle Wertschöpfung nicht vollständig realisierbar. Die Differenz zeigt den entgangenen Wertschöpfungsgewinn an, der dadurch entsteht, dass eine kulturübergreifende Aufgabe von einem nicht multikulturell qualifizierten Team erfüllt wird.

Es scheint nicht unrealistisch zu sein, anzunehmen, dass viele Unternehmer zur Zeit davon ausgehen, dass Aufgabenstellungen in multikulturellen Kontexten potentiell besonders lukrativ sind, zumindest nicht unattraktiver als Inlandsgeschäfte. Diese betriebswirtschaftliche Erwartungshaltung manifestiert sich in den zunehmenden internationalen Wirtschaftstransaktionen – bei Inkaufnahme höherer Risiken und Kosten, beispielsweise durch höheren Aufwand bei der Leistungsabwicklung. Von anderen Kosten und Risiken wird hier zunächst abstrahiert. Somit können wir annehmen, dass die Bruttowertschöpfung bei multikulturellen Aufgaben höher ausfällt als bei monokulturellen Aufgaben.

Die vier Matching-Fälle lassen sich auch in einer 2 mal 2 Matrix darstellen.

	Monokulturelles Team	Multikulturelles Team
Monokulturelle Aufgabe	<p><i>Fall 1</i></p> <p>erzielter Gewinn = potentieller Gewinn</p>	<p><i>Fall 3</i></p> <p>erzielter Gewinn < potentieller Gewinn</p> <p>Grund: Transaktionskosten unnötig hoch</p>
Multikulturelle Aufgabe	<p><i>Fall 4</i></p> <p>erzielter Gewinn < potentieller Gewinn</p> <p>Grund: fehlendes kulturelles Know-How</p>	<p><i>Fall 2</i></p> <p>erzielter Gewinn = potentieller Gewinn</p>

Tabelle 1: Mögliche Zuordnungen von Aufgabentypen und Teamtypen

In den Fällen 1 und 2 wird die potentielle Bruttowertschöpfung erzielt, da genau die Kulturen im Team vertreten sind, die die Aufgabe erfordert. In Fall 3 über-

steigt die Teamheterogenität die Aufgabenheterogenität, d.h. es sind mehr Kulturen im Team vertreten als es die Aufgabe erfordert. In diesem Fall kann zwar die realisierbare Bruttowertschöpfung erreicht werden, da die Transaktionskosten aber unnötig hoch sind, entsteht nicht die maximal mögliche Nettowertschöpfung. Im Fall 4 fehlt dem Team das notwendige kulturelle Know-How, um die Aufgabe effizient zu lösen. Deshalb verbleibt eine Differenz zwischen der möglichen und der erzielten Bruttowertschöpfung, was den Gewinn schmälert.

Allerdings haben wir in dieser Tabelle mögliche Gehaltsunterschiede nicht berücksichtigt. Lazear (1999: C18) stellt dazu fest, dass Akteure, die andere Kulturen „erlernt“ haben, in der Regel teurer sind als solche, die nur ihre eigene Kultur kennen. Das heißt, dass Mitglieder in einem multikulturellen Team vertreten sein können, die die anderen Teamkulturen bereits „kennen“ und dadurch geringere Transaktionskosten verursachen als solche, die noch keine der im Team vertretenen Kulturen kennen. Das Risiko von interkulturellen Konflikten könnte also gemindert werden, jedoch ist fraglich, ob die Einsparung bei den Transaktionskosten das höhere Gehalt rechtfertigt. Da wir diese Frage noch nicht beantworten können, nehmen wir zunächst an, dass die Gehaltskosten in allen Fällen gleich sind und somit vernachlässigt werden können.

Somit lassen sich folgende Aussagen treffen: Der erzielte Gewinn in Fall 1 ist größer als der erzielte Gewinn in Fall 3, und der erzielte Gewinn in Fall 2 ist größer als der erzielte Gewinn in Fall 4. Dies entspricht den einleitend dargelegten Aussagen (A) bzw. (B). Diese werden im Weiteren anhand von vorliegenden empirischen Studien überprüft.

Empirische Tendenz Aussagen zur Produktivität unterschiedlicher Teamarten

Die Datenlage zur Effizienz multikultureller im Vergleich zu monokulturellen Teams ist bislang bescheiden, die Erhebung von Primärdaten aus Firmen mit großen Problemen verbunden. In einem ersten Schritt haben wir deshalb sechs bereits vorliegende Studien konsultiert (Earley und Mosakowski 2000; Elron 1997; Thomas 1999; McLeod, Lobel und Cox 1996; Watson, Johnson und Merritt 1998; Watson, Kumar und Michaelsen 1993). Diese beziehen sich zum Teil auf Experimente, zum Teil auf Feldstudien. In einer Sekundärauswertung wurde versucht, die beiden theoretisch begründeten Hypothesen zu testen:

- H1: Monokulturelle Teams sind multikulturellen Teams überlegen, wenn kein kulturell heterogenes Know-How zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist.
- H2: Multikulturelle Teams sind monokulturellen Teams überlegen, wenn für unterschiedliche Kulturräume typisches Know-How zur Lösung der Aufgaben erforderlich ist.

Soweit die Datenlage eine Aussage zulässt, konnte eine weitgehende Kompatibilität der empirischen Ergebnisse mit den Hypothesen festgestellt werden. Drei Studien unterstützen die erste Hypothese und drei Studien die zweite. Keine Studie widerlegt eine der Hypothesen; allerdings ergeben sich nicht aus allen Studien Hinweise zu beiden Hypothesen. Die Studien stellen wir im Folgenden kurz vor.

Experimente

Watson, Kumar und Michaelsen (1993) haben die Interaktionsprozesse von monokulturellen und multikulturellen Teams 17 Wochen lang untersucht. An ihrem Experiment nahmen 173 Undergraduate-Studenten einer US-amerikanischen Universität teil. Jedes der 36 Teams – entweder monokulturell oder multikulturell besetzt – musste vier Fallstudien bearbeiten. Die Fallstudien wurden in den Wochen 5, 9, 13 und 17 ausgeteilt (Periode 1 bis 4). Es gab vier Aufgaben je Fallstudie: (1) Analyse der in der Fallstudie beschriebenen Situation aus mehreren Perspektiven, (2) Herausarbeiten der Probleme, (3) Erarbeitung von Lösungsvorschlägen für die identifizierten Probleme und (4) Erörterung und Begründung der aus Sicht des Teams besten Lösung. In diesem Experiment wurde auch ein Teamanreiz gesetzt, da es lediglich eine Teamnote gab und diese Note zu 25 Prozent in die Gesamtindividualnote einfluss. Beide Arten von Teams konnten ihre Leistung von Fallstudie zu Fallstudie verbessern. Insgesamt fiel die Leistung der multikulturellen Teams in den ersten beiden Perioden schwächer aus als die der kulturell homogenen Teams. In den letzten beiden Perioden hingegen waren die Leistungen gleichwertig.

Wir wissen, dass die Bearbeitung der in dieser Studie gestellten Aufgaben keine kulturell heterogenen Fähigkeiten der Teammitglieder erforderte, und es sich somit um Aufgaben mit der potentiellen Bruttowertschöpfung aus den Fällen 1 und 3 handelte. Diese Charakterisierung der Aufgaben als monokulturell wurde von Watson per E-Mail bestätigt. Die kulturelle Teamheterogenität hat zumindest zunächst zu internen „Reibungsverlusten“ geführt. Wir können dies als Indiz für die höheren Transaktionskosten multikultureller Teams deuten. Ab Periode 3 glichen

sich die Transaktionskosten der monokulturellen und die der multikulturellen Teams an. Offenbar gab es einen Prozess des interkulturellen Lernens. Durch die höheren „Anlaufkosten“ waren die multikulturellen Teams insgesamt über die vier Perioden „teurer“ als die monokulturellen, was dazu führte, dass die Gesamtleistung der monokulturellen Teams höher war als die der multikulturellen, d. h. der Gewinn für Fall 1 fiel höher aus als der Gewinn für Fall 3. Somit bestätigt die Studie von Watson, Kumar und Michaelsen (1993) Hypothese 1.

Bei dem Experiment von McLeod, Lobel und Cox (1996) wurden Leistungsunterschiede zwischen Teams bei einer „Brainstorming“-Aufgabe untersucht. Die Teams hatten entweder nur angloamerikanische Mitglieder oder die Mitglieder waren anglo-, asiatisch-, afrikanisch- und hispanischamerikanischen Ursprungs. Es nahmen insgesamt 135 Undergraduate- und Graduate-Studenten einer US-amerikanischen Universität teil. Die Studenten wurden entweder einem der 18 ethnisch heterogenen Teams oder einem der 16 angloamerikanischen Teams zugeteilt. Die Aufgabe bestand darin, innerhalb von 15 Minuten so viele Ideen wie möglich zu sammeln, wie man mehr ausländische Touristen in die USA locken kann.

Die Ideen der ethnisch heterogenen Teams wurden als qualitativ höher eingestuft als die der angloamerikanischen Teams. Mit den Worten von McLeod, Lobel und Cox (1996: 255): „diverse groups will have a performance advantage over homogeneous groups on a creativity task requiring knowledge of different cultures“. Bei der potentiellen Bruttowertschöpfung dieser Aufgabe handelt es sich um die der Fälle 2 und 4, da Informationen über andere Länder und Kulturen dazu beitragen, mehr unterschiedliche Ideen zu sammeln, um die Attraktivität der USA für ausländische Touristen zu erhöhen. Somit konnten die ethnisch heterogenen Teams die potentielle Bruttowertschöpfung realisieren (Fall 2), wohingegen die angloamerikanischen Teams Opportunitätskosten hinnehmen mussten, d. h. die erzielbare Wertschöpfung konnte nicht vollständig erreicht werden (Fall 4). Während die multikulturellen Teams vermutlich mit etwas höheren Transaktionskosten konfrontiert waren als die kulturell homogenen Teams, wurden die Ideen der multikulturellen Teams als qualitativ höherwertig eingeschätzt. Die Nettowertschöpfung der ethnisch heterogenen Teams war per Saldo größer als die der angloamerikanischen Teams, d. h. der Gewinn für Fall 2 fiel größer aus als der Gewinn für Fall 4. Damit bestätigt diese Studie Hypothese 2.

Watson, Johnson und Merritt (1998) führten zwei experimentelle Studien durch, von denen nur die zweite von Interesse im Hinblick auf unseren Hypothesen ist. 449 Undergraduate-Studenten einer US-amerikanischen Universität nahmen an diesem Experiment teil, das insgesamt 15 Wochen andauerte. Jedes der 84 Teams bestand entweder nur aus weißen, amerikanischen Mitgliedern oder aus multiethnischen/multikulturellen Mitgliedern. Signifikante Unterschiede zwischen den

Teams in Bezug auf Alter, Geschlecht oder Studienfach konnten nicht festgestellt werden. Den Teams wurden im Abstand von fünf Wochen drei Aufgabenblöcke zur Lösung gegeben: Der erste Aufgabenblock bestand darin, eine Aktiengesellschaft auszuwählen, deren Aktienkurstrends und -fluktuationen zu beschreiben, die Gehaltsstrukturen der Firma zu schildern und die Organisationsstruktur darzustellen. Beim zweiten Aufgabenblock sollten eine kleine strategische Analyse des Unternehmens und eine SWOT-Analyse (Stärken, Schwächen, Gelegenheiten, Bedrohungen) durchgeführt und strategische Empfehlungen gegeben werden. Zum dritten Aufgabenblock gehörte die Beschreibung des primären Transformationsprozesses sowie eine Analyse der führenden Produkte bzw. Dienstleistungen der Firma. Bei dieser Studie wurden ebenfalls Teamanreize gesetzt, indem bei allen Teilnehmern die jeweilige Teamnote zu 25 Prozent in die Gesamtindividualnote mit einging.

Die Ergebnisse zeigen, dass multikulturelle Teams bei den ersten beiden Aufgabenblöcken signifikant besser abschnitten als die monokulturellen Teams, jedoch signifikant schlechter beim dritten Aufgabenblock. Watson, Johnson und Merritt (1998) deuten diese Ergebnisse so, dass die multikulturellen Teams bei den ersten beiden Aufgaben ihre kulturell unterschiedlichen Perspektiven zu ihrem Vorteil nutzen konnten. Unser Denkmodell legt folgende Interpretation nahe: Es ist davon auszugehen, dass die Studententeams ihre jeweiligen Aktiengesellschaft so wählten, dass sie den jeweiligen Teammitgliedern gut bekannt war. Deshalb handelte es sich bei den ausgesuchten Aktiengesellschaften vermutlich um multinationale Unternehmen (MNU), die jedes Teammitglied – egal aus welchem Land stammend – kannte. Die Aufgaben 1 und 2 erfordern demnach multikulturelle Fähigkeiten, da z. B. Aktienkurstrends von Entwicklungen eines MNU auf ausländischen Märkten abhängen und die SWOT-Analyse für ein MNU auch die Analyse von Stärken, Schwächen, Gelegenheiten und Bedrohungen auf anderen Märkten als dem Heimatmarkt beinhaltet. Somit kann bei den ersten beiden Aufgaben von der potentiellen Bruttowertschöpfung aus den Fällen 2 und 4 ausgegangen werden. Monokulturelle Teams scheinen hier mit einem Bruttowertschöpfungsverlust konfrontiert gewesen zu sein (Fall 4), weil sie möglicherweise für bestimmte relevante Tatsachen nicht hinreichend sensibilisiert waren. Die multikulturellen Teams konnten trotz höherer Transaktionskosten per Saldo eine höhere Nettowertschöpfung erzielen als die monokulturellen Teams, d. h. der Gewinn für Fall 2 überstieg den Gewinn für Fall 4. Diese Ergebnisse der Studie bestätigen also Hypothese 2 für die ersten beiden Aufgaben.

Die dritte Aufgabe hingegen kann als monokulturelle Aufgabe mit einer Bruttowertschöpfung der Fälle 1 und 3 charakterisiert werden, da die Analyse von Prozessen und Produkten eines MNU keine kulturspezifischen Fähigkeiten erfordert. Aufgrund der höheren Transaktionskosten schnitten multikulturelle Teams bei die-

ser Aufgabe schlechter ab als die kulturell homogenen Teams. Monokulturelle Teams erreichten bei dieser Aufgabenstellung eine größere Nettowertschöpfung als multikulturelle Teams, d. h. der Gewinn für Fall 1 fiel größer aus als der Gewinn für Fall 3. Somit stützt das Ergebnis des dritten Aufgabenblocks Hypothese 1.

Eine weitere experimentelle Studie wurde von Thomas (1999) durchgeführt, bei der Studenten entweder einem mono- oder einem multikulturellen Team zugeteilt wurden, um fünf Fallstudien zu bearbeiten. 77 Studenten repräsentierten insgesamt 14 Nationalitäten, und jedes Team bestand aus drei oder vier Mitgliedern. Für jede Fallstudie sollten die Hauptprobleme identifiziert und Lösungsvorschläge unterbreitet und begründet werden. Bei den Fallstudien handelte es sich um Manners Europe, Urban Architecture (A), Ellen Moore (A); Working and Living in Bahrain, The Canada-China Computer-Crisis (A), and Bhiwar Enterprises, wie wir durch E-Mail-Kontakt mit Thomas herausfinden konnten. Jede der Fallstudien erschien in der ein oder anderen Auflage von "International Management Behavior" von Lane, DiStefano und Maznevski (Blackwell Publishing).

Thomas (1999) kommt zu dem Ergebnis, dass monokulturelle Teams bei der Bearbeitung aller Fallstudien die Aufgaben besser gelöst haben. Er ist der Auffassung, dass die Bearbeitung der Aufgabe kulturspezifische Fähigkeiten erforderte (E-Mail-Korrespondenz): "As all cases involved an inter-cultural interaction it is reasonable to assume that having different cultures represented could be regarded as a task relevant skill for the group". Allerdings kommen wir in der Analyse der fünf Fallstudien nach den von uns zugrunde gelegten Kriterien zu dem Schluss, dass kein kulturell heterogenes Wissen erforderlich war, um die Aufgaben zu bearbeiten. Zwar beschreiben alle Fallstudien Situationen interkultureller Erfahrungen und kultureller Unterschiede, aber bestimmtes kulturspezifisches Know-How im Sinne unserer Begrifflichkeiten (Typ a oder b) war nicht von Vorteil. Bei den Aufgaben handelt sich vielmehr um allgemein analytische Aufgaben mit der potentiellen Bruttowertschöpfung der Fälle 1 und 3. Da die multikulturellen Teams höhere Transaktionskosten als die monokulturellen verursachten, schnitten sie in der Bewertung schlechter ab. Somit unterstützt auch diese Studie Hypothese 1, denn es gilt: Der Gewinn von Fall 1 überschreitet den Gewinn von Fall 3.

Feldstudien

In einer Feldstudie untersuchte Elron (1997) den Zusammenhang zwischen kultureller Heterogenität und Team- bzw. Unternehmensleistung von 121 Top Management Teams (TMTs) aus Tochterfirmen von 22 MNU. Anhand der ersten vier kulturellen Dimensionen von Hofstede (1980) wurde eine Kennzahl für die kultu-

relle Heterogenität eines jeden Teams errechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass kulturelle Heterogenität positiv mit den Teamleistungen korrelierte. Die Aufgaben eines TMT einer Tochterfirma eines MNU sind zweifelsohne multikultureller Natur. Somit kann eine potentielle Bruttowertschöpfung der Fälle 2 und 4 erreicht werden. Die Studie zeigte, dass je höher die Heterogenitätskennzahl eines Teams war, desto mehr Nettowertschöpfung generiert wurde. In unserer Terminologie könnte man folgern: Je mehr sich der Heterogenitätsgrad des Teams dem des Aufgabentyps annähert, desto geringer wird trotz steigender Transaktionskosten der Wertschöpfungsverlust, der sich aus der Abweichung von der Idealbesetzung des Teams ergibt. Der Wertschöpfungsverlust ist bei der Optimalbesetzung des Teams im Hinblick auf die jeweilige Aufgabe 0. Die Studie bestätigt also eindrucksvoll, dass der Gewinn für Fall 2 höher ausfiel als der für Fall 4. Elron kommt in seiner Interpretation explizit zu dem Schluss, dass „gemischtes“ – wahrscheinlich meint er komplementär sich ergänzendes – Wissen von einheimischen Managern und Expatriates wichtig war, um die Aufgaben zu bewältigen und nicht die unterschiedlichen Kulturen per se, wie er uns in einer E-Mail mitteilte. Damit unterstützen die Ergebnisse dieser Feldstudie unsere Hypothese 2, darüber hinaus aber auch unsere Ausführungen über die Bedeutung sich komplementär ergänzenden, kulturspezifischen Know-Hows, wie sie Abbildung 2 illustriert.

Drei ähnliche Studien wurden von Earley und Mosakowski (2000) durchgeführt. Die erste Studie unterscheidet zwischen sehr heterogenen, mäßig heterogenen und homogenen Teams auf Basis von Lau und Murnighan (1998). Es wurden Felduntersuchungen und Interviews durchgeführt, um herauszufinden wie die Zusammensetzung jedes von fünf transnationalen Teams die Teamleistung beeinflusst und welche Variablen für diesen Effekt verantwortlich sind. Earley und Mosakowski (2000) fanden heraus, dass die zwei als mäßig heterogen charakterisierten Teams im Vergleich mit den beiden sehr heterogenen und dem fast homogenen Team die schlechtesten Leistungen erbrachten. Aus diesen Ergebnissen schlossen die Autoren auf eine u-förmige Beziehung zwischen Teamheterogenität und Teameffektivität. Alle Aufgaben waren vom Anforderungsprofil her multikulturell; in einigen Teams fehlte jedoch relevantes kulturspezifisches Know-How, während für die Problemstellung irrelevantes vertreten war. Im Sinne unserer Terminologie stimmte also das Matching nicht. Schließlich geht es nicht nur um die „richtige“ Anzahl verschiedener Kulturen, sondern auch um die Relevanz der im Team vertretenen Kulturen im Hinblick auf die Aufgabenstellung. Aufgrund dieses in der Feldstudie zu beobachtenden Mismatches ist keine Aussage in Bezug auf unsere beiden Hypothesen möglich. Es überrascht aber, dass in der Realität anscheinend zumindest in diesem Fall kein wirkliches Matching erfolgte.

Weitere Experimente

Um die von ihnen festgestellte u-förmige Beziehung zwischen Teamheterogenität und Teameffektivität zu bestätigen, führten Earley und Mosakowski (2000) zwei weitere Studien durch, nun in der Form von Experimenten. An der zweiten Studie nahmen 92 Manager aus 34 unterschiedlichen Ländern teil. Jeder Teilnehmer wurde einem von 23 Teams zugeteilt, die entweder als homogen (alle Teammitglieder aus einer Kultur), gesplittet (je zwei Teammitglieder aus einer zwei Kulturen) oder heterogen (alle Teammitglieder aus verschiedenen Kulturen) charakterisiert wurden. Den Teams wurden Kurzbeschreibungen fiktiver Produkte gegeben, für die sie jeweils ein Werbemedium empfehlen sollten. In einer E-Mail bestätigte Earley unsere Vermutung, dass die Produkte nicht für einen bestimmten nationalen Markt gedacht waren, so dass wir von einer monokulturellen Aufgabenstellung ausgehen können.

161 MBA-Studenten mit 26 Nationalitäten nahmen an der dritten Studie von Earley und Mosakowski (2000) teil. Die Studenten wurden in Teams von 6 bis 8 Personen eingeteilt und mussten die Harvard Business Fallstudie „David Flechter“ bearbeiten. Eine kulturelle Heterogenitätskennzahl wurde anhand der im Team vertretenen Nationalitäten ermittelt. Als relativ homogene Teams wurden solche eingestuft, deren Mitglieder nur aus zwei Nationalitäten stammten. Heterogene Teams, in denen eine Subgruppe dominierte, bestanden aus drei bis vier Nationalitäten, und heterogene Teams ohne eine offensichtliche Subgruppe bestanden aus fünf bis sechs Nationalitäten.

Earley und Mosakowski (2000) bestätigen aus den Resultaten der zweiten und dritten Studien die u-förmige Beziehung zwischen Teamheterogenität und Teameffektivität aus der ersten Studie. Unser Meinung nach muss man aufgrund von mindestens zwei methodischen Defiziten vorsichtig sein, diesen Schluss aus den Ergebnissen zu ziehen.

1. Die kulturelle Charakterisierung der Zusammensetzung der jeweiligen Teams erscheint nicht konsistent in den vorliegenden Studien. Bei den drei Studien wurde nicht von der gleichen Definition von homogenen bzw. heterogenen Teams ausgegangen, sondern die Charakterisierung erscheint willkürlich.

2. Außerdem scheinen Earley und Mosakowski (2000) anzunehmen, dass eine Beziehung zwischen Charakterisierung der Aufgabe und Teamleistung nicht besteht oder unwichtig ist. Die Aufgaben der Teilnehmer in Studie 1 können als multikulturell charakterisiert werden. Die Bearbeitung der Aufgaben in den Studien 2 und 3 erforderte kein kulturspezifisches Know-How, so dass sie als monokulturell bezeichnet werden können. Trotz dieser methodischen Defizite kommen Earley und Mosakowski (2000) zu dem Schluss, dass alle Studien die u-förmige Beziehung

zwischen Teamheterogenität und Teameffektivität bestätigen – obwohl sich die Bedingungen, sowohl die Charakterisierung der Teamzusammensetzungen als auch die der Aufgaben, ändern. Somit können wir aus dieser auf den ersten Blick sehr interessanten Studie von Earley und Mosakowski (2000) leider keine Schlüsse in bezug auf unsere beiden Hypothesen ziehen. Die Ergebnisse unserer Konsultation der sechs Studien werden in Tabelle 2 illustriert.

	Methode	Hypothese 1	Hypothese 2
McLeod, Lobel und Cox (1996)	Experiment		+
Watson, Kumar und Michaelsen (1993)	Experiment	+	
Thomas (1999)	Experiment	+	
Watson, Johnson und Merritt (1998)	Experiment	+(Aufgabe 3)	+(Aufgabe 1 und 2)
Elron (1997)	Feldstudie		+
Earley und Mosakowski (2000)	Feldstudie (Studie 1)		
	Experiment (Studie 2)		
	Experiment (Studie 3)		

Tabelle 2: Zusammenfassung der Ergebnisse

Eine interessante Nebenerkenntnis aus der Korrespondenz mit den Verfassern der Studien ist, dass eine Typisierung der Aufgaben nach ihren Anforderungen bezüglich des erforderlichen kulturspezifischen Know-Hows bislang eher unüblich zu sein scheint. Sofern überhaupt vorhanden, scheinen eher diffuse Vorstellungen über die Charakterisierbarkeit von Aufgaben nach Soll-Know-How der Aufgabenträger vorzuherrschen. Die Autoren haben weder von sich aus eindeutige Klassifizierungen geboten, noch wussten alle mit unserer Nachfrage unmittelbar etwas anzufangen. Auch in Feldstudien wurde kein systematisches Matching beobachtet.

Die analytische Unterscheidung von Aufgaben nach Soll-Profil scheint also in diesem Forschungsumfeld eine relativ neue Idee zu sein. Unserer Einschätzung nach bietet sie einen Schlüssel zur Erklärung der in diesen Studien beobachteten Leistungsunterschiede der verschiedenen Arten von Teams und damit auch einen Hinweis auf mögliche Produktivitätsverbesserungen in der Praxis.

Damit betrachten wir die theoretische Darstellung der effizienten Zusammensetzung von Teams für jeweils gegebene Aufgabenstellung als abgeschlossen und beziehen nun IKT in unsere Überlegungen ein.

Personalökonomische Logik von interkulturellem Training

Die Studie von Watson, Kumar und Michaelsen (1993) enthält einen Hinweis auf interkulturelles Lernen. Denn während in den ersten zwei Spielrunden die monokulturellen Teams die höchste Nettowertschöpfung aufwiesen – es ging um eine monokulturelle Aufgabe –, war das in den Perioden 3 und 4 nicht mehr der Fall. Wir könnten also vermuten, dass die Teammitglieder der multikulturellen Teams lernten, ebenso produktiv miteinander zu arbeiten wie die monokulturellen Teams. Da sie jedoch aufgabenbedingt nicht von ihrem multikulturellen Know-How profitieren konnten, konnten sie im Hinblick auf ihre Produktivität die monokulturellen Teams lediglich einholen, nicht überholen. Wie lässt sich interkulturelles Lernen bzw. interkulturelles Training als Maßnahme zur Förderung eines solchen Lernens in unsere Modellwelt integrieren?

Es wurde bereits erwähnt, dass IKT dazu beitragen kann, die Transaktionskosten zu senken und so die Nettowertschöpfung zu erhöhen. Die maximal mögliche Bruttowertschöpfung ist unabhängig von IKT, sie ist vielmehr in der „technologischen Natur“ der Transaktion bzw. der Marktlage begründet. IKT kann beeinflussen, in welchem Maße die Bruttowertschöpfung auch in Nettowertschöpfung für das Unternehmen umgesetzt werden kann. Allerdings löst IKT auch Kosten aus, bspw. für Trainer, Räume, Material, evtl. ausgefallene Arbeitszeit von Mitarbeitern usw. Es ist sinnvoll davon auszugehen, dass die Trainingskosten mit der Zahl der einzubeziehenden Kulturen steigen, u.a. weil der Vorbereitungsaufwand für die Trainer steigt und ggf. mehrere Trainer aus unterschiedlichen Kulturen einzubeziehen sind. Wenn wir nun die zusätzliche Wertschöpfung durch IKT in Abhängigkeit von der Teamheterogenität und die für dieses Training anfallenden Kosten mit einbeziehen, setzt sich die maximal mögliche Nettowertschätzung zusammen aus der Bruttowertschöpfung bzw. dem am Markt erzielbaren Preis der Leistung

und der zusätzlichen Wertschöpfung durch IKT abzüglich der für die Organisation des Leistungsprozesses anfallenden Transaktionskosten und der Kosten für das IKT. Handelt es sich um ein ineffizientes Matching von Aufgabentyp und Teamskills des Falles 4, so muss zusätzlich noch der Wertschöpfungsverlust abgezogen werden.

Vereinfachend gehen wir im Folgenden davon aus, dass IKT das Lernziel stets erreicht, so dass es also kein IKT gibt, das aufgrund seiner schlechten Qualität diesen Namen eigentlich nicht verdient, beispielsweise dadurch, dass es nicht auf die richtigen bzw. die richtige Zahl von Zielkulturen oder nicht auf den richtigen Teilnehmerkreis ausgerichtet oder methodisch suboptimal ist. Ein IKT für vier Zielkulturen wäre beispielsweise zur Senkung der Transaktionskosten in einem bikulturellen Team suboptimal, ebenso wie zur Senkung der Transaktionskosten für ein multikulturelles Team bestehend aus sechs Kulturen. Im ersten Fall wäre es zu teuer, im zweiten würde die volle potentielle Bruttowertschöpfung noch immer nicht erreicht werden können. Diese Probleme wollen wir hier nicht vertiefen, sondern vereinfachend annehmen, IKT sei im Hinblick auf den gewünschten Zielerreichungsgrad immer effektiv, so kostengünstig wie möglich und in diesem Sinne effizient. Unter welchen Bedingungen ist nun der Einsatz von IKT effizient?

Wir gehen von folgenden stilisierten Aufgabenstellungen aus: Entwicklung des Tourismus in Sachsen-Anhalt, beispielsweise für die Lutherstadt Wittenberg, zum einen für inländische und zum anderen für in- und ausländische Gäste. Die Entwicklung des Inlandsangebots sei die Aufgabe mit der relativ niedrigen Bruttowertschöpfung (monokulturelle Aufgabe – Fall 1 bzw. 3), die in den Abbildungen 3 a, b und c mit P_2 benannt ist. Die Entwicklung des Auslandsgeschäfts mit beispielsweise US-Amerikanern sei die Aufgabe mit der höheren Bruttowertschöpfung (bikulturelle Aufgabe – Fall 2 bzw. 4), die in den Abbildungen 3 a, b und c mit P_1 bezeichnet wird. Es könnten weitere Zielländer hinzugenommen werden, beispielsweise skandinavische. Dadurch würde der Heterogenitätsgrad der Aufgabe steigen, z. B. auf 3. Die potentielle Bruttowertschöpfung ist dann P_3 . Die Aufgabentypen umfassen neben der Gestaltung von jeweils zielgruppengerechten Serviceangeboten in unserem Beispielort Wittenberg auch die Entwicklung jeweils zielgruppenorientierter Werbe- und Informationskampagnen in den verschiedenen Zielländern. Die Entwicklung von Angeboten für inländische Gäste, beispielsweise Magdeburger, ist eine als monokulturell zu charakterisierende Aufgabe. Unter der vereinfachenden Annahme, dass das technologische Know-How vom Typ c bei den Inländern vorhanden ist – d. h. die Akteure sind exzellent ausgebildete Tourismusexperten –, ist eine Einbeziehung fremdkulturspezifischer Fähigkeiten für diese Aufgabe nicht erforderlich. Sie würde tendenziell die Transaktionskosten erhöhen, ohne eine höhere Wertschöpfung zu generieren.

Dieses Szenario lässt sich in die Sprache unseres einfachen Modells übersetzen. Wir haben Aufgabenarten mit unterschiedlichen Bruttowertschöpfungen: Fälle 1 und 3 vs. Fälle 2 und 4. Die Bruttowertschöpfung bei einer Aufgabe, deren Erfüllung durch kulturell heterogene Fähigkeiten nicht verbessert wird (Inlandstouristen) fällt geringer aus als die Bruttowertschöpfung einer Aufgabe, die von komplementären länderspezifischen Fähigkeiten aus genau zwei Kulturen profitiert (US-Touristen). Die potentielle Wertschöpfung einer solchermaßen charakterisierten Aufgabe ändert sich nicht mit der Anzahl der im Team vertretenen Kulturen. Die potentielle Bruttowertschöpfung (bezeichnet mit P_m) ist jeweils für den Aufgabenheterogenitätsgrad (bezeichnet mit m) gegeben und deshalb als konstante (waagerechte, gestrichelte) Linien in den folgenden Abbildungen 3 a, b und c dargestellt. Die für die jeweilige Aufgabenheterogenität gültige maximale Bruttowertschöpfung wird durch die 45-Grad-Linie angezeigt, d.h. die potentielle Bruttowertschöpfung wird nur erreicht, wenn ein perfektes Matching zwischen Aufgaben- und Teamheterogenität vorliegt (Schnittpunkte der waagerechten P_m -Linien und der jeweiligen Senkrechten des entsprechenden Teamheterogenitätsgrades). Wie nehmen an, dass sich die Transaktionskosten in Abhängigkeit von der Teamheterogenität vereinfachend als kontinuierliche, konvexe Funktion darstellen lassen. Mit zunehmenden Teamheterogenitätsgrad (h) steigen die Transaktionskosten von multikulturellen Teams aufgrund von interkulturellen Verständigungsrisiken. Die in Abbildung 3 a eingezeichneten Transaktionskosten $TK(h)$ für $h \geq 2$ (also ein multikulturelles Team) übersteigen die Bruttowertschöpfung P_1 , und zwar mit steigender Tendenz bei zunehmender Heterogenität des Teams. Hier liegt also der Fall 3 vor. Bei zunehmender Teamheterogenität werden die interkulturellen Verständigungsrisiken immer schwerwiegender, so dass an einem bestimmten Punkt die Transaktionskosten die potentielle Bruttowertschöpfung einer entsprechenden multikulturellen Aufgabe übersteigen. In der Abbildung 3 a ist dieser Punkt beispielhaft beim Teamheterogenitätsgrad von 5,9 erreicht.

Ein Teamheterogenitätsgrad h von mehr als 1, also Multikulturalität, bei einer monokulturellen Aufgabe ($m=1$) wäre in diesem Modell nicht sinnvoll, sondern würde zu einem Nettoverlust führen, weil die Transaktionskosten jeweils über P_1 liegen. In Abbildung 3 a ist das Optimum von Team- und Aufgabenheterogenitätsgrad bei ca. 4,6 erreicht, d.h. bei gegebener Transaktionskostenkurve würde eine Aufgabe mit erforderlichem kulturellen Know-How von 4,6 den maximalen Gewinn erreichen, wenn und nur wenn das Team auch aus den entsprechenden 4,6 Kulturen besteht. In der Realität wäre es merkwürdig von 0,6 oder halben Kulturen zu sprechen; modelltheoretisch kann jedoch der Anschaulichkeit halber von kontinuierlichen Funktionen ausgegangen werden.

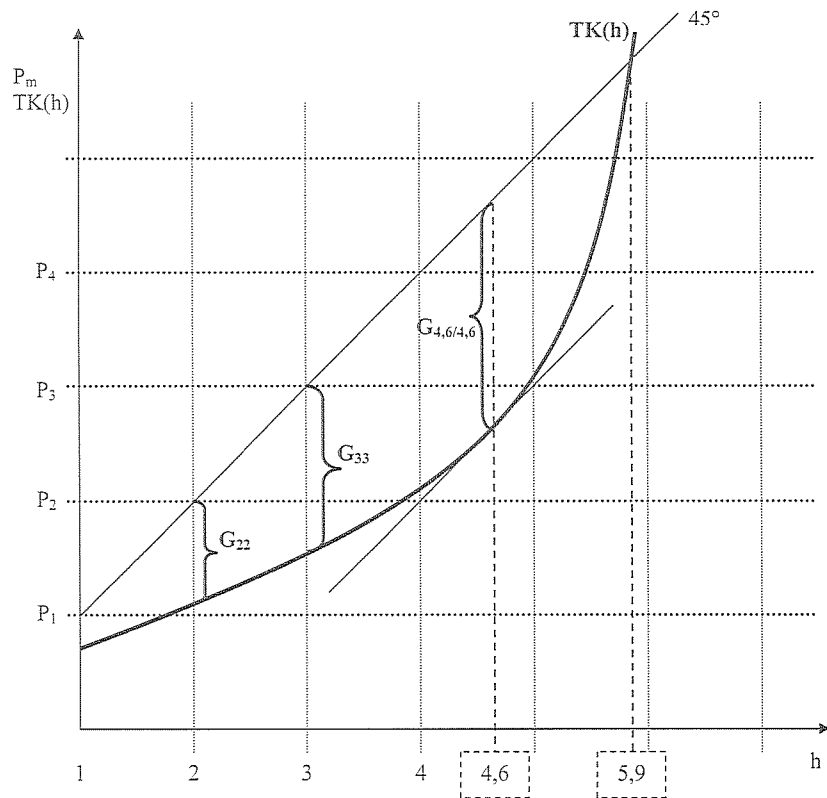


Abbildung 3 a: Nettowertschöpfung ohne IKT

- m : Aufgabenheterogenitätsgrad, z.B. $m = 1 \rightarrow$ monokulturelle Aufgabe; $m = 2 \rightarrow$ bikulturelle Aufgabe; usw.
- h : Teamheterogenitätsgrad, z.B. $h = 1 \rightarrow$ monokulturelles Team; $h = 2 \rightarrow$ bikulturelles Team; usw.
- P_m : potentielle Bruttowertschöpfung für die Aufgabenheterogenität m
- $TK(h)$: Transaktionskosten für ein multikulturelles Team in Abhängigkeit von der Teamheterogenität
- G_{mh} : Nettowertschöpfung der Aufgabe mit der Aufgabenheterogenität m und des Teams mit der Teamheterogenität h , z.B. G_{11} : Fall 1; G_{22} : Fall 2.
- $C(h)_{IKT}$: Kosten des IKT in Abhängigkeit von der Teamheterogenität (Abb. 3 c)

In diesem Szenario wollen wir nun die Wirkungsweise von IKT untersuchen. Kostenloses IKT (IKT^0) könnte die Transaktionskosten beispielsweise wie in Abbildung 3 b dargestellt senken. Unter den von uns hier getroffenen Annahmen über die Effektivität des IKT wird der Nettogewinn G_{mh} jeweils größer, allerdings nicht für $m, h = 1$. Beispielsweise heißt das, dass der Nettogewinn ohne IKT, G_{22} , geringer ausfällt als der Nettogewinn bei kostenlosem IKT, $G_{22}^{IKT^0}$. Ein monokulturelles Team wird selbst durch kostenloses IKT nicht produktiver, schließlich hatte es schon zuvor keine kulturbedingten Transaktionsprobleme. IKT richtet hier zwar keinen Schaden an, nützt aber auch nichts. Bei multikulturellen Teams hingegen lohnt sich kostenloses IKT.

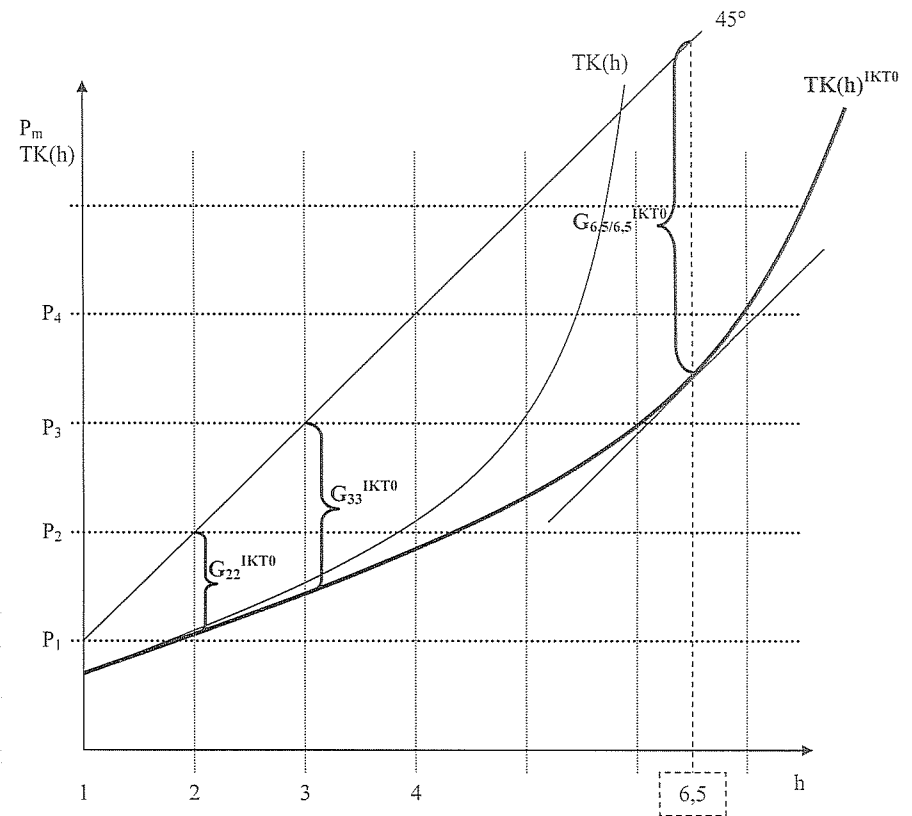


Abbildung 3 b: Nettowertschöpfung mit kostenlosem IKT

Es tritt außerdem ein interessanter Nebeneffekt auf: Der maximale Gewinn kann nun mit einer Aufgabe, die 6,5 Kulturen erfordert, mit einem Team aus den entsprechenden 6,5 Kulturen erreicht werden. Wenn ein Personalplaner eines MNU diesen Effekt also antizipiert, heißt das, dass er sogar eine Aufgabe, die 6,5 Kulturen erfordert in Angriff nehmen kann. Ohne IKT waren es nur 4,6. Das einzige, was er dazu tun muss, ist den Teammitgliedern aus den entsprechenden 6,5 Kulturen ein IKT zu gewähren. Dies trifft aber nur bei einem akkuraten Matching von Aufgaben- und Teamheterogenität zu.

In Abbildung 3 c führen wir nun Kosten C für IKT ein ($C(\text{IKT})$). Wir nehmen an, dass sie mit Zunahme der Teamheterogenität h moderat steigen. In unserem Fall zeigt sich, dass sich IKT für monokulturelle Teams nicht lohnt, denn der Nettogewinn ohne IKT, G_{11} , ist gleich dem Nettogewinn bei kostenlosem IKT, $G_{11}^{\text{IKT}^0}$. Dieser ist größer als der Nettogewinn bei kostenpflichtigem IKT, $G_{11}^{\text{IKT}^+}$. Für eine Aufgabe mit der potentiellen Bruttowertschöpfung P_2 lohnt sich IKT in unserem Beispiel nicht, da hier der Nettogewinn bei kostenpflichtigem IKT, $G_{22}^{\text{IKT}^+}$, geringer ausfällt als bei kostenlosem IKT, $G_{22}^{\text{IKT}^0}$, oder dem Nettogewinn völlig ohne IKT, G_{22} . Das heißt also, das IKT ist per Saldo zu teuer, wenn man die Kosten des IKT und die Transaktionskosten des Teams berücksichtigt. Der Nettogewinn bei kostenpflichtigem IKT, $G_{33}^{\text{IKT}^+}$, entspricht dem Nettogewinn ohne IKT, G_{33} , jedoch fällt der Nettogewinn bei kostenlosem IKT, $G_{33}^{\text{IKT}^0}$ größer aus. Ab einem „gematchten“ Heterogenitätsgrad (d.h. alle Aufgaben sind richtig besetzten Teams zugeordnet) von mehr als 3 würde sich kostenloses IKT für das Unternehmen lohnen. Der maximale Nettogewinn wird bei einer Aufgabe vom Heterogenitätsgrad 5,5 erreicht, die von einem Team bearbeitet wird, dass das Know-How aus genau diesen 5,5 Kulturen einbringen kann.

Für P_{11} lohnt sich IKT also nie und für P_{22} in unserem Modell ebenfalls nicht. Ob sich IKT für P_{22} lohnt, hängt von der Höhe der Kosten des IKT und den Transaktionskosten ab. Für eine Bruttowertschöpfung von P_{33} spielt es keine Rolle, ob man IKT einsetzt, da der Nettogewinn mit kostenpflichtigen IKT in unserem Beispiel dem Nettogewinn ohne IKT entspricht. Jedoch lohnt sich kostenpflichtiges IKT für eine Aufgabe mit einer potentiellen Bruttowertschöpfung von größer P_{33} in unserem Modellfall definitiv. In unserem Beispiel aus der Wittenberger Tourismusszene: In einem Projektteam für Inlandstouristen braucht man weder auslandsspezifisches Know-How noch IKT (P_1). Werden jedoch die USA, Finnland und Schweden als Zielmärkte mit avisiert (P_{44}), so lohnen sich die Einbeziehung länderspezifischen Know-Hows und ein entsprechendes kostenpflichtiges IKT.

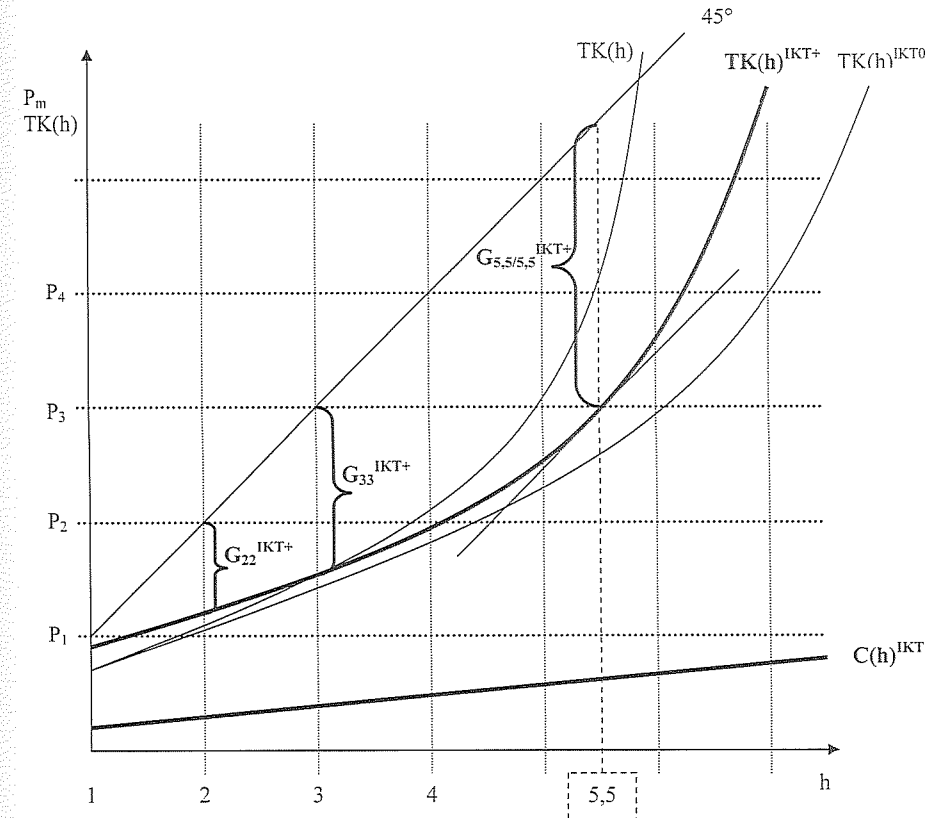


Abbildung 3 c: Nettowertschöpfung mit kostenpflichtigem IKT

Allerdings lässt sich diese Aussage nicht generalisieren, weil sie stets von den zu ermittelnden (in unserem Fall angenommenen) Ausprägungen der Variablen abhängt: Potentielle Bruttowertschöpfung, Wertschöpfungsverlust (Opportunitätskosten) durch Know-How-Defizite im Team, Transaktionskosten der multikulturellen Teams unterschiedlicher Heterogenitätsgrade und Wertschöpfungsgewinn durch IKT abzüglich der dafür anfallenden Kosten.

Daraus folgt, dass IKT empfehlenswert ist, wenn der Wertschöpfungsgewinn durch dieses Training mindestens so groß ist wie die Nettowertschöpfung plus Transaktionskosten und Kosten des Trainings abzüglich der Bruttowertschöpfung.

Die Kosten von IKT dürfen also den durch IKT ermöglichten Nettowertschöpfungsgewinn nicht übersteigen. Dies ist in der Realität zwar mit den auch für andere Investitionsrechnungen üblichen Prognose- und Schätzunsicherheiten behaftet. Dennoch ist der Gedankengang zur Vermeidung von Fehlinvestitionen wichtig.

Es lässt sich investitionstheoretisch außerdem begründen, dass es nicht ausreicht, wenn der Nettogewinn durch IKT positiv ist. Er muss vielmehr größer als die Rendite aus anderen Einsatzmöglichkeiten der notwendigen Mittel sein. Andernfalls werden rationale Investoren das Geschäft nicht durchführen. Nach dieser Logik argumentieren Controller, die einem Investment in IKT tendenziell skeptisch gegenüber stehen, wenn ihnen nicht „vorgerechnet“ wird, dass ein bestimmtes IKT ein lukratives Investment ist und nicht nur kostenträchtig „Konsum“.

Zusammenfassung und Ausblick: Perspektiven interkulturellen Trainings

IKT ist ein Baustein in der Architektur multikultureller wirtschaftlicher Leistungsprozesse. Bevor es zum Einsatz kommt, sollte zum einen festgestellt werden, welcher Grad von Multikulturalität im Hinblick auf die Aufgabenstellung überhaupt sinnvoll ist. Danach kann festgestellt werden, ob sich der Einsatz von IKT lohnt – voraussetzend, dass es sich um effizientes IKT handelt, das diesen Namen verdient. Begleitend sollte geprüft werden, ob nicht durch Veränderungen der Anreizstrukturen möglicherweise kostengünstiger dieselben Produktivitätsverbesserungen erzielt werden können wie durch IKT. Vielleicht kann durch die Implementierung relativ geringer teamerfolgsabhängiger Boni ein besserer Anreiz zu einem Bemühen um reibungslose interkulturelle Verständigung gesetzt werden als durch aufwendiges IKT. Solche Anreize verbessern die Motivation der Teammitglieder, sich individuell um interkulturelle Verständigung zu bemühen. IKT setzt an der Bewusstseins- bzw. Informationsproblematik an, Anreize an der individuellen Motivation. Anreize und IKT sind also zwei simultan mögliche Ansatzpunkte zur Lösung des gleichen Problems. Welche Lösung im konkreten Fall vorzuziehen ist, muss anhand der Variablen des Einzelfalls abgeschätzt werden.

Die hinzugezogenen empirischen Studien stützen unsere Befunde. Vor allem unsere Hypothesen zum effizienten Matching von Aufgaben und Teams lassen sich relativ gut an der Empirie spiegeln. Interessanter Weise konnte in allen Fällen, in denen multikulturelle Teams nicht erfolgreicher gearbeitet haben als monokulturelle Teams, nicht aus der Aufgabenstellung heraus begründet werden, dass der imp-

lementierte Grad an Heterogenität überhaupt erforderlich war. Aus personalökonomischer Sicht gibt es neben dem effizienten Matching von Aufgaben und Akteuren einen weiteren wesentlichen Steuerungsparameter der Effizienz von Leistungsprozessen: Die Anreizsituation der Akteure (vgl. Backes-Gellner, Lazear und Wolff 2001: 319-380; Wolff und Lazear 2001: 220-300; Wolff und Lucas 2004). Eine empirische Studie (Chatman et al. 1998) weist darauf hin, dass die herrschende Anreizstruktur eine größere Bedeutung aufweist als die Zusammensetzung des jeweiligen Teams. Durch starke Anreize zur Kooperation werden die Teammitglieder scheinbar auch zur selbstorganisierten Überwindung von eventuellen kulturbedingten Konflikten stärker motiviert. Jedoch sind hier gezieltere empirische Studien notwendig.

Als Fazit schlagen wir vor, dass die Analyse von Aufgabeneigenschaften und dafür notwendige Skills als Voraussetzung und Bestandteil von umfassenderem IKT gesehen werden sollte. Ebenso gehören die Analyse und optimale Gestaltung von Anreizstrukturen zum weiteren Problemfeld der interkulturellen Kommunikation. Der Übergang vom Training der interkulturellen Kommunikation zu einem Training des interkulturellen Managements wird damit fließender. Allerdings ergeben sich hier neue Anforderungen an die Qualifikation der eingesetzten Trainer: Neben kulturübergreifenden kommunikativen Fähigkeiten müssten sie vermehrt auch betriebswirtschaftliche Fähigkeiten vermitteln können. Alternativ könnte man auch argumentieren, dass die Abgrenzung zwischen interkultureller Kommunikation und interkulturellem Management eindeutiger wird: Interkulturelle Kommunikation ist nicht gleichzusetzen mit interkulturellem Management. Viele Probleme der internationalen Wirtschaftspraxis lassen sich ohne die managementtheoretische Begleitmusik zu einem IKT nicht lösen.

Literatur

- Backes-Gellner/ Lazear/ Wolff 2001: Uschi Backes-Gellner/ Edward P. Lazear/ Birgitta Wolff, Personalökonomik. Fortgeschrittene Anwendungen für das Management. Stuttgart.
- Chatman/ Polzer/ Barsade/ Neale 1998: Jennifer Chatman/ Jeffrey Polzer/ Sigal Barsade/ Margaret Neale, Being Different and Yet Feeling Similar. The Influence of Demographic Composition and Organizational Culture on Work Processes and Outcomes. In: Administrative Science Quarterly 43, 749-780.
- Dietl 1993: Helmut Dietl, Institutionen und Zeit. Tübingen.
- Earley/ Mosakowski 2000: P. Christopher Earley/ Elaine Mosakowski, Creating Hybrid Team Cultures. An Empirical Test of Transnational Team Functioning. In: Academy of Management Journal 43, 26-49.

- Elron 1997: Efrat Elron, Top Management Teams within Multinational Corporations. Effects of Worker Heterogeneity. In: *Leadership Quarterly* 8 (4), 393-412.
- Hofstede 1980: Geert Hofstede, Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values, Berverly Hills, CA.
- Lau/ Murnighan 1998: Dora C. Lau/ J. Keith Murnighan, Demographic Diversity and Faultlines. The Compositional Dynamics of Organizational Groups. In: *Academy of Management Review* 23, 325-340.
- Lazear 1999: Edward P. Lazear, Globalization and the Market for Team-Mates. In: *The Economic Journal* 109, C15-C40.
- McLeod/ Lobel/ Cox 1996: Poppy McLeod/ Sharon Lobel/ Taylor Cox, Ethnic Diversity and Creativity in Small Groups. In: *Small Group Research*, 27 (2), 248-264.
- North 1988: Douglass North, Theorie des institutionellen Wandels. Tübingen.
- Pelled/ Eisenhardt/ Xin 1999: Lisa Pelled/ Kathleen Eisenhardt/ Katherine Xin, Exploring the black box. An analysis of work group diversity, conflict, and performance. In: *Administrative Science Quarterly* 44, 1-28.
- Thomas 1999: David C. Thomas, Cultural Diversity and Work Group Effectiveness. An Experimental Study. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30(2), 242-263.
- Watson/ Johnson/ Merritt 1998: Warren Watson/ Lynn Johnson/ Deanna Merritt, Team Orientation, Self-Orientation, and Diversity in Task Groups. Their Connection to Team Performance over Time. In: *Group & Organization Management* 23(2), 161-188.
- Watson/ Kumar/ Michaelsen 1993: Warren Watson/ Kamalesh Kumar/ Larry Michaelsen, Cultural Diversity's Impact on Interaction Process and Performance. Comparing Homogeneous and Diverse Task Groups. In: *Academy of Management Journal* 36, 590-602.
- Wolff 1995: Birgitta Wolff, Organisation durch Verträge. Wiesbaden.
- Wolff 1999: Birgitta Wolff, Anreizkompatible Reorganisation von Unternehmen. Stuttgart.
- Wolff 2001: Birgitta Wolff, Vorlesungsskript „Internationales Management 1“, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft (www.uni-magdeburg.de/IM).
- Wolff/ Lazear 2001: Birgitta Wolff/ Edward P. Lazear, Einführung in die Personalökonomik. Stuttgart.
- Wolff/ Lucas 2004: Birgitta Wolff/ Sven Lucas, Anreizsysteme. In: Eduard Gaugler/ Wolfgang Weber/ Walter A. Oechsler (Hg.), Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart. Im Druck.
- Wolff/ Pooria 2004: Birgitta Wolff/ Minu Pooria, Kultur im Internationalen Management aus Sicht der Neuen Institutionenökonomik. In: Gerold Blümle/ Nils Goldschmidt/ Rainer Klump/ Bernd Schauenberg/ Harro von Senger (Hg.), Perspektiven einer kulturellen Ökonomik. Münster. 451-470.

Formen interkultureller Mediation und ihre Vermittlung durch Trainings

Dominic Busch (Universität Frankfurt/ Oder)

Einleitung

In der kommunikationswissenschaftlichen Forschung zur interkulturellen Kommunikation hat der Gedanke an die Möglichkeit einer interkulturellen Mediation in den vergangenen drei bis vier Jahren in erheblichem Maße an Bekanntheit und Attraktivität gewonnen. Diese Tendenz manifestiert sich auf akademischem Gebiet in einer deutlichen Welle neuer Publikationen zum Themenkomplex interkultureller Mediation¹ sowie im Bereich der Weiterbildung in einem schnell wachsenden Markt für Trainingsmaßnahmen unterschiedlichster Ausprägung, die unter dem Terminus interkultureller Mediation firmieren.²

Mit dem vorliegenden Beitrag wird zunächst eine Ergründung dieses zunehmenden Interesses vor dem Hintergrund bisher geleisteter Forschungsarbeit zur interkulturellen Kommunikation versucht. Im Anschluss werden die gegenwärtigen Annahmen zu Konzepten interkultureller Mediation dem Problembedarf im Bereich interkultureller Kommunikationsforschung gegenübergestellt und auf diese Weise einer kritischen Effizienzprüfung unterzogen. Diese Kritikpunkte dienen gleichzeitig der Ausweitung möglicher Formen interkultureller Mediation im Sinne eines Mediationsmodells für den Problembereich interkultureller Kommunikation. Abschließend werden vor dem Hintergrund dieses Modells Rückschlüsse auf eine effektive Verwendung von Elementen interkultureller Mediation in Trainingskontexten vorgeschlagen.

¹ Für den deutschsprachigen Raum vgl. exemplarisch Haumersen/Liebe 1998, Calließ 1999, Müller-Jacquier/ten Thije 2000, Bolten 2001 und Schramkowski 2001 sowie für die im US-amerikanischen Raum etwas früher einsetzenden Publikationen Augsburgers 1992 und Myers/Filner 1994.

²Vgl. exemplarisch das Institut für Interkulturelle Praxis und Konfliktmanagement (IIPK) in Göttingen (<http://www.interkulturelle-mediation.de/>) sowie die Trainingsseminare des Verfassers (<http://www.interkulturell.biz>).

Interkulturelle Mediation als Trainingsform

Im Gegensatz zu Mediationen von Konflikten, die nicht als interkulturell bedingt eingeschätzt werden, unterstellt man im Falle einzelner interkulturell bedingter Konflikte häufig einen dem Einzelfall übergeordneten, gesamtgesellschaftlichen Problem- und Handlungsbedarf. Unter dem Paradigma der besonderen Schwierigkeit interkultureller Kommunikation wird angenommen, dass viele Individuen einer Gesellschaft aufgrund mangelnder interkultureller Kompetenz und mangelnder Konfliktkompetenz auf interkulturelle Kontaktsituationen mit einem destruktiven Konfliktverhalten reagieren. Aufgrund von Missverständnissen und kulturellen Stereotypisierungen kommt es zu einem Abbruch oder zumindest zu einer Minimalisierung der Kommunikation und des interkulturellen Kontakts.

Um diesem als gesellschaftlich gelagert angesehenen Problem effektiv begegnen zu können, werden Kompetenzen zur interkulturellen Mediation in letzter Zeit verstärkt in Form von Trainings- und Weiterbildungsmaßnahmen angeboten. Von Personen, deren Kompetenzen zur interkulturellen Mediation geschult wurden, wird erwartet, dass sie in ihrem Alltags- und Berufskontext Konflikte leichter erkennen, analysieren und konstruktiv bearbeiten können. Dabei geht es weniger um das Ziel einer späteren tatsächlichen Durchführung von Mediationen als vielmehr darum, Personen mit einer interkulturellen Konfliktbearbeitungskompetenz auszustatten, die in ihrem eigenen Umfeld wiederum als Multiplikatoren wirken können. In den neunziger Jahren wurden Maßnahmen dieser Art meist von europäischen NGOs insbesondere in Krisenregionen mit ethnisch motiviertem Konfliktpotential durchgeführt,³ aber auch in Westeuropa werden insbesondere in Umfeldern von Stadtteilen mit einem hohen ausländischen Bevölkerungsanteil Maßnahmen auf ähnlicher Grundlage immer häufiger zur Anwendung gebracht.⁴ Interkulturelle Mediation wird in diesen Kontexten häufig additiv konzipiert: den Elementen klassischer Mediatorenausbildungen werden Komponenten interkultureller Trainings beigefügt, Interkulturalität wird als zusätzliche Erschwernis aufgefasst.

³ So unterstützt beispielsweise das Berliner Berghof-Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung Trainingsprojekte mit Komponenten interkultureller Mediation in Rumänien (vgl. Sebastian 1997) und Kroatien (vgl. Fischer 1997). Das Südosteuropäische Medienzentrum (SOEMZ) der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) und der St. Kliment Ohridski-Universität Sofia (Bulgarien) vermittelt im Rahmen seines Masterprogramms eine Transfer von Komponenten interkultureller Mediation auf die Medienarbeit in Südosteuropa (vgl. Busch/Schröder 2002).

⁴ für einen Überblick vgl. Stadt Dortmund 2002, für eine exemplarische, detaillierte Einzelstudie vgl. Schramkowski 2001.

Interkulturelle Mediation als vermeintlicher Hoffnungsträger?

Auf eine ähnliche, additive Weise wird gegenwärtig der Begriff der interkulturellen Mediation definiert. Bevor der Gedankengang dieser Konzepte jedoch genauer nachgezeichnet wird, sollen im Folgenden Aspekte aus der bisherigen Forschung zur interkulturellen Kommunikation beleuchtet werden, vor deren Hintergrund Konzepte interkultureller Mediation heute attraktiv erscheinen können.

Kommunikationswissenschaftliche Arbeiten der vergangenen zwei Jahrzehnte zur interkulturellen Kommunikation zeichnen sich meist durch eine klare Problemorientierung aus, so dass auf dieser Grundlage das Zustandekommen und mögliche Ursachen von Fehlkommunikation und Missverständnissen in interkulturellen Kontaktsituationen präzise beschrieben werden können. So können sich Fehlinterpretationen dieser Art beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Normen und Werte im Sinne der anthropologisch begründeten Kulturdimensionen von Hofstede (vgl. Hofstede 1997), Hall (vgl. Hall/Hall 1994) oder Trompenaars (vgl. Trompenaars 1994) ereignen. Für Fehlkommunikation können des weiteren potentiell etwa divergierende Sprachhandlungsmuster im Sinne von Rehbein (vgl. Rehbein 1977) und Ehlich (vgl. Ehlich 1987), kulturbedingte Kontextualisierungshinweise (vgl. Gumperz 1978; Auer/di Luzio 1992) oder sprachliche Lakunen in der Übersetzung (vgl. Schröder 1998, Ertelt-Vieth 2000) verantwortlich gemacht werden. Neben inhaltlichen Missverständnissen misst man insbesondere Fehlinterpretationen bei der situativen Aushandlung interpersonaler Beziehungen der Kontaktpersonen untereinander eine wesentliche Bedeutung bei. Aufgrund abwertender, kulturell motivierter Stereotypen (vgl. Rösch 2000), unterschiedlicher Höflichkeitskonventionen (vgl. Watts 1992) und dem unterschiedlichen Gebrauch von Direktheit und Indirektheit (vgl. Blum-Kulka/ House/ Kasper 1989) droht im interkulturellen Kontakt verstärkt die Attribution negativer Persönlichkeitsmerkmale, da die kulturelle Bedingtheit der Irritationen von den beteiligten Personen meist nicht erkannt wird. Nur wenige Arbeiten setzen sich bislang über dieses problemzentrierte Paradigma hinweg und rücken stattdessen als kommunikativ erfolgreich erachtete Strategien interkultureller Kommunikation in den Vordergrund (vgl. Koole/ten Thije 1994).

Ein derartiges, problemorientiertes Paradigma auf Seiten der Forschung eignet sich insbesondere zur Bestimmung der Grenzen interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Trainings auf der Grundlage dieser Erkenntnisse versuchen meist, die Beobachtungsgabe der Teilnehmer in interkulturellen Kontexten zu schulen und sie für die Existenz verdeckter interkultureller Unterschiede in der Interaktion zu

sensibilisieren. Im Hinblick auf den neu kursierenden Gedanken an eine interkulturelle Mediation kann eine auf diese Weise vermittelte Kompetenz als eine *passive* interkulturelle Kompetenz bezeichnet werden: die Trainingsteilnehmer lernen beobachten und werden sensibilisiert, erhalten jedoch keine positiv ausgerichteten Handlungsanweisungen im Sinne der von Trainingskunden häufig angefragten „Dos and Don'ts“. Trainer stehen hier zunächst vor der Aufgabe, die Teilnehmer von der Unerfüllbarkeit ihrer Erwartungen an das Training zu überzeugen, bevor diese zu einer kooperativen Teilnahme bewegt werden können.

Vor dem Hintergrund dieser Problemerkennung sowohl von Seiten der Trainer als auch ihrer Kunden scheint das Konzept der Mediation willkommene Abhilfe zu versprechen: Mediation lässt sich als ein rhetorisches fundiertes Verfahren charakterisieren, das die Kommunikationsfähigkeit aller an einer Interaktionssituation beteiligten Personen steigern können soll. Bezogen auf interkulturelle Kontaktsituationen scheint eine Mediationskompetenz eine Möglichkeit der aktiven Förderung und Steigerung der Kommunikation im Fall von irritierenden Missverständnissen und Fehlkommunikation in Aussicht zu stellen. Mediatoren leiten ihre Konfliktparteien gezielt zur Bearbeitung von vorhandenem Konfliktpotential an und steigern mit Hilfe trainierter Gesprächstechniken die Kommunikation zwischen den beteiligten Personen. Gegenüber herkömmlichen interkulturellen Trainings scheint Mediation insofern eine Art *aktiver Handlungskompetenz* für interkulturelle Kontaktsituationen zu versprechen, deren Vorstellung von vielen Kunden als zufrieden stellender wahrgenommen werden mag.

Angesichts der hier nachgezeichneten Assoziationskette scheinen herkömmliche Trainings gegenüber Trainings zur interkulturellen Mediation beinahe überflüssig zu werden. Diese Argumentation basiert jedoch auf einer Reihe unhinterfragter Vorannahmen, die bei genauerer Analyse fragwürdig, bzw. in einigen Fällen nicht zutreffend zu sein scheinen, so dass eine auf diese Weise gedachte interkulturelle Mediation wahrscheinlich nicht weit genug greift. Im folgenden Abschnitt werden daher unterschiedliche, gegenwärtig kursierende Modelle zur interkulturellen Mediation vorgestellt und an ihre Herleitung aus der ursprünglich US-amerikanischen Gründungsidee rückgebunden und kontextualisiert. Darauf aufbauend wird eine kritische Gegenüberstellung der in diesen Modellen enthaltenen Annahmen zur interkulturellen Kommunikation mit den eingangs referierten kommunikationswissenschaftlichen Forschungsergebnissen angestrebt.

Die Selbstverortung gegenwärtiger Mediationsmodelle in der US-amerikanischen Alternative Dispute Resolution (ADR)

Die gegenwärtige Literatur zur interkulturellen Mediation erschließt sich ihren Bereich in den meisten Fällen aus der Perspektive klassischer Mediation. Die zusätzlichen Probleme interkultureller Kommunikation werden dabei nicht von Beginn an mitgedacht, sondern werden dem existenten Mediationsmodell nachträglich hinzugefügt.

Die in Deutschland heute größtenteils praktizierte, so genannte *interessenbasierte Mediation* sieht ihre Wurzeln in der in den sechziger Jahren in den USA entstandenen Bewegung der so genannten *Alternative Dispute Resolution (ADR)*. Insbesondere US-amerikanische Gerichte sahen sich von immer zahlreicheren Fällen mit meist nur geringem Streitwert zunehmend überlastet. Aus der Annahme, dass zunehmend Konflikte vor Gericht getragen wurden, die in früheren Zeiten von den Parteien selbst bearbeitet worden waren, anstatt die Entscheidung über den Konflikt an eine dritte Person zu delegieren, wurde auf eine abnehmende Konfliktkompetenz innerhalb der Gesellschaft geschlossen. Das vor diesem Hintergrund konzipierte (westlich-kulturell geprägte) Verfahren der Mediation sollte parallel zu den Gerichten schneller und kostengünstiger arbeiten und den beteiligten Personen möglichst zu einer zukünftig wieder gestärkten Konfliktkompetenz verhelfen. Demnach sollte der als dritte Person eingesetzte Mediator keine Entscheidungen, Empfehlungen oder Meinungsäußerungen in den Diskurs einbringen, sondern diesen lediglich kommunikationsfördernd leiten. Auf dieser Grundlage verspricht man sich Lösungen, die von den Konfliktparteien als weitaus nachhaltiger und zufrieden stellender empfunden werden als beispielsweise Gerichtsentscheide, da erstere von ihnen selbst erarbeitet worden sind und die Interessen und Bedürfnisse der Parteien in ihnen berücksichtigt werden.⁵

⁵ Zur Einführung in die Mediation vgl. Besemer 1993, Altmann/Fiebiger/Müller 1999, sowie ausführlich Breidenbach 1995

Deduktive Herleitung des Begriffs: Konzepte interkultureller Mediation aus mediatorischer Sicht

Die gegenwärtig kursierenden Konzepte zur interkulturellen Mediation bauen in den meisten Fällen auf dieser Verortung auf. So übernehmen sie beispielsweise aus dem Modell herkömmlicher Mediationsverfahren die Grundlage einer Phasenstruktur, die während des Verfahrens von den Beteiligten – nun in einem zusätzlich interkulturell beeinflussten Kontext – diskursiv durchlaufen werden soll. Definitionen interkultureller Mediation unterscheiden sich dabei untereinander aufgrund unterschiedlicher, ihnen zugrunde liegender Kulturbegriffe.

So negiert beispielsweise Breidenbach die Existenz kultureller Einflüsse auf interpersonale Konflikte, die aus mediatorischer Sicht als ausschließlich auf individuellen Interessen basierend aufgefasst werden. Aufgabe des Mediators ist es vor diesem Hintergrund, die Interessen der Beteiligten diskursiv herauszuarbeiten und ihre individuelle Bedingtheit bewusst zu machen. Kulturell begründete Argumente können hier nur als Instrumentalisierung von Kultur verstanden werden, die vom Mediator entlarvt werden sollten.⁶

Haumersen und Liebe dagegen verstehen unter interkulturellen Konflikten das Kollidieren einander ausschließender Universalismusansprüche über Werthaltungen und Konventionen. Die zusätzliche und besondere Aufgabe des interkulturellen Mediators besteht in diesem Fall in der Kontextualisierung dieser Universalismusansprüche in der gegebenen Situation, so dass die Konfliktparteien ihre Haltungen relativieren und kreative Lösungen erarbeiten können (vgl. Haumersen/Liebe 1998). Dieser Sichtweise schließt sich auch Schramkowski an und erweitert sie um die Forderung nach einer Suchhaltung seitens des Mediators, mit der er andere, die Parteien verbindende Universalien herauskristallisieren können soll (vgl. Schramkowski 2001).

Anja Weiß interpretiert interkulturelle Konflikte als eine Unterform von Machtkonflikten: kulturelle Zugehörigkeiten werden demnach als Machtmittel betrachtet, die von den Konfliktparteien zur Durchsetzung ihrer Interessen eingesetzt werden (vgl. Weiß 2001). Die Aufgabe des Mediators bestünde in diesem Fall – ähnlich wie bei Breidenbach – im Entfernen einer Art kulturellen Deckmantels von darunter verborgenen Interessen.

⁶ so Stephan Breidenbach in mündlichen Diskussionen im Kolleg „Interkulturelle Mediation in der Grenzregion“ im Juni 2003 in Frankfurt (Oder).

Schramkowski vertritt einen besonders weitgefassten Begriff interkultureller Konflikte: sie betrachtet alle Mediationen als interkulturelle Mediationen, an denen Konfliktparteien aus mindestens zwei unterschiedlichen (nationalen) Herkunftskulturen beteiligt sind. Sie begründet dies mit der Annahme, dass Mediatoren (und oft auch die Konfliktparteien) zu Beginn einer Mediation nicht sicher sein können, ob ein Konflikt in dieser Konstellation kulturell motiviert ist oder nicht, sondern dies erst im Gesprächsverlauf herausarbeiten können. Aus dieser Perspektive müssten Mediatoren in all den Mediationen interkulturell kompetent auftreten, in denen bereits diese Eingangsbedingungen erfüllt sind (vgl. Schramkowski 2001).

In den hier vorgestellten Konzepten werden interkulturelle Mediationen zusammenfassend durchweg als Mediationen begriffen, die unter einer zusätzlichen und besonderen Erschwernis, der der Interkulturalität, durchgeführt werden. Interkulturelle Mediatoren bedürfen demnach unterschiedlich definierter zusätzlicher Kompetenzen, während jedoch das Grundmodell der Mediation bestehen bleibt. Auf diese Weise begriffene interkulturelle Mediationen eignen sich insbesondere für die Anwendung auf eher schwerwiegende, bereits eskalierte Konflikte und Streitangelegenheiten, in deren Fall sich das Verfahren bereits in intrakulturellen Kontexten bewährt hat.

Die Frage nach der Größe des Anteils aller beschreibbaren Formen und Häufigkeiten interkulturell bedingter Konflikte, die mit Hilfe dieser Modelle zur interkulturellen Mediation erfolgreich bearbeitet werden können, lässt sich jedoch auf der Grundlage der hier bislang nachgezeichneten Argumentation nicht beantworten. Die folgenden Fragestellungen mögen darauf verweisen, dass eventuell ein beachtlicher quantitativer Anteil der im Bereich der interkulturellen Kommunikation festgestellten Problemstellungen gar nicht bearbeitet werden kann.

Darüber hinaus stünde eine Überprüfung der ethischen Vertretbarkeit des Mediationsverfahrens in interkulturellen Kontexten aus: Wie eingangs nachgezeichnet, entspringen und entsprechen Konzepte der Mediation weitgehend westlich-kulturell verwurzelten Idealen, die von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen nicht unbedingt geteilt werden müssen. So nimmt man beispielsweise an, dass Konflikte dann optimal gelöst sind, wenn alle beteiligten Personen den größtmöglichen Vorteil daraus ziehen und wenn dieser Gewinn darüber hinaus auch noch bestmöglich gleich verteilt ist. Konflikte werden für uns – und aus Sicht der Mediation – dann am nachhaltigsten bearbeitet, wenn die Lösung von den Parteien selbst in einem möglichst autonomen Prozess erarbeitet und nicht über sie beschlossen worden ist. Diese Ideale bedürfen ihrer Kontextualisierung in ihrem westlich-europäischen Ursprung und können nicht unhinterfragt auf fremdkulturelle Kontexte übertragen und deren Anwendung für sie empfohlen werden.⁷ Eine unkritische Anwendung

⁷ Zur kulturellen Bedingtheit von Mediation vgl. Folger/Bush 1994.

des westlich geprägten Mediationsverfahrens in interkulturellen Kontexten müsste sich deshalb eventuell sogar den Vorwurf kolonialistischer Züge gefallen lassen.

Induktive Herleitung des Begriffs: Konzepte interkultureller Mediation aus Sicht der Problemstellungen in der interkulturellen Kommunikation

Vor dem Hintergrund der Kritik an dem in den vorangegangenen deduktiven Erschließungen des Begriffs interkultureller Mediation soll im Folgenden eine induktive Herangehensweise vorgeschlagen werden. Ausgehend von den beschriebenen Problemstellungen aus der interkulturellen Kommunikation soll nach optimalen triadischen Bearbeitungsverfahren gesucht werden. Ansätze zur interkulturellen Mediation werden also aus den vorhandenen Problemstellungen induziert, so dass gleichzeitig eine größere Kontrolle darüber ermöglicht werden soll, wie groß der Anteil der mit den vorgeschlagenen Verfahren bearbeitbaren Probleme an der Gesamtheit aller festgestellten Problemarten ist.

Mit Blick auf die Forschung im Bereich interkultureller Kommunikation fallen zunächst drei grundlegende Aspekte auf, in denen sich die Problemstellungen von den prototypischen, mediierbaren Konflikten unterscheiden:

Die kommunikationswissenschaftliche Forschung zur interkulturellen Kommunikation hat sich bislang zentral auf die Beschreibung und Erklärung von Missverständnissen im interkulturellen Kontakt konzentriert. Missverständnisse als zentrale, potentiell zu mediierende Problemstellungen unterscheiden sich jedoch maßgeblich von den streitartigen Konflikten, für die das Mediationsverfahren konzipiert wurde. Sprachliche Missverständnisse im interkulturellen Kontakt bleiben von den beteiligten Personen meist unbemerkt und sie werden von den Beteiligten als Irritationen wahrgenommen, die sich ihrer Analysefähigkeit entziehen. Sprachlichen Missverständnissen wird darüber hinaus gemeinhin eine weitaus geringere Schwere beigemessen als bereits zu Streithandlungen eskalierten Konflikten. Tatsächlich würde insbesondere der institutionelle Aufwand klassischer Mediationen der anfänglichen Belanglosigkeit des Missverständnisses in keiner Weise gerecht. Aufgrund dieser „minderen Schwere“ sollte derartigen Missverständnissen jedoch keinesfalls ein potentiell geringerer Mediationsbedarf beigemessen werden: kleine sprachliche Missverständnisse führen zunächst zu Irritationen in der Interaktion. Treten diese zu häufig auf und wird ihre kommunikationsbasierte Ursache von den

Beteiligten nicht erkannt, so attribuieren diese einander gegenseitig negative Persönlichkeitsmerkmale bzw. unterstellen einander Unkooperativität in der Situation. Im Gegenzug setzen sie im Sinne einer klassischen Streithandlung die eigene Kooperativität herab, so dass sich die Wahrscheinlichkeit einer zukünftigen kommunikativen Verständigung weiter verringert. Auf diese Weise kommt die Kommunikation im interkulturellen Kontakt zum Erliegen, Kontakte werden auf ein Minimum reduziert, bzw. ganz abgebrochen, weil sie sich als weniger attraktiv erweisen als intrakulturelle Kontakte (vgl. Busch/ Schröder 2003). In der Folge von sprachlichen Missverständnissen können sich Interaktionspartner also auf eine Weise verhalten, die dem klassischen Konfliktverhalten sehr nahe kommt, und die damit bereits eine klassische Mediation rechtfertigen würde.

Ausweitung der Hilfsmöglichkeiten auf dritte Personen

Da sich derartige Missverständnisse aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive bereits hervorragend beschreiben lassen, ließen sich auf dieser Grundlage auch analytische Fähigkeiten ableiten, die Drittpersonen im Rahmen einer verständigungsfördernden Intervention dienlich sein könnten. Könnten Missverständnisse im Bereich dieser Kategorien triadisch bearbeitet werden, so ließe sich die Effektivität einer derart gedachten Mediation eventuell wesentlich erweitern.

Im Gegensatz zum „klassischen“ Konzept der Mediation müssten Mediationen derartiger Missverständnisse jedoch in der unmittelbaren Situation ihres Ereignisses durchgeführt werden können, bevor ein Missverständnis von den beteiligten Personen als konfliktär wahrgenommen wird.

Unter diesen Voraussetzungen kann davon ausgegangen werden, dass zufällig anwesende, dritte Personen in spontanen Missverständnissituationen wahrscheinlich nur selten auf eine professionelle Mediatorenausbildung zurückgreifen können. Maßnahmen einer triadischen Verständigungsförderung können sie statt dessen meist nur auf der Basis ihrer Alltagssprachlichen Kompetenz leisten.⁸ Da viele interkulturelle Missverständnisse von den betroffenen Personen gar nicht erkannt werden, könnten dritte Personen in der Funktion interkultureller Mediatoren außerdem selbst initiativ in Irritationssituationen intervenieren.

⁸ Jacobs 2002 argumentiert aus konversationsanalytischer Sicht, dass auch der Erfolg oder Misserfolg professioneller Mediatoren in vielen Fällen in einem weitaus größeren Maße von ihrer Alltagssprachlichen Kompetenz als von der Qualität ihrer verinnerlichten und zur Anwendung gebrachten mediatorischen Strategien abhängt (vgl. Jacobs 2002).

Formen spontaner triadischer Verständigungsförderung

Im Sinne einer triadischen Bearbeitung interkultureller Missverständnisse ließe sich von einer spontanen, interkulturellen Laien-Mediation sprechen. Vor diesem Hintergrund erscheint ein sehr weites Spektrum unterschiedlich fundierter Hilfeleistungen denkbar, zu deren Klassifizierung im Folgenden nur eine Grundunterscheidung vorgeschlagen werden soll:

Formen pragmatisch fundierter Verständigungsförderung

Unter Formen einer pragmatisch fundierten Verständigungsförderung durch dritte Personen können Strategien verstanden werden, mit denen dritte Personen aktiv – und eventuell mit Hilfe trainierbarer Strategien – in den Verständigungsprozess eingreifen können. So können viele, die interpersonale Beziehungsebene betreffende Missverständnisse, wie beispielsweise Irritationen aufgrund verfehlter Register, Direktheit oder verfehlter Höflichkeit, durch Reformulierungen von Seiten einer dritten Person bearbeitet werden. Je nach kultureller Kompetenz können dritte Personen auch zur Klärung und Beschreibung von Kulturen beitragen. Nichtmuttersprachler sind darüber hinaus häufig von der Geschwindigkeit überfordert, mit denen Gespräche unter Muttersprachlern ablaufen.⁹ Schreitet eine dritte Person entschleunigend ein, so kann bereits dem Nichtmuttersprachler selbst die Möglichkeit eröffnet werden, die Situation zu meistern. Nicht zuletzt können dritte Personen als Unbeteiligte und Nicht-Betroffene Humor in stockende Situationen einbringen, wodurch Irritationen von den Interaktionspartnern in der Regel sehr viel weitreichender toleriert werden (vgl. Keppler 1995).

Formen systemtheoretisch begründeter Verständigungsförderung

Unter einer systemtheoretisch begründeten Verständigungsförderung durch dritte Personen können Effekte verstanden werden, die bereits durch den systemischen Charakter triadischer Interaktionssituationen entstehen und die den Interaktionspartnern in der Regel unbewusst bleiben. Aus systemtheoretischer Perspektive ist dabei davon auszugehen, dass im Falle eines Redebeitrags in der Triade grundsätzlich die interpersonalen Beziehungen zwischen allen Beteiligten modifiziert werden, auch wenn eine der Beziehungen gerade nicht im Fokus von Sprechen und Hören liegt. Durch die Kommunikation mit einer dritten Person wird immer

⁹ Für einen Überblick über erfolgreiche Verständigungsstrategien von Muttersprachlern im Gespräch mit Nichtmuttersprachlern vgl. Sonnenberg 2000.

jeweils eine der beiden Missverständnisparteien von der Last des Gesprächs befreit und kann gleichzeitig ihren Gegenüber in der Kommunikation mit einem Dritten beobachten, erleben und sich eine Meinung über ihn bilden, die dann in den meisten Fällen aus der weitaus stressfreieren Beobachterrolle positiver ausfällt (vgl. Tschan 2002). Aus konversationsanalytischer Sicht wird darüber hinaus die rigide Struktur der Nachbarschaftspaare aufgelöst: während in einem dyadischen Gespräch am Ende eines *turns* eines Sprechers grundsätzlich der Zwang zu einer Antwort oder einem weiteren *turn* seitens des Gegenübers besteht, ist hier das Erwidern nicht zwingend (vgl. Grindsted 1995). Diskursanalytische Arbeiten weisen darüber hinaus auf den Einfluss selbst schweigender anwesender Personen auf den Dialog zwischen zwei Interaktionspartnern (vgl. Mather/ Yngvesson 1980/1981).

Vorschlag eines übergeordneten Modells interkultureller Mediation

Die vorangegangenen Überlegungen weisen darauf hin, auf welche Weise sich ein Modell interkultureller Mediation ausweiten ließe, wenn sein Konzept auf induktive Weise von den gegebenen Problemstellungen zum theoretischen Modell gedacht würde. Dabei ist das Modell grundsätzlich deskriptiv: es präferiert keine einzelne Form oder Ausprägung interkultureller Mediation, sondern beschreibt eine Vielzahl denkbarer Formen, die in Gesellschaften existieren. Eingeschlossen sind sowohl Formen professioneller, strukturierter und institutionalisierter Mediation als auch Formen spontaner Laien-Mediation.

Ein solches Modell, das einen Überblick über die mögliche Bandbreite von Handlungsoptionen interkultureller Mediation gewährt, ermöglicht eine optimierte Wahl situativ angemessener Strategien, die über das klassische Modell der Mediation hinausreichen, dieses jedoch durchaus mit einschließen. Abb. 1 veranschaulicht unterschiedliche Dimensionen zur Kategorisierung potentieller mediatorischer Strategien in einem Schema:

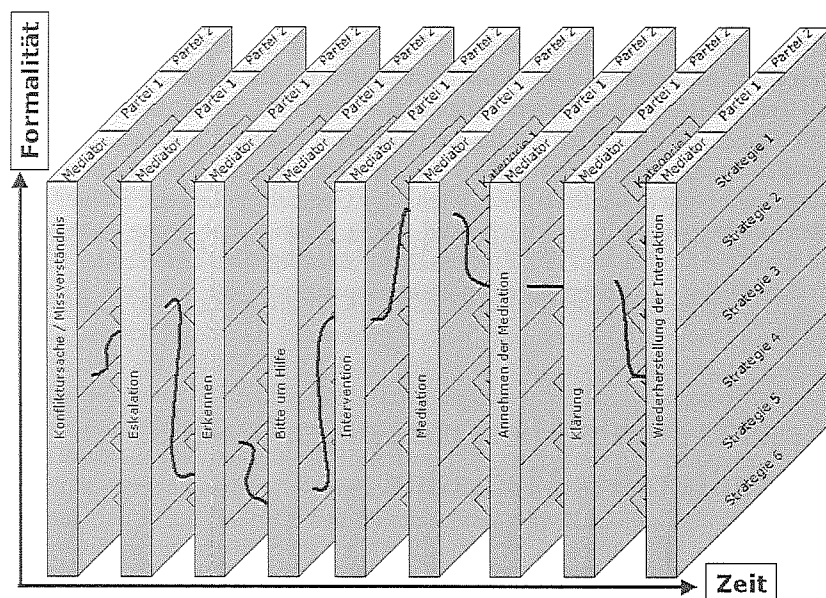


Abb. 1: Phasenmodell der Formen interkultureller Mediation

Das in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellte Konzept einer spontanen Laien-Mediation beschreibt einen Prozess, der bezogen auf einen einzelnen Konfliktfall zeitlich früher einsetzt als Konzepte klassischer Mediation. Eine Beschreibung spontaner Laien-Mediation, in der auch aktive Interventionen einer Drittpartei denkbar sind, setzt insofern sinnvoll bereits mit der Situationsanalyse und Konflikterkennung durch die Drittpartei ein. Vor diesem Hintergrund stehen diese beiden Extrempole denkbarer Mediationskonzepte zunächst in einer Relation des zeitlichen Ablaufs zueinander. Diese Relation kann eine Beschreibung möglicher Abläufe von interkulturellen Mediationen in Form eines Modells aus zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen anbieten:

Ausgehend von einer Konversation außerhalb eines Missverständnisprozesses kann zunächst eine Phase beschrieben werden, in der sich eines oder mehrere kommunikative Missverständnisse als Ursache für Irritationen und Konflikte ereignen. Im Sinne dieser Irritationen kann eine Phase der Eskalation folgen, in der die Interaktionspartner ihre Kooperativität immer weiter reduzieren. Schließlich kann eine der beteiligten Personen – sei es einer der Interaktions-

partner oder eine dritte Person – das Missverständnis erkennen und eventuell deuten. Sollte die mediatorisch tätig werdende Person nicht selbst aktiv intervenieren, kann eine Phase der Bitte um Hilfe von Seiten eines der Interaktionspartner eingefügt werden, woraufhin die dritte Person – entweder initiativ oder erbeten – in die dyadische Interaktion interveniert. Erst im Anschluss an diese Phasen kann es zu einer Phase der Mediation kommen, in der beispielsweise auch in Form untergeordneter Phasen die einer klassischen Mediation enthalten sein können. Im Rahmen dieser Mediation – insbesondere verstanden als initiatives Hilfsangebot zur Herbeiführung von Verständigung – muss von den Interaktionspartnern angenommen und akzeptiert werden (Alternativ ist selbstverständlich ein Ablehnen aus unterschiedlichen Gründen, nicht zuletzt dem der Gesichtswahrung denkbar.) Bestenfalls erreichen die beteiligten Personen eine Phase der Klärung (andernfalls kann die Verständigungsförderung erfolglos bleiben, an die sich eine Phase der Versöhnung anschließen kann: nach der Klärung eines singulären Missverständnisses gilt es insbesondere, die interpersonale Beziehung der Gesprächspartner zueinander zu reparieren, um eine größtmögliche Kooperationsbereitschaft bei der dyadischen Verständigungsarbeit wiederherzustellen.

Jede der Phasen kann in einer zweiten, in dem Schema vertikal dargestellten Dimension in Form der unterschiedlichsten Strategien ausgeführt werden. Diese können von spontanen, alltagssprachlich begründeten Handlungen bis zu sehr formalisierten Handlungen institutionalisierter Mediationen reichen.

Schließlich seien in einer dritten Dimension die an einer interkulturellen Mediation beteiligten Personen in das Schema eingebracht, da davon ausgegangen werden muss, dass die Wahl der Strategien aller Teilnehmer grundsätzlich von den Aktionen und Reaktionen aller anderen Teilnehmer in früheren Phasen oder im unmittelbaren Vorfeld beeinflusst wird.

Der Ablauf dieses Schemas veranschaulicht den Ablauf interkultureller Mediationen in möglichst vielen denkbaren Variationen. Dabei ist weder das lineare Durchlaufen der Phasen in der dargestellten Reihenfolge, noch das Durchlaufen aller Phasen erforderlich: die Reihenfolge der Phasen kann vertauscht werden, einzelne Phasen können ausgelassen werden und unterschiedliche Phasen einzeln oder zusammen mit mehreren aufeinanderfolgenden Phasen zirkulär mehrmals durchlaufen werden.

Aufgrund der sich in triadischen Situation ergebenden Komplexität aus Aktionen und Reaktionen kann von der Verwendung einer bestimmten Strategie in einer Phase des Modells kann darüber hinaus in keiner Weise auf die Verwendung bestimmter Strategien in darauffolgenden Phasen geschlossen werden. Wie eine einzelne, gewundene Linie in dem Schema exemplarisch andeutet, wird vor dem Hintergrund des mehrdimensionalen Rasters eine immense Vielzahl unterschiedlicher Durchläufe durch das Schema interkultureller Mediation denkbar.

Konsequenzen für das Design interkultureller Trainings mit Mediationskomponente

Vor dem Hintergrund des in diesem Beitrag eröffneten Spektrums möglicher Formen interkultureller Mediation erfordert die Konzeption interkultureller Trainings mit Komponenten interkultureller Mediation vorab eine genaue Bedarfsanalyse der Klienten: lassen sich im Umfeld der Klienten tatsächlich bereits zu Streit-angelegenheiten eskalierte Konflikte erkennen, so kann eine Vermittlung klassischer, institutionalisierter Strategien der Mediation sehr hilfreich sein. Sind in den interkulturellen Kontaktsituationen der Klienten dagegen eher unerschwellige Missverständnisse und Formen der Fehlkommunikation erkennbar, so könnten den Trainingsteilnehmern Formen der spontanen Drittparteiintervention vermittelt werden. Hierzu kann eine Steigerung der Analyse- und Beobachtungsfähigkeit als Drittpersonen sowie die Vermittlung von beiderseits gesichtswahrenden Interventionsstrategien zählen. Formen der spontanen Laien-Mediation könnten darüber hinaus in eigens konzipierten Simulationen und Rollenspielen praktisch trainiert werden. Eine Trainingskonzeption vor diesem Hintergrund erfordert daher eine sorgfältige Bedarfsanalyse vorab von Seiten des Trainers, die in Form von eigenen Beobachtungen vor Ort, durch Vorgespräche mit den Klienten oder aber im Fall zeitlich umfangreicherer Trainings gemeinsam mit den Trainees diskursiv erarbeitet werden kann.

Fazit

Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschung wird die gegenwärtige Attraktivität des Gedankens an eine interkulturelle Mediation nachvollziehbar: interkulturelle Mediation verspricht die Möglichkeit einer aktiven und zielgerichteten Verständigungsförderung in interkulturellen Kontaktsituationen. Eine kritische Betrachtung zeigt jedoch, dass das bisherige, deduktiv erschlossene Konzept interkultureller Mediation nur in einigen wenigen interkulturellen Konfliktsituationen sinnvoll und effektiv angewendet werden kann. Eine induktive Herangehensweise an den Begriff kann zeigen, dass vor dem Hintergrund des gesichteten, potentiellen interkulturell bedingten Missverständnispotentials sehr unterschiedliche Formen teilweise spontaner Mediation mit Mitteln der Alltagssprachlichen Kompetenz zufällig anwesender Drittpersonen einen zusätzlichen, eventuell sogar weit aus größeren Anteil der existierenden Problemstellungen erfolgreich bearbeiten können. Sollen Formen interkultureller Mediation in Trainings implementiert wer-

den, so empfiehlt sich vor diesem Hintergrund eine intensive Vorabanalyse des Problempotentials der Klienten sowie auf dieser Basis eine Wahl der Vermittlung unterschiedlicher Strategien interkultureller Mediation aus dem in diesem Beitrag dargestellten und erweiterten Spektrum der Formen interkultureller Mediation.

Literatur

- Auer/ di Luzio: Peter Auer/ Aldo di Luzio (Hg.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Augsburger 1992: David W. Augsburger, *Conflict Mediation Across Cultures: Pathways and Patterns*, Louisville, KY.
- Altmann/ Fiebiger/ Müller 1999: Gerhard Altmann/ Heinrich Fiebiger/ Rolf Müller, *Mediation. Konfliktmanagement für moderne Unternehmen*. Weinheim/Basel.
- Besemer 1993: Christoph Besemer, *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. Königfeld/ Heidelberg/ Freiburg.
- Blum-Kulka/ House/ Kasper 1989: Shoshana Blum-Kulka/ Juliane House/ Gabriele Kasper (Hg.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N. J.
- Bolten 2001: Jürgen Bolten, *Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen*. In: Clermont, Alois/ Schmeisser, Wilhelm/ Krimphove, Dieter (Hg.), *Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen*, München, 909-926.
- Breidenbach 1995: Stephan Breidenbach, *Mediation. Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt*. Köln.
- Busch/ Schröder 2002: Dominic Busch/ Hartmut Schröder, *Interkulturelle Mediationsdiskurse als kooperativer Beitrag zur europäischen Integration Bulgariens. Ein Werkstattbericht*. In: Jordanova, Ljubima/ Kabakciev, Krasimir/ Leschber, Corinna, et al. (Hg.): *Deutsche und Bulgaren im Gespräch*. Sofia, 227-247.
- Busch/ Schröder 2003: Dominic Busch/ Hartmut Schröder, *Grenzen der Kommunikation und Möglichkeiten interkultureller Mediation*. In: Rösch, Olga (Hg.), *Osterweiterung der Europäischen Union und kulturelle Grenzen. Zur Ausgangslage*. Berlin.
- Calließ 1999: Jörg Calließ (Hg.), *Agenda für den Frieden. Interkulturelle Mediation*. Loccum.
- Ehlich 1987: Konrad Ehlich, *Kooperation und sprachliches Handeln*. In: Liedtke, Frank/Keller, Rudi (Hg.): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen, 117-132.
- Ertelt-Vieth 2000: Astrid Ertelt-Vieth, *Empirische Untersuchungen interkultureller Begegnungen - Integration der beiden Analysekatoren Lakunen und Symbole (an Materialbeispielen)*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 463-487.
- Fischer 1997: Martina Fischer, *Konflikttransformation durch Training in gewaltfreier Aktion. Die Arbeit des „Centre for Nonviolent Action“ (Sarajevo) in der Balkan Region. Evaluations-Report März 2001*. Berlin.

- Folger/ Bush 1994: Joseph P. Folger/ Robert A. Baruch Bush (1994): Ideology, Orientations to Conflict, and Mediation Discourse. In: Folger, Joseph P./ Jones, Tricia S. (Hg.): *New Directions in Mediation. Communication Research and Perspectives*. Thousand Oaks, 3-25.
- Grindsted 1995: Annette Grindsted, Dyadic and polyadic sequencing patterns in Spanish and Danish negotiations interaction. In: Ehlich, Konrad/Wagner, J. (Hg.), *The Discourse of Business Negotiation*. Berlin, 203-221.
- Gumperz 1978: John J. Gumperz, *The Conversational Analysis of Interethnic Communication*. In: Ross, E. Lamar, *Interethnic Communication*. Athens, 13-31.
- Hall/ Hall 1994: Edward Mitchell Hall/ Mildred Reed Hall, *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, M.E.
- Haumersen/ Liebe 1998: Petra Haumersen/ Frank Liebe, *Interkulturelle Mediation. Empirisch-analytische Annäherung an die Bedeutung von kulturellen Unterschieden*. In: Breidenstein, Lothar/ Kiesel, Doron/Walther, Jörg (Hg.): *Migration, Konflikt und Mediation. Zum interkulturellen Diskurs in der Jugendarbeit*. Frankfurt/Main, 135-155.
- Hofstede 1997: Geert Hofstede, *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München.
- Jacobs 2002: Scott Jacobs, *Maintaining neutrality in dispute mediation: managing disagreement while managing not to disagree*. In: *Journal of Pragmatics* 34 (10-11), 1403-1426.
- Keppler 1995: Angela Keppler, *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt/Main.
- Mather/ Yngvesson 1980-1981: L. Mather/ B. Yngvesson, *Language, Audience and The Transformation of Disputes*. In: *Law and Society Review* 15, 775-821.
- Müller-Jacquier/ ten Thije 2000: Bernd Müller-Jacquier/ Jan D. ten Thije, *Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela/Cölfen, Hermann (Hg.): *Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York, Oxford, Wien, 39-59.
- Myers/ Filner 1994: Selma Myers/ Barbara Filner (Hg.), *Mediation Across Cultures. A Handbook About Conflict and Culture*. San Diego.
- Rehbein 1977: Jochen Rehbein, *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart.
- Rösch 2000: Olga Rösch (Hg.), *Stereotypisierung des Fremden. Auswirkungen in der Kommunikation*. Berlin.
- Schramkowski 2001: Barbara Schramkowski, *Interkulturelle Mediation. Mediation als eine Methode des konstruktiven Umgangs mit Interkulturellen Konflikten in Städten mit hohem multikulturellen Bevölkerungsanteil*. Konstanz.
- Schröder 1998: Hartmut Schröder, *Ethnozentrismus, Stereotype und Lakunen. Methodologische Überlegungen zur Analyse interkultureller Kontaktsituationen*. In: Uske, Hans/ Völlings, Hermann/ Zimmer, Jochen, et al. (Hg.), „Soziologie als Krisenwissenschaft.“ *Festschrift zum 65. Geburtstag von Dankwart Danckwerts*. Köln, 41-56.

- Sebastian 1997: Jon Sebastian, *The Intercultural Mediation Project: The Bléré Experience. A Study of Conflict Management in an Intercultural Context*, Berhof Occasional Paper Nr. 15. Berlin.
- Sonnenberg 2000: Ute Sonnenberg (Hg.), *Native und nicht-native Sprecher im Dialog. Eine empirische Untersuchung zur Verständigungsproblematik*. Regensburg.
- Stadt Dortmund 2002: Stadt Dortmund (Hg.), *Konfliktmanagement in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. Dokumentation einer Konferenz am 23.05.2002 in Dortmund*.
- Trompenaars 1994: Fons Trompenaars, *Riding the Waves of Culture*. London.
- Tschan 2002: F. Tschan, *Ideal cycles of communication (or cognitions) in triads, dyads, and individuals*. In: *Small Group Research* 33 (6), 615-643.
- Watts 1992: Richard J. Watts, *Linguistic politeness and politic verbal behaviour: Reconsidering claims for universality*. In: Watts, Richard J./ Ide, Sachiko/ Ehlich, Konrad (Hg.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin/ New York, 43-69.

Anwendungsperspektiven von Mediation in interkulturellen Kontexten

Sven Fröhlich-Archangelo (Universität München)

Mediation als ein neues außergerichtliches Verfahren der Konfliktbearbeitung hat in den letzten Jahren immer mehr Verbreitung gefunden. In diesem Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich das Verfahren eignet Konflikte im interkulturellen Kontext zu lösen. Dazu ist es wichtig herauszufinden, was das Besondere an einem interkulturellen Konflikt ist und inwieweit sich dieser von anderen Konflikten unterscheidet.

Dabei scheint es sinnvoll, sich zunächst vor Augen zu führen, ab wann man überhaupt bei zwischenmenschlichen Begegnungen von einem Konflikt sprechen kann. Allgemein sagt man, dass Konflikte auf Grund von zwischenmenschlichen Differenzen ausgelöst werden. Nach Glasl (1998) liegen zwar allen sozialen Konflikten Differenzen zugrunde, aber aus Differenzen allein entsteht noch kein Konflikt. Seiner Meinung nach kommt es vor allem darauf an, wie die Menschen mit den Differenzen umgehen und wie sie diese erleben. „Ein sozialer Konflikt entsteht dann, wenn ein Akteur (eine Person, Gruppe usw.) den Umgang mit einer Differenz so erlebt, dass er durch das Handeln eines anderen Akteurs dabei beeinträchtigt wird, die eigenen Vorstellungen, Gefühle oder Absichten zu leben oder zu verwirklichen“ (Glasl 1998, 22 f). Demnach genügt es also, dass eine Differenz subjektiv als störend empfunden wird, damit von einem Konflikt gesprochen werden kann. Sobald auch nur eine Person so empfindet, wirkt sich dies dann in der Interaktion relativ schnell auf die Art und Weise aus, wie sich die Interaktionspartner wahrnehmen, empfinden und gegenseitig behandeln (Glasl 1998, 25). Diese Beschreibung kann man allerdings genauso auf interkulturelle Konflikte anwenden, weshalb sich die Frage stellt, was einen sozialen Konflikt zu einem interkulturellen Konflikt macht. In der Regel sagt man, dass es hier vor allem die Art der Differenzen ist, die sich auf Grund von unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten ergeben. Das klingt zunächst viel klarer und einfacher als es in der Realität ist. Denn hieraus ergeben sich weitere Fragen, die nicht immer so eindeutig beantwortet werden können: Was genau meint kulturelle Zugehörigkeit und welche Bedeutung hat dieser Unterschied überhaupt für einen vorliegenden Konflikt? (Haumersen/Liebe 1999, 19) Sind diese Fragen beantwortet, gilt es daraus mögliche Konsequenzen für die Gestaltung von Vermittlungsprozessen zu identifizieren.

Die oben genannten Fragen werden im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes aufgegriffen und es wird versucht darauf einige Antworten zu geben. Begonnen wird zunächst mit einem kurzen Überblick über die weltweite Verbreitung der Mediation, der auch dazu dient einige zentrale kulturelle Unterschiede bei der Anwendung des Verfahrens aufzuzeigen. Im Anschluss daran wird anhand verschiedener Konzepte von kultureller Identität diskutiert, inwieweit sich unterscheidbare Typen von interkulturellen Konflikten identifizieren lassen und wie diese bearbeitet werden können. Im Rahmen der Diskussion werden außerdem spezifische Anforderungskriterien für interkulturelle Mediationsprozesse herausgearbeitet. Abschließend wird ein konkreter Mediationsprozess basierend auf dem Modell der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) vorgestellt und anhand der ermittelten Anforderungskriterien bewertet.

Mediationsmodelle in unterschiedlichen Kulturen

Mediation als alternatives außergerichtliches Verfahren der Konfliktbearbeitung hat in westlichen Kulturen erst in der jüngeren Geschichte angefangen sich zu etablieren. Entwickelt wurde es in den 60er und 70er Jahren in den USA und ist von dort Anfang der Neunziger nach Europa (u.a. Deutschland, Frankreich, England) gelangt. Der Prozess der Mediation ist aber keinesfalls eine kulturelle Innovation des Westens, sondern kann eher als eine Mischung aus verschiedenen Konfliktlösungspraktiken vieler Kulturen betrachtet werden. Die vier wesentlichen Elemente der Mediation sind:

1. Hinzuziehung von vermittelnden unparteiischen Dritten;
2. Einbeziehung aller Konfliktparteien;
3. die außergerichtliche Ebene sowie
4. die Freiwilligkeit bei der Teilnahme und bei der Annahme des Vermittlungsergebnisses.

Unter Berücksichtigung dieser Grundgedanken lassen sich zahlreiche Variationen einer solchen Form der Konfliktvermittlung in den verschiedensten Ländern und zu den unterschiedlichsten Zeitepochen finden. Gesellschaftlich fest etabliert ist der Mediationsgedanke insbesondere in Asien, wo Religion und Philosophie seit jeher eine starke Betonung auf Konsens, Kooperation und Harmonie legten. In der Volksrepublik China wird Mediation beispielsweise in sogenannten „Volks-Versöhnungskomitees“ angewendet und in Japan erwartet man meist von den Führern einer Dorfgemeinschaft, dass sie den Bewohnern helfen, ihre Streitigkeiten zu

klären. Auch in Afrika wird bei vielen Volksstämmen die Rolle des Mediators von einer angesehenen Persönlichkeit wahrgenommen, der Konflikte insbesondere im Rahmen von Volksversammlungen vermittelt. Viele weitere Formen von Mediation finden sich u.a. in Dörfern in Jordanien, in Melanesien sowie Lateinamerika (Besemer 2000, 46 f.). Da sich die Grundgedanken der Mediation anscheinend überall auf der Welt finden lassen, liegt zunächst die Vermutung nahe, dass es sich hierbei um ein kulturunabhängiges Verfahren handelt. Bei genauerer Betrachtung lassen sich jedoch bedeutende Unterschiede in den Vorgehensweisen identifizieren, die sich, spitzt man sie idealtypisch zu, anhand von zwei Grundmodellen darstellen lassen.

Nordamerikanisches Mediationsmodell	Traditionales Mediationsmodell
Mediation ist ein formaler Prozess mit spezialisierten Rollen. Eine klare formale Struktur zur Diskussion von komplexen Streitfragen schafft einerseits einen Kontext von Sicherheit und Stabilität, andererseits leitet sie auf konstruktive Ziele und Ergebnisse hin. Zeit und Ort (Ablaufplan und Rahmen) sind eindeutig definiert.	Mediation ist eine Aufgabe der Gemeinschaft unter Einbeziehung bewährter Führungspersönlichkeiten. Dabei wird auf die üblichen Strukturen des Informationsflusses und der Streitschlichtung vertraut (Kontextualisierung). Es werden von den Konfliktparteien bekannte Wege, der von ihnen bevorzugte Zeitrahmen sowie der Kontext der vertrauten sozialen Interaktionen genutzt
Direkte Konfrontation und Kommunikation sind sowohl für den Mediator als auch für die Konfliktparteien wünschenswert. Im einleitenden Statement der Mediatoren werden Kommunikationsregeln festgelegt. Die laufende Moderation strukturiert den Kommunikationsfluss.	Indirekte und informelle Dritt-Partei-Prozesse von „go-betweens“ sind eher wünschenswert, um das Gesicht zu wahren, Bedrohungen zu mindern, ungleiche Machtverteilungen auszubalancieren und unterschiedliche verbale oder argumentative Fähigkeiten auszugleichen. Kommunikation kann somit über andere erfolgen, Ansprüche können von Vertretern vorgetragen und Vereinbarungen von verschiedenen Teilnehmern vorgeschlagen werden.
Zeit ist linear („eins nach dem anderen“; monochron), wird in getrennten „Sitzungen“ kontrolliert und mittels eines strikten Zeitplans für Erklärungen und Aussagen bezüglich Forderungen und Gegenforderungen verwaltet.	Zeit ist relational (polychron). Aufgaben und Zeitpläne sind gegenüber persönlichen Beziehungen zweitrangig, weshalb die individuellen Erklärungen und die Selbstoffenbarung den Regeln der sozialen Rituale und den Belangen der Gemeinschaft folgen.

Der Prozess ist strukturiert, aufgaben- und ergebnisorientiert im Hinblick auf das Erreichen von Einigungen über die Streitfragen. Autonomie und Individualität der streitenden Parteien bezüglich der Zielerreichung und Befriedigung stehen dabei im Mittelpunkt.	Der Prozess ist ausgerichtet auf das Lösen von Spannungen in der Gemeinschaft. Dabei ist die Verantwortung der Konfliktparteien für ihre weitere Umgebung sowie die Aussöhnung der geschädigten Parteien von zentraler Bedeutung.
Der Mediator wird als technischer Spezialist betrachtet, mit einem professionellen Verhältnis zu den streitenden Parteien. Die Vereinbarungen werden in einem schriftlichen Vertrag festgehalten. Der Mediator nimmt anschließend nicht am Leben der Konfliktparteien teil.	Mediatoren sind anerkannte Führungspersönlichkeiten der Gemeinschaft oder bewährte „go-betweens“ aus dem sozialen Kontext. Sie sind persönlich in das soziale Netz eingebunden und bleiben sowohl während als auch nach der Bearbeitung des Konflikts mit den streitenden Parteien in Beziehungen.

(nach Augsburg 1992, 204)

Bei der Betrachtung dieser beiden Idealtypen stößt man unweigerlich auf die Frage, ob das Verfahren der Mediation bei so gravierenden Unterschieden nicht unbedingt an den jeweiligen kulturellen Kontext angepasst werden muss, um überhaupt erfolgreich durchgeführt werden zu können. Wird diese Frage bejaht, entsteht insbesondere dann ein Problem, wenn man es mit interkulturellen Konflikten zu tun hat. Um möglichst allen kulturellen Erwartungen gerecht zu werden, wäre hier ein strategischer Kompromiss bei der Durchführung unausweichlich. Eine solche hybride Vorgehensweise läuft jedoch Gefahr kontraproduktiv zu werden, weil sie im schlimmsten Fall von keiner Konfliktpartei akzeptiert wird. Deshalb könnte es vielleicht zweckmäßiger sein, Mediation prinzipiell als kulturelle Innovation zu begreifen, so wie es auch im Rahmen der Transformationsschule getan wird (Ropers 1999, 77). Dies würde bedeuten, dass alle Beteiligten aufgefordert wären, sich auf etwas Neues einzulassen. Da für viele Menschen, vor allem in Europa, Mediation immer noch eine ungewohnte Form der Konfliktbearbeitung darstellt, die vor allem als Alternative zum Gerichtsverfahren wahrgenommen wird, wäre dies eventuell eine günstige Ausgangssituation, um ein neues kulturübergreifendes Verfahren zu etablieren. Wie ein solches kulturübergreifendes Verfahren konkret aussehen könnte, wird deshalb im letzten Teil dieser Ausführungen gezeigt. Vorher wird im folgenden Abschnitt vor allem die Frage diskutiert, inwieweit kulturelle Zugehörigkeiten in Abhängigkeit vom Kontext verschiedene interkulturelle Konflikttypen produzieren, um daran anschließend Anforderungskriterien für einen interkulturellen Mediationsprozess herauszuarbeiten.

Einfluss der kulturellen Zugehörigkeit auf Konflikte

Eine weit verbreitete Annahme der Kulturanthropologie besteht darin, dass der Mensch auf Grund seiner Instinktarmut im Vergleich zum Tier ein Mängelwesen ist und deshalb Kultur als Instinktersatz braucht, um sein Überleben zu sichern (Gehlen 1958). Demzufolge wird Kultur als sozialem, kollektivem Phänomen ein großer Einfluss auf das menschliche Verhalten zugesprochen. Inwieweit das Verhalten des Menschen aber nun tatsächlich durch seine kulturelle Zugehörigkeit determiniert wird oder ob er vielmehr in der Lage ist, seine kulturelle Identität weitgehend selbst zu bestimmen, ist stark umstritten. Je nachdem, wie die Antwort auf diese Frage ausfällt, wird jedoch der Umgang mit interkulturellen Konflikten stark variieren. Wie sich das konkret äußert, soll anhand der aktuellen Debatte um die Bedeutung der kulturellen Zugehörigkeit für das menschliche Verhalten verdeutlicht werden. Hier lassen sich zwei Grundpositionen identifizieren, die im folgenden kurz vorgestellt werden sollen, um anschließend ihre unterschiedlichen Konsequenzen für den Mediationsprozess aufzuzeigen.

Grundposition 1: Kulturelle Zugehörigkeit als Determinante menschlichen Verhaltens

Diese Vorstellung herrscht vor allem im interdisziplinären Wissenschafts- und Anwendungsfeld der Interkulturellen Kommunikation vor, das in großem Maße durch die Theorien der Wissenschaftler Geert Hofstede und Edward T. Hall geprägt wurde. Beide stehen in der Tradition der „Culture and Personality School“ und greifen auf deren Konzepte wie „Nationalcharakter“ und „Modalpersönlichkeit“ zurück (Benedict 1946, Mead 1942). Bei Hall ist Kultur sehr tief im Bewusstsein verankert, unmittelbar über den biologisch festgelegten Verhaltensfunktionen des Menschen. Dies führt dazu, dass die kulturelle Ebene, die er als „Primary Message System“ bezeichnet, den Menschen zum großen Teil unbewusst steuert und sein Verhalten lenkt. Für Hall hat die kulturelle Zugehörigkeit eine viel stärkere Bedeutung für das menschliche Verhalten als die universelle Ebene der menschlichen Natur (Hall 1983, 6). Hofstede geht in eine ähnliche Richtung, indem er von Kultur als „kollektiver Programmierung des menschlichen Geistes“ spricht, ein im Rahmen der Sozialisation erworbenes inneres Muster, das in hohem Maße das Denken, Fühlen und Handeln beeinflusst. Kern der Kultur sind bei ihm die Wertorientierungen, derer sich die meisten Menschen nicht bewusst sind. Werte und damit auch Kulturen sind relativ stabil, lassen sich nur sehr langsam und schwer ändern (Hofstede 1997, 2 ff.). Auf Grund der Aussagen dieser beiden Wis-

senschaftler lässt sich die deterministische Position wie folgt darstellen:

- Kulturelle Zugehörigkeit ist unbewusst und determiniert den Menschen (Denken, Fühlen, Handeln);
- kulturelle Zugehörigkeiten sind schwer veränderbar, eher statisch;
- kulturelle Differenzen sind deshalb etwas ursprünglich Gegebenes;
- der Zugehörigkeit zu einer Nationalkultur wird ein besonders großer Einfluss zugesprochen.

Grundposition 2: Kulturelle Zugehörigkeit als menschliches Konstrukt

In der Ethnologie vertritt man eine gänzlich andere Sicht von Kultur. Hier ist die Vorstellung von Kultur als einer klar umrissenen Ganzheit schon vor langer Zeit von einer dynamischen Sicht von Kultur als einem schemenhaften, sich beständig wandelndem Gebilde abgelöst worden (Moosmüller 2000, 20). In einer Welt mit globalen Migrationsbewegungen sind Kulturen schon lange nicht mehr an ihre Ursprungsregionen gebunden. Man spricht in diesem Zusammenhang deshalb auch von einer Deterritorialisierung der Kulturen. Die heutigen modernen Gesellschaften werden als sehr heterogene, komplexe und kulturell differenzierte Gebilde angesehen, die intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet sind und extern grenzüberschreitende, fließende Konturen aufweisen (Welsch 1995, 42). Vor dem Hintergrund dieser kulturell heterogenen Gesellschaften wird in der Ethnologie davon ausgegangen, dass es real existierende kulturelle Grenzen nicht mehr gibt. Die Identität einer ethnischen Gruppe liegt aus dieser Sicht dann weniger in einer gegebenen kulturellen Besonderheit begründet, als vielmehr in der bewussten Grenzziehung der Individuen gegenüber anderen Gruppen (Barth 1969, 9 ff.). Dementsprechend gelten auch Unterschiede zwischen nationalen Kulturen nicht mehr als deterministisch gegebene kulturelle Merkmale, sondern als von Individuen konstruiert (Anderson 1991). Als ein wesentlicher Grund für die bewusste Konstruktion kultureller Grenzen und Merkmale wird vor allem deren Handlungslegitimation gesehen. Kultur wird in vielen Fällen instrumentalisiert, um ein bestimmtes Verhalten zu rechtfertigen, wie dies beispielsweise auf nationaler Ebene im Falle des serbischen Einmarsches in den Kosovo getan wurde. Zusammenfassend lässt sich die konstruktivistische Position wie folgt darstellen:

- Kulturen sind heterogen, komplex;
- Kulturen und damit kulturelle Zugehörigkeiten verändern sich, sind eher flexibel und fließend;

- kulturelle Zugehörigkeit ist kontextabhängig, situativ und nur im Einzelfall fassbar;
- kulturelle Grenzziehung und damit kulturelle Zugehörigkeit wird interesseleitet konstruiert;
- kulturelle Differenzen sind deshalb fiktiv und nicht etwas real Gegebenes.

Je nachdem, welche Vorstellung von Kultur ein Mediator vertritt, wird er der kulturellen Zugehörigkeit eine andere Bedeutung für die Lösung eines Konfliktes beimessen. Ein Mediator mit einer deterministischen Kulturvorstellung wird die kulturelle Zugehörigkeit als einen wesentlichen Bestandteil der menschlichen Identität betrachten. Aus dieser Sicht sind kulturelle Unterschiede etwas Gegebenes und demzufolge ist kulturell bedingtes Verhalten nur schwer veränderbar. Der Lösungsansatz besteht dann primär darin, zu lernen mit den gegebenen, nicht veränderbaren Differenzen zu leben bzw. konstruktiv umzugehen. Dies versucht der Mediator vor allem dadurch zu erreichen, dass er den Konfliktparteien die eigenen und fremden kulturellen Determinierungen bewusst macht. Es wird angenommen, dass dieses Bewusstsein zu einem gegenseitigen Verstehen und Akzeptieren führt und auf diese Weise der Konflikt beigelegt werden kann.

Ein Mediator mit einer konstruktivistischen Kulturvorstellung sieht dagegen in der bewussten kulturellen Grenzziehung das Hauptproblem. Kultur wird als ein Identitätsmerkmal instrumentalisiert, um Verhalten zu legitimieren und Interessen durchzusetzen. Dadurch werden künstlich Grenzen zwischen Menschen gezogen, die letztendlich die Ursache von Konflikten sind. Da die kulturelle Differenz als Konfliktpotenzial hier konstruiert ist, ist sie auch auflösbar. Ziel der Mediation ist dann vor allem, die kulturelle Grenzziehung in den Köpfen zu beseitigen, indem Kultur als Identitätsmerkmal relativiert wird und Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden.

Welche Strategie ist nun die bessere? Oder sind diese beiden Positionen abhängig von bestimmten interkulturellen Kontexten und haben beide ihre Berechtigung? Hier wird die These vertreten, dass kulturelle Zugehörigkeit – je nach Kontext – entweder zu einer real existierenden **Kommunikationsbarriere** oder zu einem konstruierten **Austragungsort von Konflikten** werden kann. Daraus ergeben sich zwei unterschiedliche interkulturelle Konflikttypen. Diese werden im folgenden etwas näher erläutert und ihre spezifischen Anforderungen an die Gestaltung von Mediationsprozessen aufgezeigt.

Konflikttyp 1: Kultur als Kommunikationsbarriere

Als ein wesentlicher Aspekt von Kultur wird häufig ihre Orientierungsfunktion betrachtet. Für Thomas ist Kultur deshalb ein „Orientierungssystem“, das aus spezifischen Symbolen gebildet wird und das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln der Mitglieder einer Gesellschaft in großem Maße strukturiert und beeinflusst (Thomas 1993, 380). Der Aspekt der Orientierung ist insbesondere für die Bewältigung kultureller Interaktionen zentral, da hier der Moment der Orientierungslosigkeit und die damit verbundenen Emotionen, Kognitionen und Handlungen sehr kritisch werden können (Dadler 1987, 29 f.) und einen potenziellen Konflikttherd darstellen. Treffen zwei Individuen mit verschiedenen Orientierungs- und Symbolsystemen aufeinander, kann es leicht zur Orientierungslosigkeit kommen. Durch das Gefühl, den anderen nicht zu verstehen, wachsen Verhaltensunsicherheit und Angst und damit auch die Bereitschaft, auf griffige Erklärungsmuster in Form von Vorurteilen zurückzugreifen (Haumersen/Liebe 1999, 30). Denn Vorurteile ermöglichen eine leichte Kategorisierung, Einordnung und Interpretation von Umweltgegebenheiten und helfen so die kognitive Orientierung in einer uneindeutigen, sozialen Umwelt schnell wieder herzustellen (Thomas, 1994, 228). Orientierungslosigkeit stellt deshalb eine Hauptursache für Vorurteile und damit auch für interkulturelle Konflikte dar. Damit rückt die Frage in den Blickpunkt, in welchen interkulturellen Zusammenhängen die Wahrscheinlichkeit einer Orientierungslosigkeit am größten ist. Da Orientierungslosigkeit in erster Linie dadurch entsteht, dass den Individuen die Bedeutungen der spezifischen kulturellen Symbole und Verhaltensweisen nicht bekannt sind, ist vor allem die Herausbildung kultureller Grenzen auf Grund von unterschiedlichen Bedeutungssystemen entscheidend.

Kulturelle Bedeutungen entwickeln sich primär über kommunikative Austauschprozesse. Hall setzt deshalb Kultur auch mit Kommunikation gleich (Hall 1992, 212 f.). Folgt man dieser Annahme, dann ist vor allem das Entstehen von begrenzten Kommunikationsräumen ein wesentlicher Faktor für die Herausbildung von Kultur. Aus dieser Perspektive werden durch Nationalstaaten, trotz weltweiter kommunikativer Vernetzung, auch weiterhin bedeutende kulturelle Grenzen gebildet. Durch Kräfte wie „eine dominante Landessprache, gemeinsame Massenmedien, ein nationales Bildungssystem, nationale Streitkräfte, ein nationales politisches System“ (Hofstede 1997, 14) wird die Herausbildung eines nationalspezifischen Bedeutungs- und Orientierungssystems stark begünstigt, das dementsprechend das Verhalten der Menschen in großem Maße determiniert. Aus einer internationalen Perspektive heraus kann man kulturelle Differenz deshalb in Form einer Kommunikationsbarriere durchaus als eine Gegebenheit betrachten, die in den meisten Fällen nicht so einfach aufgelöst werden kann. Wenn beispielsweise ein

deutscher Firmenentsandter nach China geht, liegt es nahe, auf Grund der komplett unterschiedlichen Bedeutungssysteme von real existierenden kulturellen Grenzen zu sprechen. Diese gegebenen Kommunikationsgrenzen lassen sich schwer als interessengeleitetes Konstrukt betrachten, weshalb in diesem Kontext eine deterministische Ansicht durchaus Sinn macht.

Konsequenzen für die Mediation im internationalen Kontext

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im internationalen Kontext die kulturelle Zugehörigkeit als eine Konfliktursache betrachtet werden kann. Durch unterschiedliche Bedeutungssysteme entsteht eine Kommunikationsbarriere, die bei den Interagierenden schnell zur Orientierungslosigkeit führen kann.

Die mit der Orientierungslosigkeit verbundenen Unsicherheits- und Angstgefühle begünstigen das Entstehen von Vorurteilen und damit auch von interkulturellen Konflikten.

Für die Mediation bedeutet dies, dass die Hauptaufgabe darin besteht, die kognitive Orientierung wieder herzustellen, um Angst und Unsicherheit zu beseitigen. Indem unterschiedliche kulturelle Bedeutungen transparent gemacht und kulturelle Stereotype allmählich durch differenziertes Kulturwissen ersetzt werden, kommt es zu einem besseren gegenseitigen Verständnis. Des Weiteren erlernen die Konfliktparteien im Laufe des Prozesses empathische Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel und isomorph zu attribuieren, d.h. sie sind allmählich in der Lage, die Welt aus der Sicht des anderen zu verstehen. Auf diese Weise wird künftigen potenziellen Konflikten die Grundlage entzogen. Die Anforderungen an den Mediator oder das Mediatorenteam sind hier vor allem die Kenntnis der beiden Bedeutungssysteme und Kulturstandards, um die Übersetzungsleistung der Bedeutungen zu garantieren.

Konflikttyp 2: Kultur als Austragungsort von Konflikten

Der Nachteil der gerade beschriebenen Sichtweise von Kultur als Kommunikationsbarriere ist, dass sie zwangsläufig zu einer Betonung der kulturellen Differenz führt. Es werden hauptsächlich Ursachen von kulturellen Unterschieden bewusst gemacht, um schließlich zu deren gegenseitigem Verständnis und zu Akzeptanz zu gelangen. Diese Vorgehensweise kann unter Umständen aber auch kontraproduktiv sein. Vertreter der konstruktivistischen Position sehen in dem deterministischen statischen Kulturbegriff gerade die Gefahr, dass er kulturelle Differenzen festschreibt und damit prinzipiell eine Unvereinbarkeit von Lebensweisen und

Traditionen betont (Balibar 1992, 28). Eine deterministische Vorstellung von kultureller Zugehörigkeit führt so zu einem Verhalten, das auch als „othering“ bezeichnet wird. Damit ist gemeint, dass die Darstellung einer Kultur als andersartig zu einer Polarisierung zwischen dem Eigenen und Fremden führt. Die Herausstellung von als unüberwindbar geltenden kulturellen Differenzen ist nach dieser Ansicht eine wesentliche Grundlage für Ausgrenzung und Diskriminierung (Schiffauer 1996, 21). Einige Wissenschaftler sprechen in diesem Zusammenhang sogar vom Rassismus der Differenz (Taguieff 1997). Die Vorstellung von unüberwindbaren kulturellen Differenzen führt u.a. dazu, dass viele Konflikte kulturalisiert werden, d.h. dass die Ursache für soziale Konflikte primär darin gesehen wird, dass die Kulturen nicht zusammen passen, obwohl in vielen Fällen wahrscheinlich ganz andere Konfliktursachen eine Rolle spielen. Die hohe Akzeptanz und Betonung von kultureller Zugehörigkeit als Konfliktursache führt dann häufig dazu, dass ein normalerweise inakzeptables Verhalten, wie beispielsweise Gewaltanwendung, durch seine kulturelle Bedingtheit legitimiert wird. Statt Eifersucht wird dann beispielsweise die Rettung der Familienehre als Grund für Gewaltanwendung angegeben und so eher toleriert.

Die Münchner Mediatorin Susanne Nothhafft stellt in diesem Zusammenhang fest, dass bei Konflikten zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen ethnischen Herkunftsfamilien zwar kulturell differierende Verhaltensweisen und unterschiedliche Werthaltungen häufig eine Rolle spielen, sich aber im Rahmen von Vermittlungsgesprächen meist nur als Auslöser und nicht als die tatsächliche Konfliktursache herausstellen. Diese hängt eher mit Mängellagen der Betroffenen, wie schlechten Ausbildungs- und Zukunftschancen oder Armut, zusammen. Für den Verlauf einer Mediation kann es aus ihrer Sicht daher kontraproduktiv sein, sich bei unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten vorschnell auf die Bearbeitung eines interkulturellen Konflikts zu beschränken. Es besteht hier die Gefahr, kulturelle Stereotype zu reproduzieren, die als „Lebensform“ auf Grund von vielfältigen Migrationsprozessen gar nicht mehr existieren. Hilfreicher scheint es deshalb, die individuellen Annahmen und Gründe für das Benutzen kultureller Stereotype zu hinterfragen und die persönliche Lebenssituation auszuleuchten. Häufig stellt sich dann heraus, dass die Beteiligten ein Leben in mehreren Kulturen gleichzeitig führen. Dann ist es wichtig, die besonderen Fähigkeiten für eine bikulturelle Lebensweise herauszuarbeiten und erfolgsversprechende Bewältigungsstrategien aufzuzeigen (Nothhafft 1999, 130-132).

Das Stichwort bikulturelle Lebensweise liefert einen wichtigen Hinweis auf die Bedeutung und die Probleme kultureller Zugehörigkeiten im Kontext moderner pluralistischer Gesellschaften. In der heutigen globalisierten Welt mit weltweiten Migrationsprozessen, Datennetzen und ökonomischen Interdependenzen ist es zu einer starken gegenseitigen Verflechtung von Kulturen und Gesellschaften ge-

kommen (Welsch 1995, 42). Diese externen Einflüsse führen zwangsläufig zu einer Pluralisierung von kulturellen Bezugssystemen und Wertorientierungen innerhalb der Gesellschaften. Eine Person gehört deshalb meist mehreren Gruppen und Kategorien von Menschen an, wie beispielsweise einer Nation, Region, Ethnie, Religion, Generation, sozialen Klasse, Organisation etc. (Hofstede 1997, 11f.). Jeder Mensch hat demnach viele verschiedene kulturelle Anschlüsse bzw. Bezugssysteme. Diese Vielfalt erhöht entsprechend auch die Wahlfreiheit, d.h. die Menschen können in großem Maße selbst bestimmen, welchem kulturellen Bezugssystem sie besondere Bedeutung beimessen bzw. mit welchem Bezugssystem sie sich stärker identifizieren (Flehsig 1998, 2). Dies führt dazu, dass die kulturelle Identität sehr komplex wird, teilweise sogar mit sich widersprechenden Werten. So können religiöse Werte im Gegensatz zu Generationswerten oder geschlechtsspezifische nicht mit beruflichen Werten im Einklang stehen.

Neben den durch die Globalisierung verursachten externen Einflüssen wird die Pluralisierung der Gesellschaft gleichermaßen durch interne Faktoren wie Demokratie und Meinungsfreiheit stark begünstigt.

Diese führen dazu, dass heute zu fast allen wichtigen Lebensfragen, die die Menschen berühren, ein breites Spektrum unterschiedlicher Positionen zur Auswahl steht. Diese Positionen werden von unterschiedlichen gesellschaftlichen Meinungsführern über die Medien multipliziert, wobei keine dieser Personen mehr verbindlich zu sagen hat, was gut und richtig ist, so dass hier ein enormes Maß an Freiheit erlaubt und gleichzeitig aufgenötigt wird. Ob beispielsweise eine Frau mit oder ohne Tauschein leben will und ob sie Kinder haben und/oder eine berufliche Karriere anstreben will, muss sie in der Regel selbst wissen. Ob jemand homo-, bi- oder heterosexuell ist, spielt immer weniger eine Rolle. Des Weiteren bestehen viele ungelöste Wertedilemmas, wie beispielsweise bei der Frage der Abtreibung, wo sich das Selbstbestimmungsrecht der Frau und der Schutz des ungeborenen Lebens gegenüberstehen. Vor diesem Hintergrund ist die Identitätsbildung für den Einzelnen in modernen pluralistischen Gesellschaften sehr komplex und schwierig geworden (Schulz von Thun 1998, 47 f.). Die Menschen müssen hierbei lernen, die vielen Widersprüche zu integrieren und souverän mit der inneren Pluralität umzugehen. Welsch verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Transkulturalität: „Wenn ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden. <...> Die Entdeckung und Akzeptanz der transkulturellen Binnenverfassung der Individuen ist eine Bedingung, um mit der gesellschaftlichen Transkulturalität zurechtzukommen.“ (Welsch 1995, 42). Die Konfliktbewältigung fängt deshalb schon im Inneren an, denn „Hass gegenüber Fremden ist (wie besonders von psychoanalytischer Seite mehrfach belegt wurde) projizierter Selbsthass. Man lehnt stellvertretend etwas ab, was man intern ver-

drängt und extern bekämpft. Umgekehrt bildet die Anerkennung innerer Fremdeitsanteile eine Voraussetzung für die Akzeptanz äußerer Fremdheit.“ (Welsch 1995, S.43) Hieraus ergeben sich deshalb sehr spezielle Anforderungen an einen interkulturellen Mediationsprozess.

Konsequenzen für die Mediation im Kontext multikultureller Gesellschaften

Kulturelle Zugehörigkeiten führen im Kontext multikultureller Gesellschaften demnach zu ganz anderen Konflikten, als das im internationalen Kontext der Fall ist. Die Probleme sind hier vor allem die künstliche Grenzziehung und die Bildung von kulturellen Auto- und Heterostereotypen verbunden mit gegenseitigen Abwertungen. Problematisch wird außerdem die Betrachtung von kultureller Differenz als Hauptursache von Konflikten sowie die häufig damit verbundene Handlungslegitimation. Die Hauptaufgaben der Mediatoren besteht deshalb darin, die stereotypen kulturellen Zugehörigkeiten der Konfliktparteien zu relativieren und zu einer Individualisierung des Konfliktes zu kommen. Der Mediator versucht, den Konfliktparteien die Breite ihres Identitätsspektrums bewusst zu machen und darin enthaltene Widersprüche zu normalisieren. Dies erleichtert die Akzeptanz von abgelehnten eigenen und fremden Identitätsanteilen. Über die Erweiterung der Identität können außerdem Gemeinsamkeiten aufgezeigt und Verbindungen zwischen den Konfliktparteien hergestellt werden. In einem vertrauensvollen Rahmen wird dann versucht, die wahren Ursachen für den Konflikt beispielsweise mithilfe einer Konfliktfelderanalyse herauszuarbeiten und die Instrumentalisierung der kulturellen Zugehörigkeit zur Handlungslegitimation unnötig zu machen. Die Mediatoren müssen hierbei vor allem die Fähigkeit besitzen einen sicheren Rahmen zu schaffen, damit die Konfliktparteien bereit sind sich auch für sensible Identitätsfragen zu öffnen.

Hier noch einmal eine Übersicht der Anforderungen für einen interkulturellen Mediationsprozess, die sich aus den beiden Konflikttypen ergeben:

Konflikttyp	Anforderungen an interkulturelle Mediationsprozesse
Kulturelle Zugehörigkeit als Kommunikationsbarriere	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung schaffen, Angst und Unsicherheit reduzieren - Bewusstmachen von kulturellen Determinierungen, Verstehen - Stereotype in differenziertes konkretes Kulturwissen umwandeln
Kulturelle Zugehörigkeit als Austragungsort von Konflikten	<ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Zugehörigkeit relativieren - Stereotype auflösen und Konflikt individualisieren - Identitätsspektrum bewusst machen und Widersprüche normalisieren - Gemeinsamkeiten aufzeigen, Verbindungen herstellen - Deinstrumentalisierung der kulturellen Zugehörigkeit - Wahre Konfliktursache beleuchten

Im folgenden wird das Modell der „Gewaltfreien Kommunikation“ als ein konkreter Ansatz zur Durchführung von interkulturellen Mediationen vorgestellt und geprüft, ob dieses die hier herausgearbeiteten Anforderungskriterien erfüllt.

Das Modell der gewaltfreien Kommunikation als Strategie für interkulturelle Mediationen

Herkunft und Grundgedanken des Modells

Entwickelt wurde das Modell der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) von dem amerikanischen Psychologen Dr. Marshall Rosenberg. Einen starken Einfluss auf seine Arbeit hatte vor allem Carl Rogers, bei dem er studierte und mit dem er lange Zeit zusammenarbeitete. In den letzten 30 Jahren hat Dr. Rosenberg Workshops in Gewaltfreier Kommunikation in mehr als 20 Ländern abgehalten. Zu den Zielgruppen zählten Ausbilder, Schüler, Studenten, Eltern, Manager, medizinisches und psychologisches Fachpersonal, Militärs, Friedensaktivisten, Anwälte, Gefangene, Polizisten sowie Geistliche. Die GFK dient inzwischen auf der ganzen Welt als wertvoller Lösungsansatz auch bei ernsthaften ethnischen, religiösen und politischen Konflikten mit Gewaltanwendung. Erfolgreiche Anwendung fand der Ansatz u.a. bei Mediationen in Israel, bei den palästinensischen Verwaltungsbehörden, in Nigeria, Ruanda, Sierra Leone und anderen Krisengebieten wie beispiels-

weise dem ehemaligen Jugoslawien. Inzwischen gibt es ein weltweites Netzwerk von Menschen und ausgebildeten Trainern, die in Übungsgruppen die GFK praktizieren und auf internationalen Kongressen neue Projekte planen, um die Gedanken des Modells weiterzutragen (Rosenberg 2001, 199).

Was sind nun die Grundgedanken des Modells? Eine der wesentlichen Grundannahmen von Marshall Rosenberg ist, dass viele Gewaltursachen in der Art der Sprache liegen, die Menschen nutzen, um miteinander zu kommunizieren. Dies kommt prägnant in dem Satz „Worte sind Fenster oder Mauern“ von Ruth Bebermeyer zum Ausdruck (Rosenberg 2001, 14). Die Leitfrage bei der Entwicklung der GFK war deshalb herauszufinden, welche Form der Kommunikation es Menschen erleichtert, besser miteinander in Kontakt zu kommen und eine gegenseitige Verbindung herzustellen. Oder etwas allgemeiner gesagt: die Faktoren herauszufinden, die bei Menschen die Bereitschaft erzeugen mit Freude etwas zu geben. Rosenberg hat diesbezüglich einige zentrale Faktoren entdeckt und zeigt in seinem Modell, wie diese konkret in den alltäglichen Kommunikationsprozess eingebaut werden können. Die Grundlage des GFK-Prozesses sind vor allem die vier Elemente Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis und Bitte, die wie folgt eingesetzt werden:

1. **Beobachtung:** Zunächst versucht man zu beobachten, was konkret in einer Situation passiert und teilt dies seinem Gegenüber mit. Dabei ist darauf zu achten, dass dies ohne Beurteilung und Bewertung geschieht. Man beschreibt einfach was jemand tut.
2. **Gefühl:** Als nächstes wird das Gefühl ausgesprochen, das durch die Beobachtung ausgelöst wurde. Ist man dadurch verletzt, traurig, fröhlich oder zufrieden?
3. **Bedürfnis:** Im dritten Schritt drückt man aus, welches eigene Bedürfnis sich hinter dem Gefühl verbirgt.
4. **Bitte:** Am Ende bittet man sein Gegenüber um eine konkrete Handlung, die dazu führen kann, dass sich das Bedürfnis erfüllt (Rosenberg 2001, 21)

In einem Satz ausgedrückt, könnten sich die vier Elemente beispielsweise so anhören:

„Herr Müller, wenn Sie Ihrer Tochter verbieten mit auf die Klassenfahrt zu kommen (**Beobachtung**), macht mich das ziemlich traurig (**Gefühl**), weil es mir viel bedeutet, dass die Kinder die Möglichkeit haben sich intensiver kennen zu lernen (**Bedürfnis**).“

„Wären Sie bereit mit mir nach der Schule noch mal kurz darüber zu reden? (**Bitte**)“

Dies ist die eine Seite des Kommunikationsprozesses, wo es darum geht, selbst diese vier Elemente auszudrücken. Die andere Seite besteht darin, die vier Elemente beim Gesprächspartner wahrzunehmen, was gleichzeitig das ist, was in der GFK unter Empathie verstanden wird. Im folgenden werden die vier Schritte noch einmal genauer betrachtet und vor allem daraufhin untersucht, inwieweit sie einen sinnvollen Beitrag für einen interkulturellen Mediationsprozess leisten können.

GFK-Element Beobachtung und Beschreibung

Meistens beschreiben Konfliktparteien die Situation, die den Konflikt ausgelöst hat, völlig unterschiedlich. Dies birgt die Gefahr, dass bereits am Anfang eines Vermittlungsprozesses darüber gestritten wird, was die Konflikursache ist. Um einen Konflikt erfolgsversprechend bearbeiten zu können, brauchen beide Parteien deshalb einen gemeinsamen Ausgangspunkt, dem keiner widersprechen kann. Diesen stellt der Mediator her, indem er eine möglichst konkrete und objektive Beschreibung der Situation herausarbeitet. So lässt er generalisierende wertende Aussagen von den Konfliktparteien konkretisieren oder versucht sie selbst in konkrete, objektive Aussagen zu übersetzen. Ein Satz wie „Er kann nicht mit Geld umgehen“ wird dann beispielsweise umformuliert in „Die letzten drei Monate hat er sein Konto bis zu 1000 € überzogen“. Die Vorteile der letzteren Aussage sind, dass ihr erstens nicht mehr widersprochen werden kann und dass sie zweitens nicht so schnell als Kritik gehört wird. Entscheidend für die Umformulierungen ist vor allem, dass man versucht Wahrnehmungen klar von Bewertungen und Interpretationen zu trennen. Aus einer Bewertung wie „Italiener sind faul“ wird so beispielsweise die Aussage „Unser italienischer Nachbar hat seit 3 Monaten seinen Rasen nicht gemäht“. Das Ziel ist es, eine prozessorientierte Sprache anzuwenden, die frei ist von statischen Verallgemeinerungen und Stereotypen, die aus Sicht der GFK eine verzerrte Realität abbilden. Die Beschreibungen sollen sich deshalb auf einen konkreten Zeitrahmen und Kontext beziehen. Dadurch wird die Bereitschaft der Gesprächspartner sich gegenseitig anzuhören um ein Vielfaches erhöht.

GFK-Element Gefühle

Im zweiten Schritt des Prozesses ermittelt der Mediator, was die Beobachtungen bei den Konfliktparteien ausgelöst haben. In der GFK wird davon ausgegangen, dass besonders die Äußerung der Gefühle eine wichtige Information für die Konfliktparteien darstellt, weil sie ein Ausdruck von Lebendigkeit und menschlicher Gemeinsamkeit sind. Kommen die Konfliktparteien mit den Gefühlen des anderen in Kontakt, führt dies häufig dazu, dass Abwehrmechanismen abgelegt werden

und eine gegenseitige Verbindung entstehen kann. Aufgabe des Mediators ist es, durch seine eigene empathische Haltung einen schützenden Rahmen zu schaffen, der dies ermöglicht. Für den Mediator sind die Gefühle gleichzeitig der Wegweiser zu den Bedürfnissen und damit zur Lösung des Konfliktes. Sie sind sein Signalsystem, mit dessen Hilfe er erkennen kann, welche Bedürfnisse erfüllt bzw. nicht erfüllt sind und wo die wahre Konflikursache liegt. Wichtig ist dabei zwischen echten Gefühlen und Gedanken zu unterscheiden. Wenn eine Konfliktpartei beispielsweise sagt „Ich habe das Gefühl, dass hier einiges schief läuft“, drückt sie damit nicht ein Gefühl aus, sondern beschreibt einen Eindruck. Das dahinterliegende tatsächliche Gefühl ist vielleicht Unsicherheit oder Angst. Des Weiteren muss der Mediator darauf achten, dass unter dem Deckmantel der Gefühle keine Vorwürfe ausgedrückt werden. Sätze wie „Ich fühle mich ausgenutzt, hintergangen, vernachlässigt, betrogen“ drücken keine Gefühle aus, sondern sind subjektive Interpretationen des Verhaltens anderer. Auf diese Weise geäußerte Gefühle führen in der Regel zu einer Abwehrreaktion der anderen Partei. Der Mediator versucht deshalb die dahinterliegenden echten Gefühle herauszuarbeiten.

Das Äußern von Gefühlen ist im interkulturellen Kontext sicherlich eine große Herausforderung. In vielen Kulturen sind es die Menschen nicht gewohnt, Gefühle offen zu äußern. In westlichen Kulturen ist die Kommunikation beispielsweise häufig eher sachorientiert, Gefühle werden nicht thematisiert. Bei Menschen aus diesen Kulturen muss zunächst die Bereitschaft erzeugt werden, sich auf diese für sie ungewohnte Kommunikation einzulassen. Da die GFK weltweit praktiziert wird, gibt es diesbezüglich schon zahlreiche Erfahrungen. Die Resonanz auf die Gefühlsäußerungen fällt meistens sehr positiv aus, was damit in Zusammenhang gebracht wird, dass Gefühle etwas universell Menschliches sind und daher ein verbindendes Element darstellen. Vor allem im Kontext der Mediation, mit einem Mediator der einen vertrauensvollen Rahmen schafft, sind Menschen i.d.R. bereit, über ihren kulturellen Schatten zu springen und Gefühle zu äußern.

GFK-Element Bedürfnisse

An den Wurzeln der Gefühle liegen die Bedürfnisse. In der GFK ist es sehr wichtig zwischen Auslösern von Gefühlen und Ursachen zu unterscheiden. Ein konkretes Verhalten, wie beispielsweise eine Beschimpfung, kann bei einzelnen Individuen sehr unterschiedliche Gefühle auslösen. Der eine ärgert sich, der nächste ist unsicher und einem Dritten ist es vielleicht gleichgültig. Das Verhalten anderer kann aus GFK-Sicht deshalb nicht für Gefühle verantwortlich gemacht werden. Die Ursache für die Gefühle sind vielmehr in den unterschiedlichen Bedürfnissen der Menschen zu sehen. So braucht der eine Anerkennung, während ein anderer

eher Sicherheit benötigt. Diese Einsicht führt dazu, dass der Mediator versucht die Konfliktparteien dazu zu bringen, die Verantwortung für ihre Gefühle zu übernehmen und anderen gegenüber keine Schuldzuweisungen zu machen. In der Sprache äußert sich dies vor allem in einer Aufforderung zum Wechsel von Du-Botschaften zu Ich-Botschaften. Die Aussage „Ich bin traurig, weil Sie mich nie besuchen kommt“ würde der Mediator beispielsweise umformulieren in „Sie sind also traurig, weil Sie gerne mehr Kontakt zu ihr hätten?“. Das Problem von Du-Botschaften wird darin gesehen, dass sie die Ursache eines Konfliktes dem Fehlverhalten des Gegners zuschreiben und gleichzeitig implizit eine Forderung zu dessen Veränderung beinhalten. Dies ist aus Sicht der GFK häufig der erste Schritt zu Gewalt, weil die meisten Menschen sich gegen die Schuldzuweisung und den ausgeübten Veränderungsdruck extrem wehren. Ich-Botschaften dagegen stellen die subjektive Realität des Individuums dar. Diese Realität kann zum einen von niemandem angezweifelt werden, zum anderen kann ihr besser zugehört werden, weil sie keine implizite Schuldzuweisung enthält.

Das Fokussieren des Mediators auf die Bedürfnisse führt außerdem dazu, dass die Aufmerksamkeit der Konfliktparteien auf die menschlichen Gemeinsamkeiten gelenkt wird. Da Bedürfnisse auch über kulturelle Grenzen hinweg ein weltweit verbindendes Element darstellen, fällt es so den Konfliktparteien leichter, sich gegenseitig zu verstehen und zu akzeptieren. Ein weiterer entscheidender Vorteil einer bedürfnisorientierten Mediation nach den Prinzipien der GFK besteht darin, dass mit dem Herausarbeiten der Bedürfnisse eine breite Basis für Lösungsspielräume geschaffen wird. Da Bedürfnisse auf sehr verschiedene Weisen erfüllt werden können, erhöht sich die Chance, dass eine gemeinsame Lösung gefunden wird, die in Einklang mit den Bedürfnissen aller Konfliktparteien steht. So kann zum Beispiel ein Bedürfnis nach Entspannung durch Urlaub, Saunabesuch, Meditation, Sport, Musik und vieles mehr befriedigt werden. Die Chancen sich auf eine Möglichkeit zu einigen, stehen recht gut.

Aus einer bedürfnisorientierten Perspektive sind auch Kulturen zunächst nur eine Strategie, um menschliche Bedürfnisse zu erfüllen. Eine Möglichkeit unter vielen, die weder richtig noch falsch, gut oder schlecht ist. Die These, dass alle Menschen und Völker auf der Welt mit den gleichen existenziellen Grundproblemen konfrontiert sind, d.h. die gleichen Grundbedürfnisse haben und sich eigentlich nur in ihren Lösungen unterscheiden, ist auch in der Sozialanthropologie und Ethnologie allgemein anerkannt (M. Mead 1942, R. Benedict 1946, Kluckhohn/ Strodbeck 1961). Das Verständnis von Kultur als Strategie wird am deutlichsten in einer der erfolgreichsten theoretischen Schulrichtungen der Ethnologie: dem Funktionalismus vertreten. Einer ihrer wichtigsten Vertreter, Bronislaw Malinowski, hält Kultur entsprechend für „ein Mittel zum Zweck“. Durch Kultur schafft sich der Mensch eine sekundäre Umwelt, die es ihm ermöglicht seine primären Bedürfnis-

se nach Ernährung, Schutz, Fortpflanzung usw. zu befriedigen. Der Funktionalismus sieht deshalb in der Natur des Menschen die Erklärung dafür, dass die unterschiedlichen Kulturen alle sehr ähnliche Institutionen hervorgebracht haben, ohne dabei Kontakt untereinander gehabt zu haben (Kohl 1993, 138).

Es stellt nun die Frage, welches die universellen menschlichen Bedürfnisse sind, die als eine kulturübergreifende Verständigungsbasis dienen können. Einigkeit herrscht zwar darüber, dass es universelle menschliche Bedürfnisse gibt, welche Bedürfnisse dies im Einzelnen genau sind wird allerdings weiterhin kontrovers diskutiert. Einer der bekanntesten Versuche, die menschliche Grundbedürfnisse zu kategorisieren, stellt die Bedürfnispyramide von Maslow dar. Er unterscheidet die fünf Bedürfnisklassen: Biologische Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse, Zugehörigkeitsbedürfnisse, Anerkennungsbedürfnisse und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Maslow 1977). Diese Einteilung konnte einer interkulturellen Überprüfung nicht standhalten. Vor allem das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung wird von Kritikern als ein rein westliches Bedürfnis gesehen, das in gruppenorientierten Kulturen wie beispielsweise in Asien wenig Relevanz besitzt (u.a. Kumar 1991, Adler 1992, Hofstede 1997).

Die These von einer begrenzten Anzahl universeller Bedürfnisse wird auch durch zahlreiche empirische Untersuchungen gestützt. Eine der bekanntesten Untersuchungen ist die Geert Hofstedes aus den Jahren 1968-1972 mit mehr als 100.000 Probanden in fast 50 Ländern. Er identifizierte vier Grundprobleme, für die alle Gesellschaften eine Lösung finden müssen. Diese sind der Umgang mit Ungewissheit, der Umgang mit der sozialen Ungleichheit, die Gestaltung der Geschlechterrollen sowie die Gestaltung der Beziehung zwischen Individuum und Gruppe (Hofstede 1980). Von den darauf folgenden jüngeren Studien sind vor allem die von Schwartz und Reiss zu erwähnen. Reiss führte Mitte der neunziger Jahre eine kulturübergreifende empirische Studie mit 7000 Probanden aus Nordamerika und Japan durch und identifizierte insgesamt 16 Bedürfnisse (Reiss 2000). Besonders hervorzuheben ist die Untersuchung von Schwartz, der 1992 eine neue Theorie mit dazugehöriger Methode präsentierte, bei der er postulierte, dass alle kulturellen Werte einen inhaltlichen Aspekt haben, der sie erst unterscheidbar macht. Dieser inhaltliche Aspekt sind die menschlichen Grundbedürfnisse. Anhand von früheren Untersuchungen sowie religiösen und philosophischen Schriften hat Schwartz einen Fragebogen mit 56 Werten gestaltet, die bezüglich ihrer bedürfnisorientierten Ziele zu zehn Wertetypen zusammengefasst werden konnten. Um eine westliche Prägung zu vermeiden, hat er Werte aus allen Weltreligionen, aus asien- und afrikaspezifischen Fragebögen sowie aus westlichen Untersuchungen entnommen. Die Werte wurden im Rahmen der Studie von 44.000 ProbandInnen aus 54 Ländern nach der ihnen zugemessenen Wichtigkeit einzeln bewertet. Das Ergebnis war, dass es eine universelle Basisstruktur von Bedürfnis-

sen gibt, die über die unterschiedlichen Werte ausgedrückt wird. Die Basisstruktur lässt sich nach Schwartz damit erklären, dass die universellen sozialen menschlichen Bedingungen kulturübergreifende Konsequenzen haben, die wiederum universelle Konflikte und Verträglichkeiten zwischen Werten bewirken. Die Wertestrukturen verändern sich zwar mit den sozialen Bedingungen vorübergehend, die Basisstruktur bleibt aber dieselbe (Schwartz 1992, 1-61).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Annahme einer begrenzten Anzahl universeller menschlicher Bedürfnisse in der Wissenschaft eine breite Bestätigung findet und somit eine gesicherte Grundlage für eine kulturübergreifende Verständigung bildet. Eine bedürfnisorientierte Herangehensweise im Mediationsprozess hat viele Vorteile. Zum einen werden durch eine bedürfnisorientierte Sprache Schuldzuweisungen vermieden, was dazu führt, dass Konfliktpartner nicht so schnell eine Abwehrhaltung einnehmen und eher bereit sind einander zuzuhören. Zum anderen wird über die Bedürfnisse eine potenzielle Gemeinsamkeit zwischen Menschen auch über kulturelle Grenzen hinweg angesprochen. Des Weiteren steht auf dieser Ebene ein breites Spektrum an Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung.

GFK-Element „Bitten“

Am Ende des Prozesses werden im Rahmen der Lösungssuche Bitten und Wünsche formuliert, die die Bedürfnisse beider Konfliktparteien erfüllen sollen. Dabei kommt es sehr stark auf die Sprache und die Haltung an, aus der heraus die Bitte formuliert wird. Wichtig ist vor allem, dass die Bitten aus Sicht der Konfliktparteien keine Forderungen repräsentieren. Eine Bitte wird zur Forderung, wenn ihre Ablehnung nicht akzeptiert wird und beispielsweise mit einer Abwertung reagiert wird. Hier ist die Aufgabe des Mediators, das Bedürfnis hinter einer solchen Ablehnung herauszufinden, um dann zu helfen, eine neue Bitte zu formulieren, die dieses Bedürfnis integriert. Des Weiteren ist wichtig, dass die Bitten für den anderen eine lösbare Aufgabe darstellen. Einem Mitarbeiter aus einer stark hierarchischen Kultur wird es beispielsweise schwer fallen, der pauschalen Bitte nach selbstständigem Arbeiten nachzukommen. Wird stattdessen an ihn die Bitte gerichtet eine konkrete Aufgabe unabhängig zu lösen, beispielsweise die nächste Entscheidung allein zu fällen, wird die Bereitschaft wesentlich erhöht, diese Bitte zu erfüllen.

GFK-Element Empathie

Entscheidend für den Erfolg einer GFK-basierten Mediation ist die empathische Haltung des Mediators, die sich im Laufe des Prozesses auch auf die Konfliktpar-

teien übertragen soll. Unter Empathie wird hier die volle Präsenz beim Zuhören verstanden, wobei die Aufmerksamkeit im Rahmen der GFK immer auf die Gefühle und Bedürfnisse hinter den Worten des Sprechers gelenkt wird. Eventuell verletzendes Worte, Schuldzuweisungen und Beschimpfungen werden als Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse betrachtet, für die der Sprecher momentan nur keine Handlungsalternative kennt. Der Mediator erkennt die Bedürfnisse hinter dem Verhalten und hilft, die verletzendes Sprache des Sprechers in eine bedürfnisorientierte Sprache zu übersetzen. So schafft er eine Akzeptanz beim Zuhörer und erhöht dessen Bereitschaft das Bedürfnis des Sprechers zu hören und später bei der Lösungsfindung zu erfüllen. Durch den konstanten Übersetzungsprozess in Bedürfnisse ohne Angriffe wird nach und nach der Kontakt zwischen den Konfliktparteien wieder hergestellt. Bis diese schließlich von selbst ohne Angriffe und Schuldzuweisungen miteinander kommunizieren können. Wichtig ist bei diesem Vorgehen insbesondere im interkulturellen Kontext sicherzustellen, dass die Konfliktparteien jeweils richtig verstanden wurden. Dies geschieht auf Seiten des Mediators vor allem durch sogenanntes Paraphrasieren, d.h. der Mediator fasst regelmäßig mit eigenen Worten das Gehörte zusammen und kann so auch als Verständigungsbrücke fungieren. Dies geschieht aus einer fragenden Haltung, so dass der Sprecher immer die Möglichkeit hat den Mediator zu korrigieren. Diese Art des Kommunizierens wird im Laufe des Prozesses von den Konfliktparteien übernommen, so dass hier eine fehlerfreie Verständigung immer wahrscheinlicher wird.

Bewertung einer GFK-basierten interkulturellen Mediation

1. Nachdem im ersten Teil die Anforderungen an einen interkulturellen Mediationsprozess herausgearbeitet wurden, ist es an dieser Stelle nun möglich den GFK-Ansatz abschließend zu bewerten. Durch die Unterscheidung zwischen fremdem Verhalten, das Gefühle nur auslösen kann und den eigenen Bedürfnissen als der eigentlichen Ursache von Gefühlen, müssen Schuldprojektionen in Form von Stereotypen zurückgenommen werden und die volle Verantwortung es führt gleichzeitig zu einer Individualisierung des Konfliktes.
2. Die damit verbundenen Ich-Botschaften reduzieren Abwehrmechanismen und erhöhen die Bereitschaft aufeinander zuzugehen.
3. Durch bewertungsfreie Beschreibungen in einer konkreten Handlungssprache werden Verallgemeinerungen in Form von Vorurteilen verhindert und stereotype kulturelle Grenzziehungen vermieden.

4. Durch die Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse werden die menschlichen Gemeinsamkeiten herausgestellt und der Rahmen für eine vertrauensvolle Verbindung geschaffen, bei der Unsicherheit und Ängste abgelegt werden.
5. Die Bedürfnisperspektive führt des Weiteren zu einer Relativierung von Kultur, da diese im Laufe des Prozesses mehr und mehr als eine von vielen möglichen Strategien zur Bedürfnisbefriedigung wahrgenommen wird.
6. Darüber hinaus dient der Blick auf die Bedürfnisse als wichtige Orientierungshilfe, da damit auch die Ursache für fremdes kulturelles Verhalten auf einer tieferen Ebene erklärt werden kann.
7. Den Konfliktparteien fällt es leichter, ihr Identitätsspektrum zu akzeptieren, wenn hinter den einzelnen Identitätsanteilen Bedürfnisse erkannt werden. Abgelehnte Identitätsanteile werden auf diese Weise als Ausdruck menschlicher Bedürfnisse leichter integrierbar.

Fazit: Eine Mediation basierend auf den Grundsätzen der GFK scheint gut geeignet um interkulturelle Konflikte zu lösen. Vor allem durch die Bedürfnisorientierung entsteht eine kulturübergreifende Verständigungsebene und es werden kulturunabhängige Lösungsspielräume geschaffen, die vor allem auch im speziellen Rahmen eines Mediationskontextes frei von kulturellen Sanktionen und Kollektivzwängen genutzt werden können.

Literatur

- Adler 1991: Nancy Adler, *International Dimensions of Organizational Behaviour*, Boston.
- Anderson 1991: Benedict Anderson, *Imagined Communities. Reflection on the Origins and Spread of Nationalism*. London, New York
- Augsburger 1992: David W. Augsburger, *Conflict Mediation across Cultures*. Kentucky: John Knox Press
- Balibar 1992: Etienne Balibar, Gibt es einen „Neo-Rassismus“?, in: Ders./ Wallerstein, Immanuel: *Rasse, Klasse, Nation*, Hamburg
- Barth 1969: Frederik Barth, Introduction. In: Ders. (Hg.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Oslo u.a., 9-42
- Benedict 1946: Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture*. Boston.
- Besemer 2000: Christoph Besemer, *Mediation – Vermittlung in Konflikten*, Baden, 46-49
- Dadder 1987: Rita Dadder, *Interkulturelle Orientierung*, Saarbrücken.
- Flehsig 1998: Karl-Heinz Flehsig, *Methoden interkultureller Trainings*. Internes Arbeitspapier 3/1998. Institut für Interkulturelle Didaktik, Göttingen

- Gehlen 1958: Arnold Gehlen, *Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Bonn
- Glasl 1998: Fritz Glasl, *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen - Praktische Methoden*. Stuttgart, 22-25
- Hall 1983: Edward T. Hall, *The Dance of life*. New York
- Hall 1992: *An Anthropology of Everyday Life. An Autobiography*. New York
- Haumersen/Liebe 1999: Petra Haumersen/ Frank Liebe, *Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch. Mediation in der interkulturellen Arbeit*. Mülheim an der Ruhr.
- Hofstede 1980: Geert Hofstede, *Culture's Consequences. International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, London.
- Hofstede 1997: Geert Hofstede, *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München.
- Kluckhohn/Strodtbeck 1961: F.R. Kluckhohn/ F. Strodtbeck, *Variations in Value Orientations*. Westport. Greenwood.
- Kohl 1993: Karl-H. Kohl: *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: Eine Einführung*. München
- Kumar 1991: Brij Nino Kumar, *Kulturabhängigkeit von Anreizsystemen*. In: Günther Schanz (Hg.), *Handbuch Anreizsysteme in Wirtschaft und Verwaltung*, Stuttgart, 127-148
- Maslow 1977: Abraham Maslow, *Motivation und Persönlichkeit*, Freiburg
- Mead 1942: Margaret Mead, *And keep your powder dry. An anthropologist looks at Amerika*. New York.
- Moosmüller 2000: Alois Moosmüller, *Die Schwierigkeit mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Kommunikation*. In: Rainer Alsheimer (Hg.), *Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt: Perspektiven auf interkulturelle Spannungsfelder*. New York, München, Berlin, 15-31
- Nothhafft 1999: Susanne Nothhafft, *Interkulturelle Konfliktbearbeitung beim Täter-Opfer-Ausgleich oder wie ich mir die „Ethno-Falle“ baue*. In: Jörg Calließ (Hg.): *Agenda für den Frieden: Interkulturelle Mediation*. Locom, 127-140.
- Reiss 2000: Steven Reiss, *Who am I? The 16 Basic Desires that Motivate our Behaviour and Define our Personality*. New York.
- Ropers 1999: Norbert Ropers, *Interkulturelle Mediation. Versprechen oder Möglichkeit? Begriffliche Klärungen und Problemfelder*. In: Jörg Calließ (Hg.): *Agenda für den Frieden: Interkulturelle Mediation*. Locom, 61-78
- Rosenberg 2001: Marshall Rosenberg, *Gewaltfreie Kommunikation – Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten*. Paderborn.
- Schiffauer 1996: Werner Schiffauer, *Die Angst vor der Differenz. Zu neuen Strömungen in der Kulturanthropologie*. In *Zeitschrift für Volkskunde* 92, 20-31
- Schulz von Thun 1998: Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander Reden 3 – Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*, Reinbek

- Schwartz 1992: S.H. Schwartz, Universals in the Structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zann, M.P. (Hg.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 25, Orlando, 1-65
- Taguieff 1997: Pierre-André Taguieff, *Le racisme*, Paris
- Thomas 1993: Alexander Thomas, Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Ders. (Hg.), *Kulturvergleichende Psychologie: Eine Einführung*. Göttingen, 377-424
- Thomas 1994: Alexander Thomas, Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Ders. (Hg.), *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Problemanalysen und Problemlösungen*. Göttingen, Stuttgart
- Welsch 1995: Wolfgang Welsch, Transkulturalität – Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 1/1995, 39-44

Übersetzen als interkulturelles Mittel in der mehrsprachigen Wirtschaftskommunikation

Claudia Böttger (Universität Hamburg)

Einleitung

Die Qualitätssicherung von Übersetzungen ist zu einem immer wichtigeren Thema der Wirtschaftskommunikation geworden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Instrumentarien geeignet sind, um die Qualität von Übersetzungen im Hinblick auf die interkulturelle Kommunikation zu erfassen, um differenziert auf die jeweiligen textuellen Normen der entsprechenden Sprach- und (Unternehmens)kulturen einzugehen. In der übersetzungswissenschaftlichen Forschung sind in den vergangenen Jahren Modelle mit unterschiedlichen übersetzungskritischen und -didaktischen Ansätzen entwickelt worden (z.B. Reiß 1971, Reiß/ Vermeer 1984; Koller 1972; 1992; Gerzymisch-Arbogast 1998; House 1977, 1997; Engberg 2001) von denen hier das Translation Assessment Modell von House diskutiert werden soll, da es dem Einfluss kultureller Textkonventionen im Übersetzungsprozess einen zentralen Stellenwert einräumt.

Übersetzen

Übersetzungen werden nötig, wenn Angehörige unterschiedlicher Kulturen schriftlich miteinander kommunizieren und ein ausgangssprachlicher Text in die Zielsprache übertragen werden soll. Charakteristisch für den sprachlichen Transfer zwischen zwei Sprachen (Bührig/ Rehbein 2000:5) sind sprachliche Veränderungen des zielsprachlichen Textes gegenüber dem ausgangssprachlichen Text, die aus der Konstellation translatorischen Handelns abgeleitet werden.

Mit House (1977; 1997) wird zwischen zwei unterschiedlichen Formen von Übersetzungen unterschieden, sog. ‚offenen‘ und ‚verdeckten‘ Übersetzungen. In unserem Zusammenhang interessiert besonders die verdeckte Übersetzung, die den Anspruch erhebt, selbst als Original zu erscheinen.

Das Übersetzungsbewertungsmodell von House

Bei dem Vergleich von Original und Übersetzung fungiert House's Übersetzungsbewertungsmodell als *tertium comparationis*. Das Modell basiert auf Konzepten der systemisch funktionalen Analyse, der Diskursanalyse, der Sprechakttheorie sowie der Prager Schule. Es kombiniert linguistische Textanalyse und –vergleiche mit daten- und methodentriangulierenden Verfahren. In Anlehnung an Halliday (1994) stützt es sich auf drei zentrale Registerdimensionen, *Field*, *Tenor* und *Mode*, die unter → Punkt 3 näher erklärt werden. Das Modell baut auf dem Verständnis von Sprache als einem im wesentlichen soziokulturellen Phänomen auf und misst dem „context of situation“ (vgl. Halliday 1994) bei der Bedeutungstiftung in Interaktionen einen zentralen Stellenwert bei. Für die Bewertung einer Übersetzung ist der Erhalt der ausgangssprachlichen Textfunktion in der Zielsprache maßgebend.

Der kulturelle Filter

Um die Funktion des ausgangssprachlichen Textes im zielsprachlichen Text zu erhalten, werden die ausgangssprachlichen Textkonventionen durch die Verwendung eines sog. ‚kulturellen Filters‘ herausgenommen und durch zielsprachliche Konventionen ersetzt. Kontrastive Vergleiche englisch-deutscher Texte lassen sog. *pragmatic shifts* (vgl. Blum-Kulka 1986) entlang bestimmter Parameter erkennen, die auf der Basis kontrastiver pragmatischer Studien zu kommunikativen Präferenzen (vgl. House 1996) erarbeitet wurden. Englische Textkonventionen neigen demzufolge zu einer interpersonalen Orientierung, zu Indirektheit und Implizitheit. Demgegenüber zeigen deutsche Textkonventionen eine Präferenz, sich am Inhalt zu orientieren, zu Explizitheit und Direktheit. Werden diese Befunde mit zwei von Hallidays drei Metafunktionen von Sprache korreliert - der ideationalen und der interpersonalen Funktion - so betonen deutsche Textkonventionen entlang einem Kontinuum die ideationale/referentielle Funktionsebene und angelsächsische Textkonventionen die interpersonale Funktionsebene.

Hypothese

Die Projekthypothese besagt, dass unter dem Einfluss des Englischen als dominanter Lingua franca in Übersetzungen aus dem Englischen zielsprachliche Textnormen angelsächsischen Textnormen weichen.

Analytisches Vorgehen

Die Analyse auf der Basis von Houses Übersetzungsbewertungsmodell ist mehrschrittig. Zunächst wird der ausgangssprachliche Text entlang den Halliday'schen Dimensionen *Field*, *Tenor* und *Mode* analysiert. Auf der Grundlage der Analyseergebnisse auf der lexikalischen, syntaktischen und textuellen Ebene wird ein Textprofil erstellt, das die individuelle Textfunktion spiegelt. In einem zweiten Schritt wird der zielsprachliche Text entlang den gleichen Dimensionen analysiert. Dieses Vorgehen ermöglicht in einem dritten Schritt, Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden untersuchten Texte aufzuzeigen und somit zu beurteilen, ob durch den Einsatz des kulturellen Filters die Funktionsgleichheit zwischen ausgangs- und zielsprachlichem Text aufrecht erhalten wird.

Das Textmaterial

Die exemplarischen Textbeispiele entstammen unserem Projektkorpus. Es umfasst Wirtschaftstexte, populärwissenschaftliche Texte und Computertexte. Das Korpus ist als ein dynamisches, implizit diachrones, konzipiert und besteht aus

- einem Primärkorpus, an dem die Übersetzungsrelation englisch-deutsch untersucht wird
- einem Parallelkorpus, das aus englischen und deutschen Texten zusammengesetzt ist, an dem einzelsprachliche text- und genrespezifische Normen untersucht werden
- einem Validierungskorpus, das Übersetzungen in die umgekehrte Richtung, d.h. deutsch-englisch, englisch-französisch und englisch-spanisch beinhaltet sowie Hintergrunddokumente und Tiefeninterviews mit Übersetzern und Mitarbeitern in Corporate Communication Abteilungen. Das Korpus umfasst derzeit ca. 800 000 Wörter und 370 Texte.

Das Wirtschaftskorpus umfasst charakteristische Genres der Wirtschaftskommunikation wie Produktpräsentationen, Visionen, Missionen und Geschäftsberichte. Gerade Geschäftsberichte sind in jüngster Zeit häufiger Gegenstand kontrastiver Untersuchungen gewesen (vgl. u.a. Bolten 1996; Bolten/ Dathe/ Kirchmeyer 2000; Ditlevsen 2002). Für die vorliegende exemplarische Analyse wurde aus dem Geschäftsbericht das in Briefform verfasste Vorwort ausgewählt, der sog. Aktionärsbrief. Aktionärsbriefe erfüllen komplexe kommunikative Zwecke: Sie begründen den Wert des Unternehmens, erläutern die Unternehmensstrategie, kommentieren die wichtigsten Ergebnisse des Geschäftsjahres, definieren die Unternehmensposi-

tion gegenüber der Konkurrenz, zeigen Zukunftsperspektiven des Unternehmens auf und stellen Verbundenheit mit den Aktionären her (vgl. Gohr 2002; Keller 2000). Aus dem Projektkorpus wurden folgende Aktionärsbriefe ausgewählt:

- der originalsprachige englische Aktionärsbrief von 1999 des US Konzerns General Electric und seine deutsche Übersetzung
- der originalsprachige deutsche Aktionärsbrief von 1998 der Hypovereinsbank und seine englische Übersetzung
- der originalsprachig deutsche Aktionärsbriefe von Jenoptik aus dem Jahr 1997 und seine Übersetzung ins Englische.

Analyse

Nachfolgend werden die drei zentralen Hallidayschen Registerdimensionen anhand exemplarischer Analysebeispiele vorgestellt.

Field

FIELD erfasst den Gegenstandsbereich bzw. den im Text dargestellten Realitätsausschnitt und untersucht, wie Sprache Realität abbildet und anhand welcher sprachlicher Mittel diese Realität festzumachen ist. Unter dieser Dimension werden hauptsächlich lexikalische und syntaktische Mittel untersucht. Der vorliegende Textausschnitt ist der einleitende Satz des Aktionärsbriefs 1999 von General Electric.

Englisches Original	Deutsche Übersetzung
I,1 The final year of the century was our finest , as 340,000 GE people around the globe posted the strongest results in the Company's 122-year history.	I,1 Das letzte Jahr des vergangenen Jahrhunderts zählt zu den erfolgreichsten in unserer 122-jährigen Unternehmensgeschichte. I,2 Zu verdanken ist dies der Leistung und dem Engagement unserer 340.000 Mitarbeiter rund um den Globus.

In dem einleitenden Satz des englischen Aktionärsbriefs blickt der Autor auf das vergangene Geschäftsjahr zurück und kategorisiert es durch die Personaldeixis

‚our‘ und einen Superlativ ‚finest‘. Die Funktion von Superlativen ist es, die durch das Adjektiv ausgedrückte Eigenschaft in höchstmöglichem Maße zu versprachlichen. Die daran mit einem Subkonjunktoren (‚as‘) gekoppelte zweite Äußerung enthält wiederum eine mit einem Superlativ realisierte autorensseitige Wertung („the strongest results in our 122-year history“), die den firmenseitigen Verdienst hervorhebt.

In der deutschen Übersetzung wird der Superlativ in I,1 durch den Ausdruck „zählt zu den erfolgreichsten“ abgeschwächt, so dass der Grad der autorensseitigen Bewertung gegenüber dem originalsprachigen Text herabgestuft wird. Der Dank, den der Autor gegenüber den Mitarbeitern in einem neuen Satz ausdrückt, erhält zwar dadurch eine besondere Gewichtung, doch wird der Anlass für das Danken in der deutschen Übersetzung dadurch herabgesetzt, dass er lediglich mit ‚dies‘ refokussiert wird. Dagegen wird die Danksagung im Englischen noch einmal in der Verbalphrase („posted the strongest results“) besonders hervorgehoben.

Während also im Originaltext die Unternehmensleistung und der Erfolg des Unternehmens zentral in den Blick gerückt werden, wird dagegen in der deutschen Übersetzung stärker die Leistung der Mitarbeiter gewürdigt.

Tenor

TENOR erfasst über *Stance* die kognitive und affektive Einstellung des Autors bzgl. des von ihm sprachlich dargestellten Inhalts. *Stance* wird durch drei andere Subkategorien bedingt: *Social Role* erfaßt die Rollenkonstruktionen/-beziehungen zwischen Autor und Adressaten; *Social Attitude* den Grad an Formalität (beide drücken soziale Distanz aus) und *Participation* Ausmaß und Art und Weise der Beteiligung des Adressaten (interaktiv/ interaktional). Unsere bisherigen Untersuchungsergebnisse der Übersetzungsrichtung englisch-deutsch zeigen, dass englischsprachige Originaltexte im Vergleich zu deutschen Übersetzungen eine stärkere Tendenz zum Gebrauch der Personaldeixis und der Modalverben sowie des Moduswechsels aufweisen (vgl. Baumgarten/ House/ Probst 2002). Die exemplarische Übersetzungsanalyse von 10 Aktionärsbriefen zeigt darüber hinaus, dass ausgangs- und zielsprachliche englische Aktionärsbriefe häufiger erzählende Elemente verwenden als deutsche ausgangssprachliche Aktionärsbriefe, in denen traditionell häufiger berichtende Elemente verwendet werden (vgl. Böttger/ Bührig 2002). „Berichten“ und „Erzählen“ sind zwar beide komplexe Textarten, die eine absente Wirklichkeit rekonstruieren, die sich jedoch in ihrer Rekonstruktivität in folgenden Aspekten unterscheiden: Durch das „Erzählen“ (Rehbein 1984: 108) wird eine Diskursgemeinschaft zwischen Autor und Leser hergestellt, die eine Gegenwart zur unmittelbaren Umgebung darstellt. Dabei ist Einsicht oder sogar Er-

kenntnis in den "überraschenden Gang der Welt" (Rehbein 1984: 108) konstitutiv. Verständlich wird der Gesamtaufbau der Geschichte vom sog. Scandalon her, das einen überraschenden Wendepunkt in der Geschichte konstituiert. Das „Berichten“ dient der entscheidungsrelevanten Einordnung von Vorgängen (Rehbein 1984: 71ff). Der Sachverhalt eines Berichtes hat den Charakter der Abgeschlossenheit und der Autor berichtet aus der Perspektive des Kenntnisstandes über Ausgang bzw. Ergebnis des Vorgangs.

Das nachfolgende Beispiel entstammt dem Aktionärsbrief 1999 der Hypovereinsbank und seiner englischen Übersetzung.

Deutsch (Original)	Englisch (Übersetzung)
I,1 1999 war für uns ein hartes Jahr; es stand im Zeichen erheblicher Integrationsanstrengungen.	I,1 As we enter the new millennium, we can look back on a year of hard work focused on implementing the merger at our bank

In dem deutschen Textbeispiel wird der Leser in I,1 mittels einer Temporalangabe orientiert, die den Sachverhalt durch Nennung der Jahreszahl zeitlich loziert. Dieses ist ein textorganisierendes Prinzip, das für die Textart "Berichten" typisch ist.

In der englischen Übersetzung bettet der Briefanfang in I,1 die Gesamterzählung in den Diskurs ein, indem der Leser und der Autor die gleiche Perspektive teilen („as we enter“). Der Leser wird durch die Nennung des Schlagwortes „Millennium“ in einen Vorstellungsraum versetzt, von dem aus er sich rückblickend das vergangene Jahr vergegenwärtigt. Dieses sprachliche Mittel ist charakteristisch für die Textart "Erzählen". Das vorliegende Textbeispiel bestätigt unsere bisherigen Analyseergebnisse, in denen narrative Elemente in angloamerikanischen ausgangs- und zielsprachlichen Texten festgestellt wurden.

Mode

MODE erfasst die Art der Vertextung, Thema-Rhema-Gliederung, die fließenden Übergänge von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie die Konnektivität.

Konnektivität wird durch sprachliche Mittel realisiert, die die unterschiedlichen Teile eines Textes zusammenhalten und somit die Art und Weise steuern, wie Wissen aufbereitet und an den Leser weitervermittelt wird. Konnektierende sprachliche Mittel haben die Funktion, Gesagtes mit zuvor Gesagtem oder noch zu Sagemdem zu einem Zusammenhang äußerungsübergreifend bzw. äußerungsintern

zu verknüpfen (vgl. Rehbein 1995). Zu den konnektierenden sprachlichen Mitteln zählen neben Deiktika, Sub- und Koordinatoren und Partikeln auch zusammengesetzte Verweiswörter.

Übersetzung sprachspezifischer sprachlicher Mittel

Zusammengesetzte Verweiswörter sind sprachspezifische sprachliche Mittel, d.h. sie sind für eine oder mehrere Sprachen charakteristisch, aber nicht für alle. So gibt es z.B. für ‚hiervon‘, ‚darunter‘, ‚zudem‘, ‚damit‘ etc. im Englischen keine eins zu eins Entsprechung, einige der wenigen Ausnahmen sind z.B. ‚herewith‘, ‚hereby‘ u.a. Wenn zusammengesetzte Verweiswörter übersetzt werden, kann es aufgrund ihrer Sprachspezifik zu Veränderungen, so z.B. in dem Grad der Explizitheit des zielsprachlichen Textes führen (vgl. Behrens 2003).

In dem für die Mikroanalyse ausgewählten Aktionärsbrief 1997 von Jenoptik werden zusammengesetzte Verweiswörter insgesamt 11 mal realisiert, und zwar ‚damit‘ (4), ‚dafür‘ (2), ‚dazu‘ (2), ‚daran‘ (2) und ‚deshalb‘ (1).

Deutsches Original		Englische Übersetzung	
IV, 1, 1 2 3	Mit Wirkung vom 1.Oktober 1997 hat die Jenoptik eine neue Gesellschaftsstruktur.	IV, 1, 1 2	As of October 1, 1997 Jenoptik has had a new shareholder structure.
IV, 2, 1 2 3 4 5 6 7 8 9	Der Freistaat Thüringen als bisheriger Alleingesellschafter des Unternehmens hat im Rahmen einer Kapitalerhöhung und dem gleichzeitigen Verkauf von 25 Prozent seiner Anteile plus einer Aktie an ein Bankkonsortium die Mehrheit an der Jenoptik abgegeben.	IV, 2, 1 2 3 4 5 6	The State of Thuringia, so far the Company's sole shareholder, gave up interest as part of a capital increase while at the same time selling 25 percent plus one of the shares to a consortium of banks.
IV,3, 1 2 3 4 5 6	Der erste Schritt der Privatisierung ist damit vollzogen und ein positives Signal für die Börse, dass einer echten Privatisierung des Unternehmens nichts mehr im Wege steht.	IV,3, 1 2 3 4 5	The first step towards privatisation has thus been completed. It is a positive sign to the stock exchange that the road for true privatisation has been paved.

Die erste Äußerung im deutschen Original (IV,1, 1-3) informiert zunächst den Leser über eine Unternehmensentwicklung („die neue Gesellschaftsstruktur“). In ei-

ner zweiten Äußerung werden die Handlungsschritte benannt, die zu dieser Entwicklung geführt haben („Der Freistaat Thüringen hat <...> abgegeben“). Die nachfolgende Äußerung IV,3,1-3 enthält die autorensseitige Bewertung dieser Entwicklung („der erste Schritt der Privatisierung ist damit vollzogen und ein positives Signal für die Börse“) Auf diese folgt eine weitere Ausführung in IV,3,3-5 („dass einer echten Privatisierung des Unternehmens nicht mehr im Wege steht“), die aufgrund ihrer Subordinierung mittels der Konjunktion ‚dass‘ das vermittelte Wissen hierarchisiert. Die Frage stellt sich, was die Funktion von ‚damit‘ in diesem Zusammenhang ist.

‚Damit‘

‚Damit‘ setzt sich mit ‚da‘ aus einer sog. deiktischen Prozedur (vgl. Ehlich 1979) und einer Präposition ‚mit‘ zusammen. Mit ‚da‘ wird die Leseraufmerksamkeit auf einen gesamten propositionalen Gehalt zurückgelenkt (Rehbein 1995: 170), und zwar auf alle Informationen, die bereits vermittelt wurden. Mit dem präpositionsähnlichen Teil ‚mit‘ führt ‚damit‘ die Eingliederung in die neue Proposition aus, auf die die leserseitige Aufmerksamkeit verwiesen wird. Mittels ‚damit‘ werden also die zwei Propositionen konnektiert, indem der zuvor verbalisierte Zusammenhang *in toto* refokussiert wird, was die Verarbeitung des Wissens für den Leser erschwert. In den mit ‚damit‘ verbundenen Äußerungen werden die vermittelten Handlungen in einem ersten Schritt bewertet und in einem zweiten Schritt, nämlich in dem durch ‚mit‘ eingeleiteten Teil, so kategorisiert (vgl. Griebhaber 1999), dass diese Handlungen in IV,3,1 als „erster Schritt in die Privatisierung“ auf eine konzeptuelle Ebene gehoben werden. Mittels ‚damit‘ wird also insgesamt ein Kommentar realisiert.

‚Thus‘ + cleft-Konstruktion

In der englischen Übersetzung wird die betreffende Äußerung in IV,3,2 mit ‚thus‘ realisiert. ‚Thus‘ hat (vgl. Ehlich 1979) einen phorischen Charakter, mittels dessen die Leseraufmerksamkeit auf das bereits Gesagte gerichtet wird. Die in IV,3,2 mit ‚It is‘ eingeleitete Äußerung ist eine sog. cleft-Konstruktion, die weitaus häufiger im Englischen als im Deutschen versprachlicht wird (vgl. Doherty 1999: 289). Clefts weisen auf ein Wissensselement zurück, mit dem der Leser nicht nur in der unmittelbar vorausgehende Äußerung vertraut gemacht wurde (Doherty 1999: 296). In IV,3,2 leitet die Cleft-Konstruktion eine neue Äußerung ein und portioniert dadurch das vermittelte Wissen inkrementell (vgl. Doherty 1999; Fabricius-Hansen 1999), während die syntaktisch komplexere deutsche Struktur eine Hypo-

taxis realisiert und das vermittelte Wissen hierarchisiert. Mit ‚is‘ wird einfach behauptet, dass die beschriebene Handlung ein positives Zeichen für die Börse ist. Im Deutschen ist dies jedoch Bestandteil des Kommentars und nicht wie im Englischen ein Element der Ereignisstruktur, unter die unterschiedslos alle drei Abschnitte in ihrer sprachlichen Realisierung zu zählen sind. Das Englische macht also nicht so starke subordinierende Unterschiede im Text zwischen dem, was tatsächlich passiert ist und einem Kommentar seitens des Unternehmens, sondern ordnet alle Informationen der Ereignisstruktur linear zu.

Zusammenfassung und Ausblick

Der exemplarische Übersetzungsvergleich anhand des Übersetzungsbewertungsmodells von House belegt, dass bei den vorgestellten Textbeispielen ein kultureller Filter eingesetzt wurde, um den zielsprachlichen Textkonventionen zu entsprechen. Das erste Textbeispiel zeigt, dass der Filter entlang der Registerdimension FIELD im lexikalischen Bereich eingesetzt wurde, im zweiten Textbeispiel entlang der Registerdimension TENOR durch die Versprachlichung narrativer Elemente in der Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische und im dritten Textbeispiel entlang der Registerdimension MODE auf der Ebene der Konnektivität und Informationsverteilung. Diese exemplarischen Ergebnisse korrelieren mit unseren bisherigen Untersuchungsergebnissen, dass in beiden Übersetzungsrichtungen ein kultureller Filter eingesetzt wird, damit die Übersetzungstexte den jeweiligen zielsprachlichen Textformkonventionen entsprechen. Somit wäre unsere Projekthypothese, dass aufgrund der Dominanz der Lingua franca Englisch in Übersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche ausgangssprachliche Textkonventionen übernommen werden, bisher nicht bewiesen.

Es gibt jedoch erste Anzeichen einer Übernahme angloamerikanischer Textkonventionen in deutschen Übersetzungen von Aktionärsbriefen jüngsten Datums, und zwar in denen, die nicht mehr nach den traditionellen Richtlinien des Handelsgesetzbuchs (HGB) bilanzieren, sondern nach internationalen Bilanzierungsrichtlinien (IAS), die auf US-amerikanischen Bilanzierungsrichtlinien (GAAP) basieren. In diesen Aktionärsbriefen neueren Datums kann eine verstärkte Tendenz zur Realisierung narrativer Elemente statt der traditionell üblichen berichtenden Elemente festgestellt werden. Diese Veränderung in der Realisierung von Textarten scheint darauf zurückzuführen zu sein, dass einhergehend mit den jeweils zugrundeliegenden Bilanzierungsrichtlinien eine jeweils anders gewichtete Art der Wissensvermittlung präferiert wird (vgl. Böttger/ Bührig 2002; Böttger 2003).

Auf der Basis unserer bisherigen Projektarbeit, die u.a. 30 detaillierte Analysen als Fallstudien konstitutiver Textsorten der Wirtschaftskommunikation umfasst, halten wir das Übersetzungsbewertungsmodell von House, gerade weil es dem kulturellen Filter bei der Übertragung kulturspezifischer Textnormen aus der Ausgangssprache in die Zielsprache einen zentralen Stellenwert einräumt, sehr geeignet, Übersetzungen einer interkulturell ausgerichteten Wirtschaftskommunikation zu bewerten.

Literatur

- Baumgarten/ House/ Probst (i.D.): Nicole Baumgarten/ Juliane House/ Julia Probst, English as lingua franca in Covert Translation Processes: A Project Report (i.D.)
- Behrens 2003: Berglijot Behrens, On Discourse Coherence in Translation. Nicht veröffentlichtes Manuskript gehalten auf der Konferenz Corpus-based Translation Studies. Research and Applications. Pretoria, Südafrika 2003
- Biber 1999: Douglas Biber et al., Longman's Grammar of Spoken and Written English Longman
- Blum-Kulka 1986: Shoshana Blum-Kulka, Shifts of Cohesion and Coherence in Translation. In: Juliane House/ Shoshana Blum-Kulka (eds.) Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies. Narr: Tübingen, 17-35
- Böttger 2003: Claudia Böttger, Entwicklungen in der Wirtschaftskommunikation am Beispiel des Aktionärsbriefs. Martin Nielsen et al. (Hg.) Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation. DUV, 11-31
- Böttger/ Bührig 2002: Claudia Böttger/ Kristin Bührig, Snakes, Success, and Other Ethical Standards. In: Proceedings of the First International Conference on Discourse, Communication and the Enterprise, University of Lisbon
- Bolten/ Dathe/ Kirchmeyer 1996: Jürgen Bolten/ Marion Dathe/ Susanne Kirchmeyer, et al.: Interkulturalität, Interlingualität und Standardisierung bei der Öffentlichkeitsarbeit von Unternehmen. Gezeigt an amerikanischen, britischen, deutschen, französischen und russischen Geschäftsberichten. In: Hartwig Kalverkämper/ Klaus-Dieter Baumann (Hg.): Fachliche Textsorten. Komponenten - Relationen - Strategien. Tübingen: Narr, 389-425
- Bolten 2000: Jürgen Bolten, Sharan, Galaxy oder Alhambra: "Kommunikation" und „Kultur“ als Differenzierungsmerkmale im internationalen Wettbewerb. In: Jürgen Bolten (Hg.) Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. Waldsteinheim: Popp: 82- 107
- Bührig/ Rehbein 2000: Kristin Bührig/ Jochen Rehbein, Reproduzierendes Handeln. Übersetzen, simultanes und konsekutives Dolmetschen im diskursanalytischen Vergleich. Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 6
- Ditlevsen 2002: Marianne Grove Ditlevsen, Zur Evolution der Marktkommunikation - am Beispiel des Geschäftsberichts. In: M. Christopher Schmidt (Hg.) Wirtschaftsalltag und Interkulturalität. Fachkommunikation als interdisziplinäre Herausforderung. Wiesbaden
- Doherty 1999: Monika Doherty, Clefts in Translations between English and German. In: Target 11:2, 289-315
- Ehlich 1979: Konrad Ehlich, Anaphora and Deixis: Same, Similar or Different? In: Robert Janvella/ Wolfgang Klein (eds.): Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Topics, Chichester: John Wiley & Sons, 315-338
- Engberg 2001: Jan Engberg, What is a Good Legal Translation? Suggestions for a Model of Evaluating Target Language Texts. Vortrag gehalten auf der Tagung der Aarhus School of Business
- Fabricius-Hansen 1999: Catherine Fabricius-Hansen, Information Packaging and Translation: Aspects of Translational Sentence Splitting. In: Monika Doherty: Sprachspezifische Aspekte der Informationsverteilung. Berlin: Akademie, 197-214
- Gerzymisch-Arbogast 1998: Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Methoden des wissenschaftlichen Übersetzens. Tübingen: Franke
- Gohr 2002: Martina Gohr, Geschäftsbericht und Aktionärsbrief: eine text-sortenlinguistische Analyse mit anwendungsbezogenen Aspekten. Online-Publikation <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=964505614>
- Grießhaber 1999: Willi Grießhaber, Linguistik light. Argumentative Wissenschaftsprosa in Einführungen. In: Kristin Bührig/Willi Grießhaber (Hg.) Sprache in der Hochschullehre, OBST 59/99, 71-91
- Halliday 1994: M.A.K Halliday, An Introduction to Functional Grammar. London: Arnold
- House 1977: Juliane House, A Model for Translation Assessment. 2d. ed. 1981. Tübingen: Narr
- House 1996: Juliane House, Contrastive Discourse Analysis and Misunderstanding: the Case of German and English. In Marlis Hellinger/ Ulrich Ammon (eds.) Contrastive Sociolinguistics. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 345-361
- House 1997: Juliane House, Translation Quality Assessment. A Model Revisited. Tübingen: Narr
- House 2001, Juliane House, How do we Know When a Translation is Good? In: Erich Steiner/ Col Yallop (eds.): Beyond Content: Exploring Translation and Multilingual Text Production. Berlin/New York: Mouton, 127-161
- Keller 2000: Rudi Keller, Die Sprache des Geschäftsberichts, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, Düsseldorf
- Koller, 1972: Werner Koller, Grundprobleme der Übersetzungstheorie. Bern: Francke
- Koller 1992: Werner Koller, Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 4.th ed. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Rehbein 1984: Jochen Rehbein, Beschreiben, berichten und erzählen. In: Konrad Ehlich (Hg.) Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, 67-124

Rehbein 1995: Jochen Rehbein, Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In: Harald Wohlrapp, (Hg.) Wege der Argumentationsforschung. Stuttgart - Bad Canstatt:: Frommann-Holzborg , 166-197

Reiß 1971: Katharina Reiß, Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. München: Hueber

Reiß/Vermeer 1984: Katharina Reiß/ Hans J. Vermeer, Grundlegung einer allgemeinen Übersetzungstheorie. Tübingen: Niemeyer

Geschäftsberichte

General Electric 1999: Annual Report 1999, Stamford, Connecticut

General Electric 1999: Geschäftsbericht 1999, Stamford, Connecticut

Hypovereinsbank 1999: Annual Report 1999, München

Hypovereinsbank 1999: Geschäftsbericht 1999, München

Jenoptik 1997: Annual Report 1997, Jena

Jenoptik 1997: Geschäftsbericht 1997, Jena

IV.

Projektberichte und Praxiserfahrungen

Open Space in grenzüberschreitenden Unternehmenskooperationen. Erfahrungen – Beobachtungen – Anwendungsformen

Ulrike Haupt (EnBW Gesellschaft für Personal- und Managemententwicklung mbH, Stuttgart)

Einführung

Um in einer sich ständig und schnell verändernden Umwelt erfolgreich zu sein, suchen Unternehmen nach Möglichkeiten ihre Organisationsstrukturen und –kulturen gemäß ihrer Geschichte zu erkennen und sie für die Herausforderungen der Zukunft zu entwickeln. Im Zuge der Liberalisierung des Energiemarktes wurde diese in die Zukunft gerichtete Strategie überlebenswichtig. Bürokratische, stark hierarchisch geprägte Strukturen, ein patriarchalischer Führungsstil und eine dementsprechende Unternehmenskultur waren in einem klar definierten ‚Stromabnehmermarkt‘ möglich, in einem wettbewerbsorientierten Markt jedoch sind sie als erfolgskritisch anzusehen.

Moderne Konzepte und Methoden der Personal- und Managemententwicklung wurden und werden im Unternehmen Energie Baden-Württemberg eingesetzt. Eine dieser innovativen Methoden stellt die ‚Open Space Technology‘ dar, die in unterschiedlichen Kontexten mit bi- bzw. multikulturellen Teilnehmerkreisen umgesetzt wurde. Dieser Artikel gibt einen kurzen Überblick des Unternehmens EnBW und dessen Verflechtungen mit der französischen ‚Muttergesellschaft‘ Electricité de France (EDF), führt in die Methode Open Space ein, beschreibt zwei Anwendungsformen schildert Beispiele aus der Praxis und thematisiert Chancen und Risiken der Umsetzung der Großgruppeninterventionsmethode in einem multikulturellen Rahmen.

Das Unternehmen EnBW im Markt: Der Prozess vom ‚Gestern‘ zum ‚Morgen‘

Das Unternehmen Energie Baden-Württemberg (EnBW) ist die Nummer 3 auf dem deutschen Energiemarkt mit einem Umsatz von 8,5 Milliarden €, der mit 38.000 Mitarbeitern entlang der gesamten Wertschöpfungskette von der Stromerzeugung über energienahe Dienstleistungen bis zum Vertrieb erarbeitet wird. Durch ein flächendeckendes Direktvertriebsnetz werden 4,85 Millionen Kunden versorgt.

Mit der Fusion zwischen Badenwerk, Karlsruhe, und Energieversorgung Schwaben, Stuttgart, erreichte das Unternehmen 1997 eine Größe, die eine Ausweitung des bis zu diesem Zeitpunkt auf Baden-Württemberg fokussierten Marktes auf Deutschland bzw. Europa ermöglichte. Diese Ausrichtung wurde im Jahr 2001 durch die Änderung in der Aktionärsstruktur der EnBW verstärkt; 34,5 % der Unternehmensanteile sind seit diesem Zeitpunkt in der Hand des französischen Energieversorgers EDF (Electricité de France). Durch den gleichzeitigen Abschluss eines Kooperationsvertrags war die Kooperation zwischen EDF und EnBW von Beginn an von einer Philosophie der Partnerschaft geprägt.

Im Gegensatz zu den zwei großen deutschen Wettbewerbern dieser Branche, RWE und Eon, wählte die EnBW, unter der Voraussetzung einer vollständigen Marktöffnung des Strommarktes, eine ‚First mover – Strategie‘ des kleinen, aber flinken Stromanbieters. Die für dieses Image nötige Unternehmenskultur setzte einen tiefgreifenden Wandel im Denken und Handeln des ‚alten‘ Systems voraus; es erfolgte eine Einstellungswelle von jungen Mitarbeitern und Führungskräften und die Schaffung einer ‚Vertrauensarbeitszeit‘. Eine stark gelebte Delegationskultur fördert ein selbständiges, eigenverantwortliches Handeln der Belegschaft.

Dieser Wandel war nur möglich durch eine zielgerichtete Management- und Personalentwicklung im Sinne einer ‚lernenden Organisation‘. Hierbei ist „die Gestaltung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsprozessen im EnBW Konzern, von der Entwicklung relevanter Kompetenzen bei einzelnen Personen und Personengruppen bis hin zur Entwicklung der gesamten Organisation und ihrer Kultur ein wichtiger Faktor“ (Woyde-Köhler 2003, 18). Die in dieser Zeit gegründete EnBW Akademie unterstützte und förderte diese Veränderungsprozesse mit ganzheitlichen und innovativen Konzepten, die eine kontinuierliche erfolgreiche Ausrichtung auf die Dynamik des Marktes entlang der Wertschöpfungskette ermöglichten.

Die Methode Open Space Technology

In einer sich rasant ändernden Umwelt wird der Ruf nach strategischer Neuorientierung, Entwicklung der Organisation und neuen Formen der Zusammenarbeit laut. Die Forderung nach Flexibilität und Öffnung führt zu dem Wunsch nach Veranstaltungen, die auch die Belegschaft aktiv implizieren. Eine dieser Methoden für die Moderation großer Gruppen von 30 bis 1000 Teilnehmern ist Open Space, ‚offener, freier Raum‘. Eine Methode, die einen ‚neuen‘ im ‚alten‘ Raum öffnet. Die Schaffung eines ‚3. Raumes‘ (Dirscherl in diesem Band) ermöglicht die Distanzierung von der Vergangenheit der Organisation und macht frei für ein zukunftsgerichtetes Arbeiten im ‚Jetzt‘.

Die Konferenzmethode, die von Harrison Owen (Owen 1999), dem Begründer der Methode, 1985 nach zweijähriger Entwicklungsphase zum ersten Mal in den USA umgesetzt wurde, zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass kein im Vorfeld festgelegtes Veranstaltungsprogramm existiert. In Deutschland fanden die ersten Großgruppeninterventionen mit dieser Methode 1996 statt.

Open Space ist in erster Linie ein Instrument zur Einleitung und Bewältigung von Veränderungen, es erhöht die Identifikation der Teilnehmer mit der Organisation und favorisiert die Bildung bzw. Stärkung eines Netzwerks unter den Beteiligten.

Wichtigstes Merkmal dieser Methode ist die Selbstorganisation der Teilnehmer. Jeder bringt seine Themen ein, durch Vorschläge oder Diskussionsbeiträge. „Der Einsatz von Open Space ist besonders deshalb ein Erfolg, weil die Teilnehmer die ganze Konferenz über Zeit haben, mit anderen nach ihrem Engagement zu ihren Themen zu arbeiten“ (Maleh, 2001, 17). Die Veranstaltungen haben ein Motto bzw. eine Vision, wie z.B. die Verbesserung der Zusammenarbeit einer Kooperation: ‚Partnership is what we make of it‘. Nach der Vorstellung der Methode durch den Moderator erstellen die Teilnehmer durch die von ihnen eingebrachten Themen die Arbeits- und Zeitplanung selbst. In immer wiederkehrenden Treffen der Gesamtgruppe auf dem ‚Marktplatz‘ werden Eindrücke und Erfahrungen ausgetauscht und diskutiert. Die Teilnehmer arbeiten selbstorganisiert und veröffentlichen ihre Ergebnisse an der Nachrichtenwand. Nach einer Auswahl werden ‚energiegeladene Themen‘ in den Unternehmensalltag mitgenommen.

Um eine minimale Strukturierung des ‚Offenen Raumes‘ zu gewährleisten, aber gleichzeitig jedem Teilnehmer genug ‚Spielraum‘ für eigene Energien, Bedürfnisse und Kreativität lassen, werden zu Beginn der Veranstaltung folgende Spielregeln vorgestellt:

Vier Leitlinien	Ein Gesetz
Wer kommt, ist die richtige Person. ⇒ <i>Jede Person wird als Experte anerkannt</i>	Das ‚Gesetz der zwei Füße‘ mit den Erscheinungsformen: ‚Schmetterlinge‘ ⇒ <i>Teilnehmer, die unentschlossen sind; sie markieren eine Stätte des Nichtarbeitens und führen häufig spontane Gespräche außerhalb der Workshops</i>
Offenheit für das, was geschieht. ⇒ <i>Unerwartetes zeigt neue Wege auf</i>	‚Hummeln‘ ⇒ <i>Teilnehmer, der von Workshop zu Workshop ‚fliegt‘, nimmt Wissen vom einen zum anderen Workshop mit und bringt es ein.</i>
Es beginnt, wenn die Zeit reif ist. ⇒ <i>Dann arbeiten, wenn man produktiv ist.</i>	
Vorbei ist vorbei ⇒ <i>Nur so lange arbeiten, wie nötig</i>	

(Maleh 2001, 72-79)

Rahmenbedingungen und Erfolgskriterien von Open Space

Die Abhängigkeit des Wirkungsgrades von den vom Unternehmen bzw. der Organisation vorgegebenen Rahmenbedingungen ist Bestandteil der Auftragsklärung, in der Anlass und Ziele der Veranstaltung bestimmt und diskutiert werden. Die hier festgelegten Rahmenbedingungen „stecken das Spielfeld ab, auf dem gespielt wird“ (zur Bonsen 2003, 2).

Damit eine Open Space-Veranstaltung ein Erfolg wird, sollte die Freiwilligkeit der Teilnahme gegeben sein und ein komplexes und konfliktäres Leitthema vorliegen, das eine persönliche Betroffenheit bei den Teilnehmern weckt und dringenden Handlungsbedarf aufweist. Um eine kontinuierliche Umsetzung der Workshopthemen nach der Veranstaltung zu gewährleisten, sollte die Unternehmensleitung flexibel und offen auf Vorschläge reagieren können und keine ‚fertigen‘ Lösungsansätze bzw. Strategien schon vor der Veranstaltung entwickelt haben. Neben ei-

ner guten logistischen Planung und Organisation, ist weiterhin die Vorbereitung der Teilnehmenden auf die selbstverantwortliche Rolle durch den Moderator als ein erfolgskritischer Faktor anzusehen.

Sind diese Voraussetzungen gegeben, kann Open Space seine Wirkung bei den einzelnen Teilnehmern entwickeln, die sich in multiplizierender Form in der Gesamtheit des Teilnehmerkreises niederschlägt. Wie stark die Wirkung ausfällt, kann je nach Individuum und Organisationskultur variieren.

Wirkungen bei den Teilnehmern	Wirkung in der Organisation
Mut und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ⇒ Hemmungen werden überwunden, Eigenverantwortung entsteht	Schnelle Reaktion auf Veränderung ⇒ Wissen der Organisation gebündelt einsetzen
Moderationsfähigkeit ⇒ Führungspotenziale entdecken	Gleichzeitiger Wandel ⇒ Übergreifende gleichzeitige Veränderung ist möglich
Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit ⇒ Kommunikationsfähigkeit entwickeln	Nachhaltige Wirksamkeit der Veränderung ⇒ Identifikation schafft Motivation
Arbeiten ohne Anleitung ⇒ Befreiendes und kreatives Arbeiten	Kommunikation in großen Gruppen ist effektiv ⇒ Gemeinsame Arbeit verbessert die Motivation

Tab. 2: Wirkungen auf individueller und organisationaler Ebene (Maleh 2001, 23)

In Veranstaltungen, die mit der Methode Open Space durchgeführt werden, wird viel Dynamik, Engagement und Energie freigesetzt. Durch die geringen Vorgaben an Struktur wirkt eine solche Veranstaltung spontan, wenig vorbereitet; als Teilnehmer könnte man vermuten, dass die Interventionen des Moderators improvisiert sind. Im Gegenteil, für ein Gelingen ist eine ausführliche Auftragsklärung und eine genaue Planung im Vorfeld Voraussetzung.

Die Dilemmata der Räume: Open Space im Unternehmenskontext

Nach zur Bensen (zur Bensen, 2003, 1ff) ist der offene Raum in einer Open Space-Konferenz nie völlig offen. Er hat seine Grenzen. In räumlicher, zeitlicher Hinsicht ist das Unternehmen und damit auch der ‚Raum Organisation‘ durch seine Geschichte, Kultur, Struktur und Strategie geprägt; d.h. dass der Raum ein ‚voller Raum‘ ist, in dem die sich darin befindlichen Menschen nicht *nicht* bewegen können. Sie tun dies gemäß der in diesem Raum geltenden formellen und informellen Regeln, Werte und Erwartungen, kurz der sie umgebenden Unternehmenskultur. Diese wiederum ist entstanden in einem Kontext, der durch die ‚deutschen Kulturwerte‘ beeinflusst ist. Wie Hierarchie ‚gelebt‘, wie kommuniziert und informiert, wie Kontrolle ausgeübt und Fehlverhalten sanktioniert wird, welche Führungsstile sich durchsetzen, ist abhängig von der Kultur des Unternehmens, die sich in der Vergangenheit entwickelt hat. In diesem Sinne ist es wichtig, in der Auftragsklärung und Konzeptionsphase die kulturellen Aspekte des Unternehmens und gegebenenfalls des Landes in die Überlegungen und Diskussionen im Vorfeld der Veranstaltung mit einzubeziehen.

Die Ordnungsprinzipien der beiden ‚Räume‘ (Organisation/ Open Space-Veranstaltung) stehen sich allerdings diametral gegenüber. „Während die Organisation den Raum mit ihrer Geschichte füllt, mit ihrer Kultur, ihrer Emotionalität und Energetik – ist der geöffnete Raum von Open Space das Chaos der Freiheit und die Lehre des Raumes.“ (Kolenaty/ Weber 2003)

Für den deutschsprachigen Kontext verdeutlichen dies die strukturellen Prinzipien der beiden ‚Räume‘.

Ist die Organisation unternehmenskulturell weit von den Ordnungsprinzipien des Open Space entfernt, so gestaltet sich der Übergang zwischen den Räumen als schwierig. Zeichnet sich ein Unternehmen beispielsweise durch eine hohe Machtdistanz, eine gering ausgeprägte Delegationskultur und eine starke top down-Informationspolitik aus, so erscheint dem Mitarbeiter eines solchen Unternehmens der Raum offener und freier als einem Teilnehmer, dessen Unternehmen sich seit Jahren in Veränderungsprozessen befindet, in dem Mitarbeiter durch Delegation und in Projekten große Verantwortung tragen und eine transparente Informationspolitik herrscht. Der eine erlebt einen kleinen ‚Kulturschock‘, der andere fühlt sich sofort wohl, da die Ordnungsprinzipien des Open Space denen seiner Organisation ähneln.

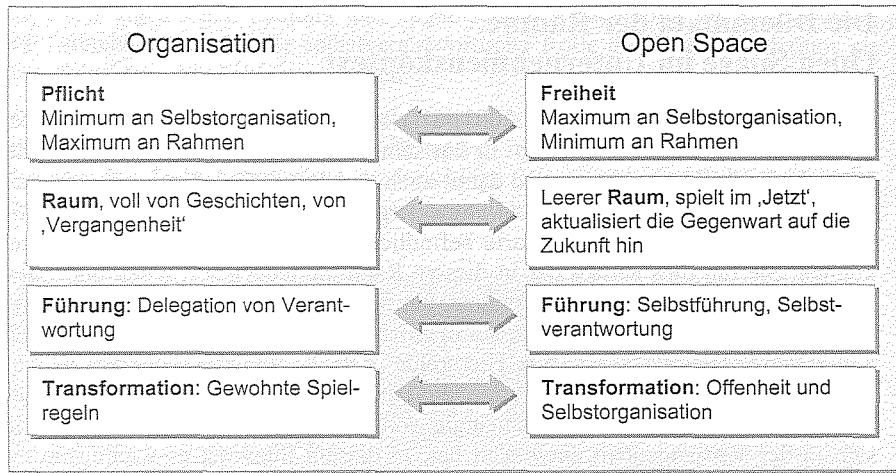


Abb.1: Dilemmata der Raum-Ordnungsprinzipien (nach Kolenaty/ Weber 2003)

Ziel für einen erfolgreichen Einsatz der Methode in einer Organisation ist daher die Koppelung der beiden Räume anhand der vorgegebenen Rahmenbedingungen, des Anlasses und der Ziele. Je weiter die Ordnungsprinzipien der Räume voneinander entfernt sind, desto spannender ist die Reaktion der Teilnehmer und desto schwieriger ist die Aufgabe des Moderators den ‚Raum der Organisation‘ für den Open Space zu öffnen und wieder zu schließen. Der Transfer der im ‚offenen Raum‘ erarbeiteten Ergebnisse und die in diesem Kontext angeeigneten ‚demokratischen‘ Verhaltensweisen in die Organisation sind somit die erfolgskritischen Momente der Veranstaltung. Nach Kolenaty/ Weber (2003, 51) ist „eine zentrale Frage der Sicherung von nachhaltigem Erfolg, wie der Übergang zwischen Open Space und Organisation hergestellt werden kann. Die Führungskräfte sind hier sehr wichtig, um an der entscheidenden Stelle den Open Space in die Organisation zu überführen“. Daher ist die ‚Einbettung‘ von Open Space in die Organisation entscheidend für den Erfolg der Veranstaltung, aber auch für die Motivation und Veränderungsbereitschaft der Teilnehmer in der Zukunft.

Anwendungsformen in der Praxis

Kongruent zur Unternehmenskultur der EnBW und ihres Partners EDF fand im November 2002 unter dem Motto ‚Partnership is what we make of it‘ eine Groß-

veranstaltung nach der Open Space – Methode in einem stillgelegten Kraftwerksblock statt. Aufbauend auf dieser positiven Erfahrung erarbeitete die EnBW Akademie in Zusammenarbeit mit der Beratungsgesellschaft Rolf Schulz & Partner im Auftrag der EDF Corporate University eine neue Anwendungsform, die sich an die Methode Open Space anlehnt, aber auch die speziellen Rahmenbedingungen der EDF - Gruppe berücksichtigt: frame to free®. Bisher wurde dieses Konzept im Juni und September 2003 unter dem Motto ‚Contributions to the future of EDF Group‘ in einem multikulturellen Umfeld umgesetzt.

Open Space frame to free®		
Partnership is what we make of it	Motto	Contributions to the future of EDF Group
<ul style="list-style-type: none"> • Die Kooperation EDF/EnBW wird ge- und erlebt • Themen zur Erfolgsoptimierung sind bekannt und diskutiert • Komplementaritäten und Synergien sind erkannt 	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung eines unternehmensübergreifenden Netzwerks in der EDF-Gruppe • Reflektion und Diskussion der Unternehmensstrategie • Themen/Ideen für die Zukunft der EDF-Gruppe sind generiert und diskutiert
Mitarbeiter /Führungskräfte aus beiden Unternehmen	Teilnehmerkreis	„Executives“ der EDF-Gruppe weltweit
150 Teilnehmer EDF 150 Teilnehmer EnBW	Teilnehmeranzahl	Ca. 30
Deutschland, Frankreich	Herkunft	Deutschland, Frankreich, UK, Ungarn, Mexiko, Argentinien, China, Brasilien
Deutsch-französisch-englisch	Sprache	englisch
2 Tage	Veranstaltungsdauer	2 Tage
73	Themenanzahl	Ca.12 je Veranstaltung
Ca. 10	Anzahl Projekte	Ca.4 je Veranstaltung

Tab. 3: Open Space - Veranstaltungstypen (EnBW) im Überblick

Im Folgenden werden in Kürze die Ablaufschemata der beiden Veranstaltungstypen vorgestellt:

- Open Space: ‚Partnership is what we make of it‘

Unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Auftraggeber lief diese Veranstaltung nach den Prinzipien der Open Space - Methode als ‚Rein-Form‘ ab.

- Frame to free®: ‚Contributions to the future of EDF Group‘

Das ‚Spielfeld‘, das durch den Auftraggeber vorgegeben wurde, verengte den Rahmen; zudem waren weitere Interventionen unterschiedlicher Themen, Referenten und Methoden vorgesehen und sollten in das Konzept integriert werden. Frame to free® verringert den ‚offenen Raum‘, gibt aber inhaltlichen Input, der von den Teilnehmern kontinuierlich durch neue Workshopthemen eingebracht werden kann. Informationen zum Thema virtuelles Projektmanagement im Anschluss an den ‚offenen‘ Teil der Veranstaltung geben den Teilnehmern wertvolle Hinweise zur Bearbeitung der aus Workshopthemen entstandenen Projekte.

Die Überführung interessanter Workshopthemen in einen Projektstatus erfolgte auf Grund des geographisch weit voneinander entfernten Teilnehmerkreises noch während der Veranstaltung. Die Projektteams wurden nach der Zustimmung der EDF-Direktoren während der Vorstellung der Projektvorschläge zusammengesetzt und ein Vorgehen innerhalb der Projekte verabschiedet. Unterstützt wird die Bearbeitung der Projekte durch ein elektronisches Medium unter Begleitung des Auftraggebers.

Kultur und Sprache in ‚Open Space‘ – Veranstaltungen

In zahlreichen Publikationen (Adler 1991, Hofstede 1992) wurde im letzten Jahrzehnt nachgewiesen, dass die Umsetzung von Managementansätzen amerikanischen und japanischen Ursprungs in Europa je nach Landes- und Unternehmenskultur in ihrer Auswirkung unterschiedliche Ergebnisse erbrachte. Die Frage, ob dies auch für die Umsetzung von Beratungs- bzw. Trainingsmethoden im Allgemeinen und im Besonderen für das Instrument der ‚Open Space Technology‘ gilt, wird hier gestellt.

Harrison Owen unterstreicht die Universalität der Open Space - Methode; aber welche Wechselwirkungen gibt es zwischen unterschiedlichen kulturellen Kontexten und der Methode? Wie wird die Methode von den Teilnehmern je nach Kul-

turkreis aufgenommen und umgesetzt? Wie wird die Methode durch kulturell unterschiedliche Dynamiken beeinflusst? Welche Bandbreite von individuellen und kulturellen Reaktionen existiert und wie kann dies in einer optimalen Weise für die Umsetzung der Methode genutzt werden? Welche Anlässe zum Einsatz der Methode sollten gerade aus einer interkulturellen Perspektive verstärkt angegangen werden? Wie kann die Identifikation mit der Organisation unter Berücksichtigung kultureller und struktureller Divergenzen durch den Einsatz der Methode mittel- bis langfristig erhöht werden?

Schein (1992) unterscheidet verschiedene Kulturschichten, in die das Individuum eingebettet ist, wobei die Werte des Unternehmens von den landeskulturellen Wertorientierungen geprägt sind. Nach Bolten (Bolten 2000,1) sind „Unternehmenskulturen gerade bei Organisationen, die sich als ‚lernende‘ verstehen, temporäres Produkt kommunikativer Handlungsprozesse. Vermittelt über Unternehmensleitbilder, Symbole, Bräuche, etc. erlauben und ermöglichen sie eine Identifikation der einzelnen Mitarbeiter mit ihrer Organisation“. Das Individuum wiederum bewegt sich in seiner Prägung auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen von extremen Werthaltungen. Nach Barmeyer (Barmeyer 2000, 44) werden bestimmte Wertorientierungen und Denk- und Verhaltensweisen vom Individuum vorgezogen und sind in einer Kultur häufiger anzutreffen als in einer anderen. Hierbei handelt es sich um kulturspezifische Handlungen. Je stärker die Übereinstimmung der Wertorientierungen des Individuums mit denen des Unternehmens bzw. der kulturellen Gruppe, desto höher die Identifikation.

In Branchen, deren Märkte starke, schnelle und komplexe Veränderungsprozesse durchlaufen, sind auch die in diesen Märkten operierenden Unternehmen gezwungen sich diesen Prozessen in ihrer Strategie und Umsetzung zeitnah anzupassen – die Identifikation der Mitarbeiter wird starken Schwankungen ausgesetzt und führt zwangsläufig zu Fragestellungen grundsätzlicher Art. Dies führt in Folge zu einer höheren Fluktuationsrate, aber auch zu einer größeren Flexibilität; räumlich und geistig. Welche Fragen sich die Mitglieder einer Organisation stellen bzw. welche Lösungsmöglichkeiten existieren, hängt wiederum von der Situation des Unternehmens ab; sie divergieren je nach Kultur, Branche, Organisationseinheit und Individuum.

Die Öffnung eines neuen, noch nicht mit Symbolik, Artefakten und Werten belegten Raumes ermöglicht die Öffnung von Energien; frei von hierarchischem Druck und Erwartungshaltungen der Organisation. Die Dilemmata der unterschiedlichen Ordnungsprinzipien von Organisation und Open Space zeigen, dass das Bewusstsein um Werte und Prägung der Unternehmenskultur bzw. -kulturen seitens Auftraggeber und -nehmer einen ersten Schritt zum erfolgreichen Einsatz der Methode darstellt. In einem bi- bzw. multikulturellen Rahmen potenziert sich der Faktor der

Landes- bzw. Organisationskultur. Hieraus ergeben sich je nach Kontext Chancen und Risiken für den Einsatz der Open Space Methode.

	Chancen	Risiken
	Monokultureller Kontext	
	Freisetzung von Dynamik und Energie für Veränderungsprozesse	Koppelung der Räume Organisation – Open Space
	Bikultureller Kontext	
	Freisetzung von Dynamik und Energie für Veränderungsprozesse	Koppelung der Räume Organisation – Open Space
	Kennenlernen unterschiedlicher Arbeitsweisen/ Handlungsmöglichkeiten	Interkulturelle Missverständnisse und Barrieren
	Entdecken von Komplementarität und Synergiepotenzialen	Kulturdominanz einer Organisation
	Multikultureller Kontext	
	Freisetzung von Dynamik und Energie für Veränderungsprozesse	Koppelung der Räume Organisation – Open Space
	Toleranz gegenüber kulturell divergierenden Handlungs- und Arbeitsweisen ist größer (Individuum > Organisation)	Interkulturelle Missverständnisse und Barrieren
	Herausbildung einer Interkultur (keine Kulturdominanz)	Dynamik und Energiefreisetzung gering, wenn Teilnehmerkreis nicht heterogen

In einem bi- bzw. multikulturellen Rahmen kann sich eine ‚neue‘ Kultur herausbilden; eine so genannte Interkultur. Nach (Bolten 2000,8) entspricht diese Interkultur keiner der Ausgangskulturen und stellt auch nicht deren Synthese dar. Diese fordert von den Interaktionspartnern eine gegenseitige Anpassung und Synchronisation divergierender Arbeitsstile. Um die Entstehung einer Kulturdominanz zu vermeiden, ist eine ausgeglichene Balance der Kooperationspartner in der Planung, Durchführung und Nachbereitung notwendig. Diese Balance ist über einen längeren Zeitraum gesehen im geschilderten Unternehmenskontext als idealtypisch anzusehen. Ist bei einer fehlenden ‚kulturellen Balance‘ des Teilnehmerkreises in einem bi-kulturellen Rahmen das Risiko einer Kulturdominanz groß, so ist in einem multikulturellen Kontext in erster Linie eine quantitative kulturelle Durchmischung der Teilnehmer Voraussetzung für eine starke Dynamik und Energieentfaltung während der Veranstaltung und für die Bildung einer Interkultur.

Wechselwirkungen zwischen Methode und Kultur

Anhand von vier Phasen - von der Auftragsklärung bis zur Nachbereitung - wird im Folgenden die Zusammenarbeit bzw. die Veranstaltung aus einer interkulturellen Perspektive betrachtet.

Die Auftragsklärung, die Phasen der Konzeption und Nachbereitung waren bei beiden Anwendungsformen in der bi-kulturellen Zusammensetzung der Teams von typischen deutsch-französischen Missverständnissen und Synergien geprägt, die auch in Planung und Durchführung bei der Wahl anderer Methoden auftreten; interessant aus interkultureller Sicht erscheint daher vor allem eine Schwerpunktlegung auf die Phase der Durchführung, da hier die Wechselwirkungen von Methode und Kultur dynamik je nach Anwendungsform und Teilnehmerzusammensetzung divergieren.

- Auftragsklärung

Bei Betrachtung der unter 3 aufgeführten Erfolgsfaktoren wird deutlich, wie wichtig eine eindeutige Auftragsklärung bezüglich der Rahmenbedingungen, gerade auch in einem nicht monokulturellen Umfeld, bei einer Entscheidung für oder gegen den Einsatz der Open Space - Methode ist.

Für die Open Space-Veranstaltung waren die Auftraggeber die Kooperationsbereiche bei EDF und EnBW. Um dem Anlass, die Kooperation der beiden Unternehmen für viele Mitarbeiter ‚erlebbar‘ zu machen, gerecht zu werden, erschien eine Großveranstaltung mit Open Space als die geeignete Veranstaltungsform.

Im Fall der Veranstaltungsreihe mit dem Motto ‚Contributions to the future of EDF Group‘ war der Auftraggeber die EDF Corporate University. Die Veränderungsprozesse, in denen sich das Unternehmen EDF befindet, favorisieren den Einsatz innovativer Management- bzw. Personalentwicklungskonzepte und -methoden. Im Falle der B-Veranstaltungen wurde die Auftragsklärung kontinuierlich während der Konzeptionsphase auf Grund sich verändernder Rahmenbedingungen optimiert und führte zu einer ‚neuen‘ Form von Open Space: frame to free®.

- Konzeptionsphase

In dieser Phase wurden typische deutsch-französische Kulturunterschiede in der Zusammenarbeit deutlich. Als Beispiele können auf sprachlicher Ebene der Begriff ‚open space‘ – ‚espace ouvert‘ (Synonym für Großraumbüro), auf kultureller Ebene Missverständnisse im Projektmanagement oder die Erwartungshaltung an Teamarbeit genannt werden.

In der Konzeptionsphase war bei der Open Space-Veranstaltung eine kulturelle Dominanz vorhanden; die Veranstaltung fand in Deutschland statt und wurde vor allem von EnBW-Mitarbeitern geplant.

Bei der Planung der Veranstaltungsreihe, die mit frame to free® durchgeführt wurde, erschwerte der hierarchische Druck von Seiten des französischen Auftraggebers die Zusammenarbeit und führte zu einer kontinuierlichen Abwägung, ob die Methode für die vorgegebenen Rahmenbedingungen überhaupt bzw. mit welchen Veränderungen sie einsetzbar ist.

- Durchführungsphase

Die in ‚Rein-Form‘ unter dem Motto ‚Partnership is what we make of it‘ abgelaufene Veranstaltung kann als Erfolg betrachtet werden; einige Wechselwirkungen zwischen Methode und Kulturhintergrund werden in den folgenden Beispielen beschrieben.

Open Space : ‚Eisberg Bildungssystem‘

Beschreibung

Im Workshop ‚Gehaltsstrukturen‘ diskutierten Teilnehmer beider Unternehmen in Englisch über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Entlohnungssysteme. Nach einem ersten Informationsaustausch stellten die EnBW-Mitarbeiter auf einem Flipchart das EnBW-System vor; Spezialisten aus den Personalabteilungen waren nicht anwesend. Anschließend sprach man über Spezialfälle und unterschiedliche Einstufungen. Die französischen Teilnehmer waren sich nicht einig über die generelle Funktionsweise des EDF-Systems und fingen an in ihrer Sprache nach einer übereinstimmenden Fassung zu suchen. Frustrierend für einige der deutschen Teilnehmer, die nichts mehr verstanden; weder sprachlich, noch inhaltlich. Der EnBW-Moderator, der das Thema eingebracht hatte, versuchte die Diskussion zu unterbrechen, ohne Erfolg.

Kommentierung

Abgesehen von der sprachlichen Barriere (deutsch-französisch) war der Austausch in Englisch als kleinstem gemeinsamen Nenner wenig fruchtbar. ‚Pay‘, ‚salaire‘, ‚Gehalt‘, haben nicht die gleiche Bedeutung, werden aber von den Teilnehmern als Synonyme eingebracht. Hintergrundwissen bezüglich Struktur und Einfluss der unterschiedlichen Bildungssysteme auf die Gehaltsstrukturen beider Unternehmen (cadres, Einstufungen nach Diplomen bzw. Ausbildungen) hätte der gesamten Gruppe wichtige Informationen für ein gemeinsames Verständnis gegeben.

Dieses Beispiel kann als ein Indiz dafür gelten, dass bei Einsatz von Open Space mit mehrkulturellem Teilnehmerkreis die Ergebnisse vom Sprachniveau und der Kenntnis um Unterschiede in den kulturellen Systemen abhängen.

Open Space : ‚Ordnungsprinzip Freiheit‘

Beschreibung

Die Mitarbeiter der EnBW reagierten auf die neue Methode mit viel Neugierde und Offenheit. Bei den französischen Teilnehmern dominierten am Anfang der Veranstaltung Skepsis und Erstaunen. Zu Beginn der ersten Workshops gab es viele ‚französische Schmetterlinge‘, aber wenige deutsche Teilnehmer, die ihre ‚zwei Füße‘ als ‚Hummeln‘ genutzt hätten.

Kommentierung

In Frankreich, auch bei EDF, ist der Bereich der Personalentwicklung zahlenmäßig gering besetzt; dies hat zur Folge, dass innovative Management- und Personalentwicklungsinstrumente bisher kaum Anwendung gefunden haben. Weiterbildung für Mitarbeiter findet in Frankreich schwerpunktmäßig außerhalb des Unternehmens statt; die Managemententwicklung ist einem elitären Kreis des Top Managements vorbehalten. Veranstaltungen in einem ‚offenen‘, hierarchiearmen Raum hatte die Mehrheit der französischen Teilnehmer noch nicht erlebt. Nach einem kurzen Zögern (Schmetterlinge) waren die meisten Teilnehmer von dieser Methode begeistert. Die Anknüpfung an die Ordnungsprinzipien der Organisation EDF fiel nach der Veranstaltung allerdings vielen Teilnehmern schwer.

Die deutschen Teilnehmer fühlten sich im ‚offenen‘, demokratisch geprägten Raum wohl, blieben aber in der Mehrheit über die gesamte Zeit in den von ihnen gewählten Workshops. Ein Wechsel hätte einen Abbruch der Aktionskette bedeutet; dieses Verhalten wird im Wertesystem der deutschen Kultur als negativ angesehen.

Open Space: ‚Polychronie‘

Beschreibung

Viele EnBW-Teilnehmer beklagten die schlechte Akustik im alten Kraftwerk. Das Stimmengewirr der angrenzenden Workshops erschwerte die Konzentration. Die französischen Teilnehmer waren in ihrer Konzentration vom häufig strukturierten Vorgehen des deutschen Moderators abgelenkt.

Kommentierung

Die deutschen Teilnehmer zeichneten sich durch eine monochrome Prägung aus und fühlten sich durch den hohen Lautstärkepegel gestört; die EDF - Teilnehmer schlugen in vielen Workshops eine lose Diskussion und Informationsaustausch vor. Das von einem ‚niedrigen Kontext‘ geprägte strukturierte deutsche Vorgehen beeinträchtigte sie in ihrer Kreativität und Spannung. Dieses Vorgehen lässt sich folgendermaßen erklären: bedingt durch den von der Liberalisierung des Energiemarktes ausgelösten Veränderungsprozess, verfügt ein Großteil der EnBW-Mitarbeiter über ein in Moderationsschulungen und Projektmanagement erlerntes Wissen. Dieses Handlungsschema wird durch die deutsche Prägung der Sachbeziehung (im Gegensatz zur französischen Personenorientierung) verstärkt.

Die erste Veranstaltung der Anwendungsform frame to free® unter dem Motto ‚Contributions to the future of EDF Group‘ kann unter dem Blickwinkel der Inter-

kulturbildung als gelungen betrachtet werden; durch die quantitativ ausgeglichene Heterogenität des Teilnehmerkreises wurde der Toleranzgedanke verfolgt und die Kulturdominanz des französischen Teilnehmerkreises der Muttergesellschaft konnte als gering dominant eingeschätzt werden.

Der Teilnehmerkreis der zweiten Veranstaltung war kulturell heterogen, allerdings kam ein Großteil der Teilnehmer aus der französischen Muttergesellschaft. Die fehlende Durchmischung führte zu einer geringeren Dynamik während und nach der Veranstaltung.

Frame to free® : 'Hierarchieebenen'

Beschreibung

Französische Teilnehmer schätzten an der 'offenen Form' der Veranstaltung vor allem, dass sie ohne fest vorgeschriebenen Rahmen mit Teilnehmern, die der gleichen Hierarchieebene aus unterschiedlichen Beteiligungen angehörten, über aktuelle Themen sprechen konnten.

Kommentierung

Die in Frankreich und im Unternehmen EDF ausgeprägte Machtdistanz setzt bei anderen Veranstaltungsformen ein bestimmtes Verhalten voraus; die Autorität des Vorgesetzten bleibt unangetastet. Der Austausch auf einer gleichen Hierarchieebene erlaubte einen 'konkurrenzfreien' Informationsaustausch, da keine Gefährdung des 'Territoriums' zu befürchten war.

Frame to free®: 'Priorisierung'

Beschreibung

Die Teilnehmer haben die Aufgabe für die am nächsten Tag geplante Vorstellung der Projekte vor einem Kreis ausgewählter Direktoren der EDF-Gruppe eine Priorisierung vorzunehmen. Der Moderator lässt den Teilnehmern gemäß den Open Space - Prinzipien den 'offenen Raum' der freien Entscheidung.

Der kulturell bunt gemischte Teilnehmerkreis diskutiert in einer ersten Phase über die Anzahl der vorzustellenden Projekte; die französische Gruppe teilt sich in zwei Untergruppen auf: die 'Beobachter' und 'Aktiven'. Die 'Beobachter' betrachten den Prozess, äußern sich wenig. Zuerst macht ein Teilnehmer der deutschen Gruppe einen Vorschlag zu Anzahl und Auswahl der Themen. Eine Diskussion zwischen den 'französischen Aktiven' und den deutschen Teilnehmern beginnt. Nach einigen Minuten heftigen Wortwechsels versuchen die Engländer einen weiteren strukturierten Vorschlag durchzusetzen, können sich akustisch nicht durchsetzen. Eine Diskussion zwischen den 'französischen Aktiven' und den deutschen Teilnehmern beginnt. Nach einigen Minuten heftigen Wortwechsels versuchen die Engländer einen weiteren strukturierten Vorschlag durchzusetzen, können sich akustisch nicht durchsetzen. Nun werden die 'Beobachter' zu 'Beeinflussen'; sie versuchen über den französischen Organisator zu erreichen, dass die Verantwortlichen ihren Vorschlag durchsetzen, ohne bis dahin an der Diskussion teilgenommen zu haben insgesamt dauerte die Diskussion eine Stunde, wobei die Priorisierung in fünf Minuten nach der Festlegung des Vorgehens entschieden wurde.

Kommentierung

Die französischen Teilnehmer waren durch das Fehlen eines 'direktiven Moderators', einer Autorität, verunsichert. Durch unterschiedliche Verfahren versuchten sie diesen durch den französischen Organisator zu ersetzen. Die Meinung der deutschen und britischen Teilnehmer wurde im wahrsten Sinne des Wortes 'nicht gehört'; sie konnten sich in der lautstarken und nicht strukturierten, teilweise auf französisch geführten Diskussion nicht verständlich machen. Eine Interpretation dieses Verhaltens aus interkultureller Perspektive ist der Kommunikationsstil, der in Deutschland und England durch Monochronie geprägt ist; in Frankreich herrscht hingegen ein polychrones Verhalten vor, das seit der Kindheit unter anderem ein gleichzeitiges Sprechen und Hören trainiert. Monochron geprägte Teilnehmer fassen dieses Verhalten häufig als Desinteresse auf der Sachebene auf und unternehmen selten einen zweiten Versuch sich verständlich zu machen.

Frame to free® : 'Projekte'

Beschreibung

Ziel der Open Space-Veranstaltung der Anwendungsform B ist es, einige der in Workshops erarbeiteten Ideen und Erfahrungen in Projekten nach der Veranstaltung zu vertiefen. Die Priorisierung und ggf. Zusammenlegung von Themen erfolgt durch die Teilnehmer (siehe Beispiel Priorisierung). Diese Themen werden mit einem Ausblick auf Vorgehen und Zeithorizont am Ende des zweiten Tages für eine Präsentation vor den Direktoren der EDF-Gruppe aufgearbeitet. Nach der Entscheidung der Direktoren am dritten Tag erfolgt eine Einführung in das Virtuelle Projektmanagement mit einem 'remote e-tool' durch einen externen Berater. Die Teilnehmer werden als Projektleiter oder Projektmitarbeiter benannt. Dieses 'direktive' Vorgehen sorgt für große Entrüstung, vor allem bei den französischen Teilnehmern.

Kommentierung

In erster Linie zeigt sich hier, wie schwer die Ankoppelung der beiden 'Räume' Organisation und Open Space ist, vor allem, wenn die Machtdistanz der Organisation stark ausgeprägt ist, die EDF-Teilnehmer hatten sich an diese demokratische, partizipative Methode gewöhnt und wollten die direktive Art der Benennung für Projekte nicht akzeptieren. Auch die in einem Vortragsstil stattfindende Einführung in das Virtuelle Projektmanagement wurde von den Teilnehmern negativ beurteilt. Die Reaktionen auf den Wechsel in Methode und Vorgehen waren bei den Teilnehmern aus unterschiedlichen Kulturkreisen divergierend.

Nachbereitung

In dieser Phase traten je nach Veranstaltungstyp unterschiedliche Hindernisse kultureller Herkunft auf; bei Open Space wurde der Prozess der Themenauswahl durch die divergierenden Entscheidungswege beider Unternehmen verzögert. Im Fall der Veranstaltungsreihe frame to free® wurde die Nachbereitung vor allem

durch einen externen Projektfachmann virtuell durch den Einsatz eines informationstechnischen Moduls begleitet.

Eignung von Open Space Technology in bi- bzw. multi-kulturellen Unternehmenskontexten

Unternehmen und Individuen bewegen sich in einer ständig zunehmenden Vernetzung – weltweit, beruflich und privat. Mitarbeiter erleben diese Zunahme der internationalen Beziehungen je nach ‚Einsatzort‘, Beziehungsdichte und -häufigkeit mehr oder weniger intensiv; alle aber sind sie von der fortschreitenden Globalisierung direkt oder indirekt betroffen. Ist es Ziel diese Beziehungen ‚erlebbar‘ zu machen, Interkulturen zu entwickeln, so eignet sich ein Treffen in einem ‚dritten, neutralen Raum‘ als Möglichkeit des Kennenlernens in einem offenen, noch nicht mit einer Vergangenheit gefüllten Raum. Mit der Methode Open Space wird dieses Erleben einer großen Gruppe möglich; auch in bi- oder multikulturellen Zusammensetzungen.

Teilnehmer aus unterschiedlichen Kulturkreisen reagieren allerdings je nach Kulturprägung unterschiedlich auf die Methode, das Fehlen eines direktiven Moderators und einer strukturierten Tagesordnung. Bezieht man schon in der Phase der Auftragsklärung die Frage des Übergangs des Open Space in den ‚Raum der Organisation‘ ein und setzt diese im Folgenden um, ist viel gewonnen. Das Projektteam, wie auch der Moderator, sollten interkulturell kompetent sein, um auf Wechselwirkungen zwischen Methode und Kulturkreis vorbereitet zu sein. Um Ergebnisse der Workshops zu maximieren, empfiehlt sich der Einsatz von Sprachcoaches und interkulturellen Mediatoren, die in den Workshops Hintergrundwissen zum besseren Verständnis in die Diskussion mit einfließen lassen können. Geeignet erscheinen hier neben interkulturellen Spezialisten auch die an einem Personalaustausch teilnehmenden Mitarbeiter.

Sind diese Voraussetzungen gegeben, eignet sich Open Space -gerade auch in einem bi- bzw. multikulturellen Kontext- als ‚Meilenstein‘ im Prozess der Interkulturbildung. In diesem offenen Raum können eine eigene Normalität, eigene Handlungsschemata und vor allem ein ‚neuer‘ Wissensvorrat entstehen bzw. gefördert werden, die sich aus der Gegenwart des Open Space in die Zukunft fortsetzen. Idealtypisch wird diese Veranstaltungsform zu Beginn eines mergers oder einer Beteiligung eingesetzt; mit dem Einverständnis und der Unterstützung der Unternehmensleitung.

Literatur

- Adler 1991: Nancy Adler, International Dimensions of Organizational Behavior. Boston
- Barmeyer 2002: Christoph I. Barmeyer, Interkulturelle Zusammenarbeit: Deutsch-französisches Projektmanagement. In: Personal, H.6, 36-41
- Barmeyer 2000: Christoph I. Barmeyer, Mentalitätsunterschiede und Management im Frankreich-Geschäft. St.Ingbert
- Bolten 2000: Bolten, Jürgen, Können internationale *mergers* eine eigene Identität ausbilden? Unternehmensfusionen aus der Perspektive der interkulturellen Wirtschaftskommunikationsforschung. Bayreuth.
- Dirscherl 2004: Dirscherl, Klaus, Der Dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation. Theorie und Vorschläge für die Praxis. In diesem Band.
- Hofstede 1992: Geert Hofstede, Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München
- Kolenaty/Weber 2003: Erich Kolenaty/Susanne Weber, Open Space und Organisation. Von Dilemmata und den Übergängen zum polyvalenten Raum. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, H. 2, 48-59
- Maleh 2001: Carole Maleh, Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim und Basel
- Müller/Radeschnig 2002: Christiane Müller/Petra Radeschnig, Vier Organisationen, drei Länder, zwei Tage und ein Open Space. In: Maleh, Carole (Hg.), Open Space in der Praxis. Erfahrungsberichte: Highlights und Möglichkeiten. Weinheim 2002, 135-142.
- Owen 1997: Harrison Owen, Expanding our now: The story of Open Space. San Francisco
- Schein 1992: Edgar Schein, Organizational Culture and Leadership. San Francisco
- Woyde-Köhler 2003: Dagmar Woyde-Köhler, Coaching und Training. In: Vis-A-vis, H.5, 18- 19
- Zur Bonsen 2003: Die Falle der Einfachheit. Was es braucht, damit die Methode Open Space wirklich funktioniert. In: www.all-in-one-spirit.de

Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden: Ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg

Elke Bosse (Universität Hamburg), Martina Harms (Universität Hannover)

Seit 1999 führen die Universität Hamburg, die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg sowie das Studentenwerk Hamburg gemeinsam ein einzigartiges und in vielerlei Hinsicht innovatives Projekt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Studierenden durch. 2002 kam die Technische Universität Hamburg als vierter Projektpartner hinzu. Der Name des Projekts lautet "HOPIKOS": "Hochschulübergreifendes Projekt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Studierenden".

In diesem Aufsatz werden zunächst die Rahmenbedingungen, die zu dem Projekt führten, sowie die heutige Struktur des Projekts vorgestellt, um in einem zweiten Schritt die interkulturellen Trainings, die den zentralen Baustein von HOPIKOS darstellen, näher zu betrachten. Ein Überblick über die Evaluationsaktivitäten des Projekts bildet den Abschluss dieses Artikels.¹

Hintergrund

Im Zuge der vielzitierten Globalisierung bemühen sich auch die deutschen Hochschulen verstärkt um Internationalisierung, indem sie Auslandsaufenthalte von Studierenden unterstützen, zunehmend internationale Studiengänge anbieten oder international anerkannte Studienabschlüsse einführen. Auf diese Weise soll sowohl die Mobilität deutscher Studierender gefördert als auch die Attraktivität deutscher Hochschulen für ausländische Studierende erhöht werden: „Die Stärkung des Auslandsstudiums und des Ausländerstudiums werden als tragende Säulen zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland angesehen.“ (Isserstedt/ Schnitzer 2002: 11. Siehe hierzu auch das

¹ Für weitere Informationen siehe auch die Homepage des Projekts unter www.rz.uni-hamburg.de/HOPIKOS sowie die Veröffentlichungen von Ambos et al. (2000) und Bosse (2003).

Aktionsprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, das vorrangige Maßnahmen in drei Aktionsfeldern vorsieht: international attraktive Angebote in Studium, Forschung und Lehre; gastfreundliche und kunden-orientierte Rahmenbedingungen; professionelles Hochschulmarketing (DAAD 2000, 2.)

Vor diesem Hintergrund erscheint die zahlenmäßige Entwicklung von Auslandsstudium und Ausländerstudium interessant. Zwar basieren die Angaben bezüglich der Zahl deutscher Studierender im Ausland auf einer unsicheren Datenbasis, doch das 1992 für die Europäische Gemeinschaft gesetzte Ziel von 10 % galt schon 1997 als erreicht, und seitdem ist ein weiterer Zuwachs zu verzeichnen (Isserstedt/ Schnitzer 2002: 57 ff. Für eine detaillierte Darstellung der Entwicklung des Auslandsstudiums siehe die HIS-Studie zur „Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums“; <http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Mobilitaet/INDEX.HTM#Startseite> [20.12.2003]). Auch die Zahl ausländischer Studierender ist in den letzten Jahrzehnten stark gestiegen: während es 1970/1971 25.000 ausländische Studierende in Deutschland gab, beläuft sich diese Zahl für 2000/2001 auf 187.000. Dies bedeutet einen anteilmäßigen Anstieg von 6% auf 11% (Isserstedt/ Schnitzer 2002: 15). Allerdings ist hier noch nach Bildungsinländern und Bildungsausländern zu unterscheiden: Bereinigt man die Zahlen um diejenigen Studierenden, die zwar nicht über einen deutschen Pass verfügen, aber ihre Schulausbildung in Deutschland absolviert haben, beträgt die Ausländerquote für 2000/2001 lediglich 7%.

Betrachtet man die derzeitige Situation in Hamburg, dann zeigt sich, dass an Hamburgs Hochschulen heute rund 7000 Studierende aus mehr als 130 Ländern der Erde studieren (Hartmann 2003), davon allein 4500 (aus 113 Nationen) an der Universität Hamburg und 1900 (aus 103 Nationen) an der HAW Hamburg. Gleichzeitig führen Hochschulpartnerschaften, Austausch- und Mobilitätsprogramme jährlich Hunderte Hamburger Studierende und Lehrende ins europäische und außereuropäische Ausland.

Leider kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass durch die vielfältigen interkulturellen *Kontaktmöglichkeiten* auf dem Campus automatisch auch eine interkulturelle *Gemeinschaft* unter den Studierenden entsteht, oder dass der Auslandsaufenthalt deutscher Studierender automatisch zu der hochschulpolitisch anvisierten Steigerung internationaler Kompetenzen führt. Vielmehr gilt: „Wenn Mobilität nicht als Lernherausforderung gesehen und unterstützt wird, bleibt nicht viel mehr als ein touristisches Erlebnis“ (Isserstedt/ Schnitzer 2002: 58f.). Für die Situation an deutschen Hochschulen ist zudem kennzeichnend, dass die steigende Zahl ausländischer Studierender zwar theoretisch Chancen für den Erwerb internationaler Erfahrungen im Heimatland eröffnet. Aber: „Dieser Nebeneffekt des Kontaktes unter deutschen und ausländischen Studierenden wird bisher noch weitge-

hend übersehen und noch nicht ausreichend systematisch genutzt“ (Isserstedt/Schnitzer 2002: 57).

Hinzu kommt, dass ausländische Studierende einer Pilotstudie des DAAD zufolge ihr Studium in Deutschland mit einer erheblich geringeren Wahrscheinlichkeit zum Abschluss bringen als deutsche Studierende, wobei auch bei deutschen Studierenden die Abbruchwahrscheinlichkeit bereits als zu hoch bewertet wird: „Wenn man den Wechsel an andere Hochschulen einbezieht, dürfte etwa die Hälfte der Ausländer, die zum Studium zu uns kommen, in Deutschland auch einen Abschluss erreichen. Bei den Deutschen sind es etwa 70 %.“ (Hildebrandt 2003: 1). Auch wenn diese Ergebnisse aufgrund des Pilotcharakters der Studie nicht als repräsentativ gelten können und in Folgestudien einer Überprüfung unterzogen werden müssen, so geben sie dennoch erste wichtige Hinweise auf die Situation speziell ausländischer Studierender in Deutschland. Der DAAD nennt vor allem drei Bedingungen, die zu einer Verbesserung der Abschlussquote ausländischer Studierender in Deutschland führen dürften. Neben einer systematischen Beobachtung der Studienverläufe ihrer Studierenden sowie einer Verbesserung der Auswahlverfahren für ausländische Studierende hebt der DAAD vor allem auf eine bessere Betreuung (deutscher und ausländischer) Studierender ab, um dadurch Studienprobleme früher erkennen und besser überwinden zu können: wer meint, „an Betreuungsrelationen sparen zu können, macht die Absolventen schließlich teuer.“ (Hildebrandt 2003: 3).

Ziele und Zielgruppe

Vor diesem Hintergrund erscheint die in der zitierten HIS Studie geäußerte Befürchtung angemessen, dass mit der derzeitigen Aufbruchstimmung die Gefahr „einer zu starken Marktorientierung und die Vernachlässigung kultureller und humaner Ziele der Internationalisierung“ (Isserstedt/Schnitzer 2002: 11) einhergeht. Entsprechend muss die Förderung interkulturellen Lernens und die Qualifizierung zu interkulturellem Handeln als eine der wesentlichen Aufgaben der Hochschulen erkannt werden, und es gilt Maßnahmen zu ergreifen, die die Förderung der Schlüsselqualifikation ‚Interkulturelle Kompetenz‘ gezielt ermöglichen.

Eine solche Maßnahme stellt HOPIKOS dar. Ziel des 1999 ins Leben gerufenen Projekts war (und ist) es, durch interkulturelle Trainings die Kommunikation zwischen ausländischen und deutschen Studierenden zu fördern. Dabei richten sich diese Trainings sowohl an Studierende, die kurz vor einem Auslandsaufenthalt stehen, als auch an solche, die sich gerade mitten in einem Auslandsaufenthalt befinden, wie auch an diejenigen, die ihren Auslandsaufenthalt bereits abgeschlossen

haben. Einerseits sollen somit ausländische Studierende bei der Eingewöhnung in die fremden Lebens- und Studienbedingungen in Deutschland unterstützt werden, und zugleich wird der Blick der deutschen Studierenden geschärft für die kulturellen und sozialen Belange der ausländischen Studierenden sowie die Internationalität der eigenen Hochschule. Beide Gruppen sollen motiviert werden, die Chancen zum internationalen Kontakt besser und wirksamer als bisher zu nutzen. Die interkulturellen Trainings dienen entsprechend auch dazu, den eigenen Auslandsaufenthalt kritisch zu reflektieren. Zusammen mit der Förderung interkultureller Kompetenz ermöglicht dieser letzte Aspekt auch die in der HIS-Studie geforderte „bessere Nutzung [der im Ausland gesammelten Erfahrungen, Anm. d. Verf.] nach der Rückkehr durch die heimischen Hochschulen und den Arbeitsmarkt“ (Isserstedt/Schnitzer 2002: 59).

Zusammengefasst zielt das Projekt darauf ab, die Kooperation zwischen deutschen und ausländischen Studierenden zu verbessern. Dazu werden im Einzelnen die folgenden Ziele verfolgt:

- Förderung des Kontakts zwischen deutschen und ausländischen Studierenden
- Integration ausländischer Studierender
- Vorbereitung deutscher Studierender auf Auslandsaufenthalte
- Lernen mit- und voneinander; insbesondere wird den TeilnehmerInnen ein besseres Verständnis ihrer eigenen kulturellen Hintergründe vermittelt, so dass im gemeinsamen Training ein tieferes Verständnis für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten entwickelt werden kann, um somit letztlich die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen zu verbessern.

Das Projekt richtet sich an alle interessierten deutschen und ausländischen Studierenden der Hamburger Hochschulen. Eine besondere Zielgruppe sind potentielle MultiplikatorInnen an den Hochschulen (studentische TutorInnen) sowie in den Wohnheimen des Studentenwerks. Entsprechend werden Themen, Fragen und Probleme aufgegriffen, die sich aus dem gemeinsamen Arbeiten und Wohnen von Studierenden aus unterschiedlichen Kulturkreisen ergeben.

Finanzierung

Das Projekt wird von den akademischen Auslandsämtern der obengenannten Hochschulen koordiniert. Die Finanzierung wurde in den ersten Jahren (1999 –

2001) durch die Behörde für Wissenschaft und Forschung (BWF) sichergestellt. Von 2001 – 2002 wurde zusätzlich eine Projektkoordinatorin durch das Studentenwerk Hamburg finanziert. Von 2002 bis 2005 wird das Projekt durch den DAAD gefördert. Darüber hinaus erhielt HOPIKOS den mit 5000 Euro dotierten Preis des Auswärtigen Amtes für besondere Verdienste um die Betreuung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Insgesamt führten diese verschiedenen Finanzierungsmöglichkeiten dazu, dass die Teilnahme an den Veranstaltungen für die Studierenden kostenlos ist.

Projektstruktur

Insgesamt gibt es drei Verantwortungsbereiche bei HOPIKOS:

- Für die Projektkoordination sind VertreterInnen der beteiligten Institutionen zuständig (Internationale Abteilung der Universität Hamburg, International Office der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, International Office der Technischen Universität Hamburg-Harburg sowie Studentenwerk Hamburg).
- Die interkulturellen Trainings werden von vier akademischen TutorInnen durchgeführt und weiterentwickelt.
- Die Organisation der einzelnen Trainings wird von studentischen TutorInnen übernommen, die zugleich auch die Funktion haben, über die Trainings hinausgehende Aktivitäten für die TeilnehmerInnen durchzuführen (Grillen im Park, Fahrt nach Berlin etc.).

Das zentrale Element von HOPIKOS sind die interkulturellen Trainings, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Interkulturelle Trainings

Pro Semester finden insgesamt vier zweitägige Trainings statt. Um Überschneidungen mit dem Vorlesungsbetrieb zu vermeiden, finden die Trainings an Wochenenden statt. An den Trainings nehmen durchschnittlich 20 (ausländische und deutsche) Studierende teil. Eine Selektion nach Fachbereichen oder Semestern findet nicht statt.

Das HOPIKOS-Training ist ein kulturübergreifendes Trainingsprogramm, das durch die hohe Teilnehmerorientierung jedoch immer wieder auch kultur-

spezifische Beispiele beinhaltet. So bilden die Erfahrungen in Deutschland den gemeinsamen Bezugspunkt der TeilnehmerInnen, und neben den unterschiedlichen Perspektiven auf „die deutsche Kultur“ werden Erfahrungen aus anderen kulturellen Zusammenhängen thematisiert. Diese Einbeziehung der TeilnehmerInnen spielt eine zentrale Rolle, und die Aufgabe der akademischen TutorInnen ist entsprechend zweigeteilt: einerseits vermitteln sie Hintergrundwissen, andererseits moderieren sie den Austausch zwischen den Studierenden. Nach der gängigen Differenzierung von Trainingskonzepten in kulturspezifische versus kulturallgemeine Trainings sowie erfahrungsorientierte versus informationsorientierte Trainings (vgl. Gudykunst et al. 1996) bildet das HOPIKOS-Training dementsprechend eine Mischform.

Trainingsablauf

Die oben bereits genannten Ziele von HOPIKOS können unter dem Begriff interkulturelle Kompetenz zusammengefasst werden, was für die konkrete Gestaltung des Trainingsprogramms bedeutet, dass es sowohl auf kognitive und affektive Dimensionen interkulturellen Lernens ausgerichtet ist als auch auf den Bereich von Handlungsstrategien für interkulturelle Begegnungen. Damit umfasst das HOPIKOS-Training die drei Kompetenzebenen, die für personalistische Konzepte interkultureller Kompetenz charakteristisch sind (Hatzer/ Laves 2003).

In Anlehnung an die *Moderationsmethode* (Klebert 2002) lässt sich der Trainingsablauf in fünf Phasen gliedern:

Phase 1: Einführung

- Begrüßung
- Kennenlern-Übung

Phase 2: Themenorientierung

- Vorstellung des Seminarplans
- Kulturbegriff

Phase 3: Inhaltsvermittlung und -verarbeitung

- Kulturelle Unterschiede
- Reflexion interkultureller Erlebnisse
- Simulation: *Bafa Bafa*
- Wahrnehmung und Vorurteile

- Auslandsaufenthalt, Anpassungsprozess, Kulturschock

Phase 4: Ergebnisorientierung

- Handlungsstrategien (individuell & strukturell)
- Adressen + Informationen

Phase 5: Abschluss

- Mündliches + schriftliches Feedback
- Zertifikatsvergabe

Im Folgenden werden die einzelnen Trainingsphasen näher beschrieben.

Phase 1 + 2: Einführung und Themenorientierung

Gleich zu Beginn des Trainings werden die TeilnehmerInnen, die sich untereinander in der Regel nicht kennen, spielerisch mit der Rolle von Kategorisierungen bzw. Selbst- und Fremdbild konfrontiert, indem sie im Rahmen einer Kennenlernübung andere TeilnehmerInnen ausfindig machen müssen, wobei ihnen nur sehr begrenzte Informationen zur Verfügung stehen. Nach dieser Aufwärmphase bildet die Präsentation des Seminarprogramms unter Abfrage und Berücksichtigung der Erwartungen der TeilnehmerInnen den Übergang in eine erste Themenorientierung. Dabei wird eine Arbeitsdefinition für den Begriff 'Kultur' entwickelt, die im weiteren Seminarverlauf als gemeinsamer Orientierungspunkt dienen soll. Die Arbeitsdefinition wird gemeinsam mit den TeilnehmerInnen des Seminars entwickelt, indem deren Assoziationen zu 'deutscher Kultur' abgefragt und in das Zwiebelmodell von Hofstede (1997) eingeordnet werden. Auf diese Weise kann gezeigt werden, wie vielschichtig die Phänomene sind, die mit Kultur in Verbindung gebracht werden.

Im nächsten Schritt werden weitere Eigenschaften des Begriffs Kultur ergänzt, wie z.B. „Kultur ist ... ein soziales Phänomen, stabil aber nicht statisch, nicht allein auf Nationen zu beziehen etc.“ Zusätzlich wird an dieser Stelle verdeutlicht, dass bei der Beschäftigung mit Kultur oft zwei Perspektiven miteinander konkurrieren, die im Seminar in Einklang gebracht werden sollen. Dabei handelt es sich zum einen um eine objektorientierte Perspektive, bei der Kulturen als voneinander abgrenzbare Einheiten betrachtet und im Hinblick auf ihre Sinnstrukturen beschrieben werden. Zum anderen geht es um einen subjektorientierten Blickwinkel, der erkennen lässt, dass Kultur auch die allgemeinmenschliche Fähigkeit der Orientierung umfasst. Diese Sichtweise stellt dann nicht das Kollektiv, sondern den individuellen Prozess der Sinnstiftung in den Vordergrund (vgl. Hu 1995). Das Aufzeigen dieser beiden Perspektiven erleichtert im weiteren Verlauf des Seminars

den Umgang mit einem Spannungsfeld, in dem sich die Diskussionen oft bewegen, welches sich plakativ durch Zitate wie „Die Deutschen sind...“ versus „Aber man kann doch nicht verallgemeinern...“ umreißen lässt.

Den Abschluss der Themenorientierung bildet die Präsentation eines Modells, das die Dynamik interkultureller Begegnungen veranschaulicht und im Seminarverlauf um die behandelten Aspekte interkultureller Kommunikation ergänzt wird. Dabei berücksichtigt das Modell, dass in interkulturellen Begegnungen neben kulturellen auch personen- und situationsbedingte Faktoren eine Rolle spielen. Zudem integriert es die Ansätze, die im Training als mögliche „Werkzeuge“ zur konstruktiven Gestaltung interkultureller Begegnung erarbeitet werden.

Phase 3: Inhaltsvermittlung und –verarbeitung

Dem soeben dargestellten Einstieg in die Seminarinhalte folgt die Auseinandersetzung mit kulturellen Wertunterschieden, die sich an den Arbeiten von Hall (1976) und Hofstede (1980, 1997) orientiert. Anhand praktischer Übungen erhalten die TeilnehmerInnen die Gelegenheit, die kulturelle Prägung von Raum- und Zeitverständnis selbst zu erleben und mit Hilfe der von den TrainerInnen angebotenen theoretischen Inputs zu reflektieren.

Im nächsten Schritt werden Hofstedes Dimensionen kultureller Unterschiede anhand von critical incidents (vgl. Müller 1995: 46), die im Hochschulkontext spielen und auf der Basis von Erlebnisberichten aus vorangegangenen Seminaren entwickelt wurden, von den TeilnehmerInnen in Kleingruppen selbst erarbeitet. Hierfür arbeiten die Gruppen vermutete Wertunterschiede der in den incidents auftauchenden Personen heraus und stellen diese anschließend im Plenum vor. Auf dieser Grundlage erfolgt dann die Präsentation von Hofstedes übergeordneten Dimensionen, mit Hilfe derer sich die identifizierten Werte systematisieren lassen. Hierbei wird über die bearbeiteten incidents insofern hinausgegangen, als dass die TeilnehmerInnen eigene Erfahrungen und Sichtweisen einbringen. Ziel dieser Einheit ist nicht die Vermittlung von Hofstedes Modell als „absolute Wahrheit“, sondern es wird den TeilnehmerInnen eher im Sinne eines Orientierungsrahmens angeboten, anhand dessen sie eine Vorstellung davon bekommen können, inwiefern sich kulturelle Wertorientierungen überhaupt unterscheiden lassen und wie sich diese Unterschiede manifestieren können. Die Dimensionen kultureller Unterschiede dienen damit als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion (vgl. Krewer 1996) und werden zum Abschluss der Einheit noch im Hinblick auf ihren Erklärungswert überprüft: Die TeilnehmerInnen berichten sich in Kleingruppen gegenseitig von ihren eigenen interkulturellen Erlebnissen und diskutieren, inwiefern

aufgetauchte Probleme auf unterschiedliche Wertorientierungen zurückzuführen sind.

Die nächste Einheit der Inhalts-Phase des Trainings beginnt mit der Kulturkontakt-Simulation BafaBafa (Shirts 1977), bei der die TeilnehmerInnen in zwei Gruppen eingeteilt werden und jeweils bestimmte Regeln einer fiktiven 'Kultur' erlernen. Anschließend 'leben' die Gruppen ihre Kultur, und es werden BesucherInnen ausgetauscht, die dann ihrer eigenen Gruppe jeweils von ihrem Besuch berichten. Die Auswertung dieser Simulation vermittelt den TeilnehmerInnen nicht nur einen relativ realistischen Eindruck von der Dynamik interkultureller Begegnungen, in denen ein positives Selbstbild durch die Abwertung der Fremdgruppe entsteht und in denen das Unverständnis für fremde Regeln zu einer generellen Handlungsunfähigkeit und Ohnmacht führen kann. Vielmehr zeigt die Simulation auch die Problematik von Wahrnehmungsprozessen, was anschließend im Plenum theoretisch aufgearbeitet wird. Dazu dienen eine Einheit zur 'Konstruktion der Wirklichkeit' sowie die Anwendung des so genannten Wertequadrats von Schulz von Thun (1989) auf die Problematik des Kulturkontakts. Ergänzt durch kleinere praktische Wahrnehmungsübungen soll diese Einheit den TeilnehmerInnen ein Bewusstsein für die ambivalente Funktion von Stereotypen vermitteln sowie dazu anregen, eigene Kategorien oder Vorannahmen ständig zu überprüfen und zu differenzieren

Die letzte Einheit der Inhalts-Phase beschäftigt sich mit der Dynamik von Anpassungsprozessen, wobei die TeilnehmerInnen zunächst aufgefordert sind, den Verlauf ihrer eigenen vergangenen Auslandsaufenthalte grafisch darzustellen. Hierüber tauschen sich die TeilnehmerInnen in Kleingruppen aus, berichten von ihren Auslandserfahrungen und Freiwillige präsentieren ihre Verlaufskurven schließlich im Plenum. Anhand dieser Erfahrungsberichte werden dann Faktoren gesammelt, die für den positiven bzw. negativen Verlauf von Auslandsaufenthalten verantwortlich sind, um schließlich Phänomene wie den so genannten 'Kulturschock' näher zu erklären. Allein die Einsicht, dass 'Hochs' und 'Tiefs' zum typischen Auslandsaufenthalt dazu gehören, kann den TeilnehmerInnen schon eine gewisse Sicherheit bieten, die notwendig ist, um eventuelle Probleme aktiv angehen bzw. vorbeugende Maßnahmen treffen zu können.

Phase 4 + 5: Ergebnisorientierung und Abschluss

Die Phase der Ergebnisorientierung beinhaltet die Entwicklung von Handlungsstrategien zum Aufbau bzw. zur konstruktiven Gestaltung interkultureller Kontakte im Hochschulkontext. Hierzu greifen die TeilnehmerInnen ihre Erlebnisberichte vom Vortag wieder auf und erarbeiten in Kleingruppen Handlungsalter-

nativen, die ihnen bei zukünftigen Begegnungen nutzen sollen. Dabei werden auch generelle Ideen für individuelle Handlungsmöglichkeiten und die Vorbereitung von Auslandsaufenthalten gesammelt sowie Vorschläge für strukturelle Veränderungen in Wohnheimen oder auf dem Campus. Zudem werden Informationen über einschlägige Projekte und Beratungsstellen ausgetauscht bzw. zur Verfügung gestellt. Mit einer letzten Klärung offener Fragen, der Einholung mündlichen sowie schriftlichen Feedbacks und der Vergabe der Teilnahmebescheinigungen endet das Wochenendseminar.

Evaluation

Die Durchführung des beschriebenen Trainingsprogramms wird kontinuierlich evaluiert, indem zum einen am Ende jeder Veranstaltung Feedbackbögen an die TeilnehmerInnen verteilt werden, auf denen diese direkt zu dem Seminar Stellung nehmen können und ihren eigenen Lernprozess bewerten. Zum anderen wird jeweils eine mündliche Feedbackrunde durchgeführt, die den betroffenen LeiterInnen des Trainings als direkte Rückmeldung dient. Das schriftliche und mündliche Feedback hat bereits viele wertvolle Anregungen für die Weiterentwicklung des Trainingsangebots und die Gestaltung einzelner Trainingsphasen ergeben. Weiterhin dienen die im Training gesammelten strukturellen Änderungsvorschläge, die von der Projektkoordination ausgewertet werden, als Ideenpool für Neuerungen, die über die Gestaltung der Trainings hinausgehen.

Entsprechend betrifft die Trainingsevaluation in erster Linie die Ebene ‚reaction‘ und liefert zudem noch subjektive Einschätzungen auf der Ebene ‚learning‘ (Kirkpatrick 1967). Eine weiterreichende Evaluation, mit der Aussagen hinsichtlich der Frage „Welche Wissensinhalte kann der Teilnehmer in der für ihn relevanten Alltagssituation in Handeln umsetzen?“ (Kammhuber 2001: 85) zu gewinnen sind, konnte bisher aufgrund der begrenzten Projektmittel nicht realisiert werden. Allerdings geben verschiedene Projekte, die aus HOPIKOS hervorgegangen sind, Aufschluss hinsichtlich der Ebene ‚results‘. Denn als Effekt von HOPIKOS für die Hamburger Hochschulen als Organisation sind beispielsweise die Durchführung verschiedener Aufbau-Trainings zu nennen sowie das so genannte ‚Buddy-Programm‘, das ausländischen StudienanfängerInnen AnsprechpartnerInnen für eine erste Orientierung in Hamburg und auf dem Campus vermittelt.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich das Projekt HOPIKOS bei den Studierenden der Hamburger Hochschulen hoher Akzeptanz und Beliebtheit erfreut. Die Nachfrage ist nach einem sprunghaften Anstieg im Wintersemester 2002/2003 inzwischen so hoch, dass eine Warteliste geführt werden muss. In der

Regel können nur etwa 50 Prozent der Anmeldungen berücksichtigt werden. Seit Aufnahme der Trainings im Sommersemester 1999 haben insgesamt rund 650 Studierende das Programm durchlaufen, das Verhältnis von deutschen zu ausländischen Studierenden betrug insgesamt etwa 60 : 40. Dies liegt daran, dass die paritätische Zusammensetzung in den Anfangsseminaren trotz hohen Werbeaufwands zunächst nicht erreicht werden konnte. Erst in den letzten Jahren wurde aufgrund der insgesamt gestiegenen Nachfrage eine Quote von 50 : 50 erzielt. Das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Studierenden liegt bei etwa zwei Drittel zu einem Drittel, an der Erhöhung der Quote männlicher Studierender wird derzeit gearbeitet.

Das Projekt trägt offensichtlich dazu bei, ausländische Studierende mit den Studien- und Lebensverhältnissen in Deutschland vertraut zu machen und bessere Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium zu schaffen - in enger Kooperation mit ihren deutschen Mitstudierenden. Diese machen wiederum wertvolle Erfahrungen, die sie während ihrer eigenen Auslandsaufenthalte gut nutzen können.

Die interkulturellen Trainings sind inzwischen an den Hamburger Hochschulen etabliert. Zurzeit konzentriert sich das Projekt HOPIKOS daher darauf, diese Trainings als Bindeglied zu anderen Initiativen zur Betreuung ausländischer Studierender in Hamburg zu nutzen, z.B. durch eine Vernetzung mit bestehenden Programmen wie PIASTA (UHH), dem Tandemprogramm (Sprachaustausch) etc. Weiterhin wird angestrebt, die HOPIKOS-TeilnehmerInnen für weitergehende Betreuungsinisiativen zu qualifizieren und motivieren, bspw. zur Teilnahme an dem genannten Buddy-Programm.

Literatur:

- Ambos et al 2000: Björn Ambos et al., Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg (HOPIKOS)“. In: A. Windisch (Hg.), Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. Hamburg, 141-158
- Bosse 2003: Elke Bosse, Interkulturelles Training als Ergänzung universitärer Fremdsprachenkurse?. In: Eckerth, J./ Wendt, M. (Hg.), Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt, 155-167
- DAAD 2000: DAAD, Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland. Bonn
- Gudykunst et al. 1996: W. B. Gudykunst et al., Designing Intercultural Training. In: D. Landis/ R.S. Bhagat (Hg.), Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, 61-80
- Hall 1976: Edward T. Hall, Beyond Culture. Garden City: Doubleday Anchor Books

- Hartmann 2003: Wilfried Hartmann, Begründung des Vorschlags, das Hamburger Projekt „Interkulturelles Training“ mit dem „Preis des Auswärtigen Amtes für besondere Verdienste um die Betreuung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen“ auszuzeichnen; <http://www.rz.uni-hamburg.de/HOPIKOS/01projekt.html> [20.12.2003]
- Hatzer/ Layes 2003: B. Hatzer/ G. Layes, Interkulturelle Handlungskompetenz. In: A. Thomas et al. (Hg.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen, 138-148
- Hildebrandt 2003: Melanie Hildebrandt, Studienverläufe im Ausländerstudium. In: idw Informationsdienst Wissenschaft vom 08.12.2003; http://idw-online.de/public/zeige_pm.html?pmid=73469
- Hofstede 1980: Geert Hofstede, Culture's Consequences. International Differences in Work-related Values. Beverly Hills
- Hofstede 1997: Geert Hofstede, Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München
- Hu 1995: Adelheid Hu, Ist 'Kultur' eine fruchtbare, notwendige oder verzichtbare fremdsprachendidaktische Kategorie? Überlegungen aufgrund einer personenorientierten qualitativen empirischen Studie. In: Lothar Bredella/ Herbert Christ (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen, 20-36
- Isserstedt/ Schnitzer 2002: Wolfgang Isserstedt/ Klaus Schnitzer, Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn; <http://www.bmbf.de>
- Kammhuber 2001: S. Kammhuber, Interkulturelle Trainingsforschung: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: J. Bolten/ D. Schröter (Hg.), Im Netzwerk interkulturellen Handelns: Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels, 78-93
- Kirkpatrick 1979: D. L. Kirkpatrick, Techniques for evaluating training programmes. Training and Development Journal 33/6, 78-82
- Klebert et al. 2002: Karin Klebert et al., Moderationsmethode. Das Standardwerk. Hamburg
- Krewer 1996: Bernd Krewer, Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion. In: Alexander Thomas (Hg.), Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen, 147-164
- Müller 1995: Bernd-Dietrich Müller, Sekundärerfahrung und Fremdverstehen. In: Jürgen Bolten (Hg.), Cross Culture. Internationales Handeln in der Wirtschaft. Berlin, 43-58
- Müßig-Trapp/ Schnitzer 1997: Peter Müßig-Trapp/ Klaus Schnitzer, Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums. <http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Mobilitaet/INDEX.HTM#Startseite> [20.12.2003]
- Schulz von Thun 1989: Friedemann Schulz von Thun, Miteinander Reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg
- Shirts 1977: R. Garry Shirts, Bafa Bafa. A Cross Culture Simulation. Simulation Training System (Hg.). Del Mar

Revisiting Intercultural Adjustment Training - Germans in the United States ¹

Inke Du Bois (Universität Hamburg)

Introduction

This article derived from my work as a researcher in the United States where I lived for almost six years and as a trainer of intercultural communication in Hamburg, Germany where I have lived since 2002. The research on acculturation and cultural identity of German immigrants that I conducted in the San Francisco Bay area had direct implications on my intercultural training methods. The study examined immigrants and sojourners who had stayed in the US from one to twenty years². Whereas international and German students do not necessarily plan to stay abroad permanently, it is important to address their individual experiences in a different culture. Since the findings of my study revealed some in-depth views on what adjustment meant for the German sojourners, and that most of the acculturation models did not prove applicable to the participants' real lived experiences, I propose a dialectical, methodological approach to intercultural adjustment trainings.

Since 1999, the HOPIKOS³ project offers intercultural trainings to German and international students from different disciplines and universities in Hamburg. Our aim is to enhance students' intercultural competence, prepare German students for intercultural contact and intercultural adjustment and provide on-site support to foreign students who live in Germany. It is our understanding that we address both, the societal and cultural factors as well as the issues related to the personal identity at stake to our students.

¹ I would like to thank John W. Du Bois and Elke Bosse for their helpful remarks on earlier versions of this paper.

² The presented study is part of my thesis *From "Ich" to "I": Reinventing German Immigrant Identities in Dis-course*. Unpublished MA Thesis, 2001, San Francisco State University under the supervision of Jagdish Jain and Thomas Scovel.

³ HOPIKOS: Hochschulübergreifendes Projekt zur Förderung interkultureller Kompetenz Studierender der Hamburger Hochschulen (Project of Hamburg's Universities to enhance intercultural competence of students) under the management of Susanne Amon (University of Hamburg) and Reinhold Billstein (University of Applied Sciences, Hamburg).

This article is an attempt to link sociolinguistic research on cultural identity and acculturation to its application in our intercultural trainings. It will first discuss theoretical and methodological issues of research on acculturation and introduces a transcribed segment of my study on German professionals residing in the United States. This part aims to show how Germans acculturating to the United States use language to negotiate, co-create and reinvent their cultural identities in conversation. The findings here lead to the conclusion that since people are different, the students themselves should narrate their experiences and give advice to each other. The last part then represents a demonstration of how an inductive training method combined with theoretical input provides a useful impulse for the development of intercultural competence.

Acculturation

In the context of a rather monolingual and monocultural environment, there is a low state of awareness of how much identities are products of one particular society, culture and language. Identities are not only expressed by means of a specific communication system, but they are also shaped, confirmed and challenged by others within one particular cultural and linguistic framework. When going abroad these identities previously embedded in a different cultural system need to be modified. This process of modification and adjustment to a new host society is called acculturation or intercultural adjustment.

During the past four decades, acculturation has been researched in the fields of anthropology, intra- and intercultural communication, sociology, history, and social psychology. Theories about acculturation have been developed predominantly by social scientists, who attempt to describe different stages of culture shock and attempt to predict factors that enhance acculturation; other studies investigate which factors facilitate or inhibit adaptation to a host culture. These factors can be divided into micro-social and macro-social categories.

Micro-social factors include identification of personality factors that enhance acculturation (Kealey, 1989), the role of education in the process of acculturation (Berry, Kim and Boski, 1987), the relationship between culture shock and the effectiveness of acculturation (Kealey, 1989), the relation between language and culture shock (Dornic, 1979), the effects of gender roles on acculturation, voluntariness of immigration, mental health and depression, and skin color and acculturation, to only name a few.

Macro-social analyses examine the socio-political factors affecting acculturation (Bartolome and Macedo, 1997) and differences in larger cultural formations (Berry et al., 1987). The body of research examining acculturation is broad and con-tradictory, which is partly due to the different disciplines from which re-searchers approach the topic. Also, the underlying processes discovered by researchers differ widely, and scholars have taken different theoretical positions on what comprises acculturation (Church, 1982).

The differentiated views and findings of the acculturation research briefly described provide a problematic basis for intercultural trainings. Nevertheless it is insufficient to solely introduce Lysgaard's U-curve model (1954) as it is common practice in trainings. It was developed to describe the transcultural experiences he gathered through interviews with Norwegian Fulbright grantees studying in the United States (notably a very homogenous group in terms of nationality and status) but has been applied as a model for general intercultural adjustment experiences (Brown, 2000).

However, a deeper insight into intercultural adjustment processes needs to be provided to meet with the different experiences of people, for which discourse analysis is an appropriate method. In contrast to commonly used questionnaires and surveys, it provides a forum for the exchange of immigrants' and sojourners' complex experiences.

The framework

Discourse Analysis and Identity

Discourse analysis offers valuable tools for analyzing the dynamics of social interaction and identity construction. The focus of a constructivist position is that identity is formed in social interaction and discourse rather than only through inner-psychological processes (Keupp et al., 1999). It is assumed that we use language in conversations to validate and negotiate who we are, and we are also given identities by others in discourse (Antaki and Horowitz, 2000; Butler 1998). The wider social contexts (such as the socio-political situation and the cultural norms of specific regions in which such identities are enacted as narrative constructions) is always a factor that needs to be acknowledged.

In his work *Discourse Strategies*, Gumperz (1982) elaborates on the debate between two groups of social theorists: scholars who argue that social norms and categories are pre-existing, and "individual behavior and conflict or action theo-

rists, who see human interaction as constitutive of social reality" (26). Thus, the accomplishment of discourse analysis has been to see that individuals in everyday social interaction are able "to alter their social personae" (27) according to the different social genres within the preexisting cultural, social, and linguistics norms. Gumperz further focused on different aspects of identity such as ethnicity, gender, age, and their linguistic expressions. Gumperz and Cook-Gumperz (1982) discuss such social role negotiation as "communicative flexibility" (14), which was analyzed through the study of nonverbal communication and paralinguistic cues such as intonation and rhythmic patterns of speech. Their focus is on interethnic communication and the relevance of social class and gender identity in linguistic choices such as thematic structure, rhetorical and linguistic strategies.

Goffmann (1959) was influential in the way he identified social actors as having multiple identities that are alternatively displayed through face-to face interaction. The self in Goffmann's eyes is a social construction that performs different roles in which one might vary body language, speech style, tone of voice or the language itself, or to use Gumperz's (1982) terminology, "contextualization cues", according to the situation, the person one is with, or the message one wants to convey. Goffmann understood situational contexts in which the self is involved in terms of face, footing (the position or stand of a speaker in discourse), and framing and participation framework.

Pronominal Choice, Identity and Acculturation

My study is affiliated with this research in that it explores the pronominal choices made by the interlocutors in different linguistic and social contexts in relation to their cultural identities. Previous discourse analytic studies have shown that the usage of pronouns "I" and "you" determines reference to the interlocutors in a conversation and encodes social meanings such as the interlocutors' position or the discourse topic. Pronouns have an eminently deictic nature, which enables us to assign subtle meanings to the identities of the speakers who are using them (De Fina, 1999). Thus, pronouns serve to refer to a speaker, a group, or another interlocutor, and it is through the social and linguistic context of the interaction that we can interpret their meanings.

The study on deictics focuses not only on formulations of identity and group membership, but also their placements. Schegloff (1972) points out that speakers' use of place deictics is due to the speakers' "commonsense geography" (85). It allows for the examination of features (identity of the speakers, location, time, or orientation) that are central to the "indexical frame" (Liebscher: 80) of the speakers. In other words, if the speaker utters "here" in the social setting of the

United States or California, it is an indication of his or her geographical placement.

As the length of residence for the speakers in my study varies from 1.5 to 20 years different outcomes for the acculturation levels of the speakers from the three different groups are expected. Consequently, an analysis of the data was gathered for each group separately.

First, the usage of the first person singular pronoun "I" as it refers to the interlocutors' acculturation level was considered. I extracted the occurrences of the pronouns "I" for each interlocutor in each group to compare their functions. Each of the pronouns could be divided further into categories of German culture and American culture. The speakers refer to themselves as "I" and "ich" in a German context, which I called: "I, the German Self," and in an American context: "I, the American Resident Self." Similarly, "wir" and "we" constitute the speakers as Germans or as American residents.

Since the scope of this article does not permit a complete presentation of the entire analysis, a segment of one group interview will be presented to illustrate this methodological approach.

Method

In the years 2000 and 2001, I examined four groups of first generation German immigrants and expatriates to the United States in the San Francisco Bay area. I used both English and German for the interviews in all sessions to reinforce my group membership as a German acculturated to the United States. The speakers were videotaped in some instances and tape-recorded during all sessions.

Sociolinguistic interviews are used to analyze speakers' use of everyday language "without distorting it through the process of observation" (Schiffrin, 1987: 41). Linguists use a variety of interviewing techniques and elicitation methods within the interview. A question-answer format has shown to inhibit the elicitation of informal talk. It should be noted, therefore, that my background made my presence fairly unobtrusive. I had immigrated to the United States four years before and shared the same linguistic and cultural background with the other participants. Because group interviews were conducted, the speakers often addressed and questioned each other about the topics at hand. My German background, however, helped especially in getting information about cultural questions at stake and was also essential for the gathering of bilingual data in one interview.

I transcribed abridged versions of the four interviews, which lasted from fifty to eighty minutes. One group interview was solely analyzed to identify the relationship between code-switching, the alternate use of two or more languages in discourse. The other three interviews were conducted to compare three different first-immigrant generations, namely Group 1 (residence of one to four years), Group 2 (residence in the United States from four to eight years) and Group 3 (residence from eleven to twenty years).

Participants

Table 1: Group 1 (G1)

Name	Sex	Residence in US in years,	Age	Education	Profession	Regional/Ethnic origin	Reason For Coming
St	F	1.7	26	MA	Assistant Account Executive	East Germany	Loved SF, friends here, personal growth
Sv	F	2	32	Equivalent of BA	Direct Account Manager	Bavaria Bayreuth	Adventure/ fascination with people and city
M	M	2,9	33	MA	Electrical Engineer	(East) Berlin/ Half Bulgarian	Additional work experience/ "won" Green card
R	M	4	28	MBA	Student	Krefeld	Studies/work

Table 2: Group 2 (G2)

Name	Sex	Residence in US in years	Age	Education	Profession	Regional/Ethnic origin	Reason For Coming
B	F	Almost 5	33	BA	Mother/ was Project Manager	Berlin Sauerland	Feel more free, spiritual growth, tired of Germany
G	F	7.5	32	BA	Student/ Secretary	Cologne/ Starenberg Half Persian	Study/ University
A	M	5	30	MA in Physics	Senior Software Engineer	Sternwede Münster	Career oppor- tunity
M	M	8	32	MA in Computer Science	VP of small cor- poration Yoga teacher	Cologne Karlsruhe Hagen	Living abroad to grow and mature

Table 3: Group 3 (G3)

Name	Sex	Residence in US in years	Age	Education	Profession	Regional/ Ethnic ori- gin	Reason For Coming
S	F	13.5	35	MA	Psycho- therapist	Neumünster Hamburg	Fell in love with San Francisco
A	F	13	38	MA	Executive recruiter	Neumünster- Hamburg	Freedom of choice, bored with studies in Germany, beauti- ful SF, better weather
U	F	20	42	PhD	Psychologist	Frankfurt	Change of scen- ery
J	M	11	39	MA	Graphic Designer	Freiburg	Leaving con- straining envi- ronment, career, friends from the US

Analysis

Negotiating, Positioning, and Challenging Cultural Identity

The following excerpt from the group discussion with Group 2 will illustrate how identities are challenged in discourse and how referent pronouns are manipulated by speakers to indicate in- and out-group membership. Speaker B brings up the topic of friendship in an American context. This excerpt is significant in that the speakers involved have lived in the US for four and half to eight years. Group 1, whose participants have lived in the United States for only one and half to four years, did not address these difficulties at all.

Transcription Conventions

CAPS	indicates emphatic stress
=	indicates overlapping interruption and overlapping utterances
(?)	indicates inaudible utterance
→	left arrow highlights key lines
Bold print	highlights key words and phrases
Group 2	

Example 90

626 B = Oh yeah it is

627 just that people are late and uhm I have a British friend uhm and he

→ 628 recently analyzed the terms friendship here for us because we both

629 sort of go crazy on how people understand friendships here you know

630 it's a

631 G = much more casual you know

632 B = well, **we** were thinking Americans in a way they

→ 633 **they** have like different friends for different things they have like one person to go to the movie with and one person to go to dinner with

634 and they have beer with and another person whatever

→ 636 G = cut and dry

- 637 B =Yeah it's and
 →638 it's soo unreliable and for me it's really hard when you think you click
 639 with somebody you think "oh that's a really great person and there was
 640 a lot of exchange" and then the person tells you in your face "you're
 640 such a great friend and then you get emails that says "LOVE" and I
 641 mean you know 'bla bla love so and so' you know and you think "Oh
 642 o.k. this person you know this is great!" and you made a new
 644 friend and then suddenly: GONE You don't
 645 hear anything like in a year
 646 G But it's a casual word LOVE in
 647 German that's not a casual word you know what I mean

The speaker B considers who her 'audience' is when she addresses her topic of having a problem with Americans' understanding of friendship: they are fellow German immigrants and one Asian Indian bystander. Sacks (1992) claims that whatever the topic of a conversation is, the speaker must give the receivers a membership. McIlvenny (1996) states that "practices of membership categorization gear hearers to monitor the talk for assertions about a category with which the hearer might affiliate" (21). The utterance "We both sort of go crazy on how people understand friendships here" is a beginning which serves to introduce the problem and prepares the listeners that there is more to come: the question "How do they understand friendship here?" is implied, as well as that "people here" refers to Americans and that "we," the first person plural pronoun, refers to European foreigners (the British friend and her).

In line 638, B further explains her feelings and past experiences, and notably, she switches from the personal pronoun "me" to the universal "you" for a short narrative. Apart from using different voices, she also reports a form of self talk (Goffman, 1981) in lines 639 to 640 in telling how she evaluates and thinks about a potential American friend. Her usage of present tense and the universal pronoun "you" make her topic appear like a general phenomenon that could re-occur in the future. However, her personal experience is really at core here. The question remains if B just seeks approval for her observations and feelings or if she still searches for the meaning of what she experiences. A few lines later, B uses the

pronoun "I" to again personalize her experiences and the discourse develops in a different direction.

Example 91

- 657 B = you it's just bla bla bla **they're** soo good at it but **I** Always FALL for it! You know and **I** get **I** get (?) it is odd
 → 659 M = it's not just bla bla bla it's what **they** meant at the TIME and
 660 **you** have a good time and then suddenly a couple of months later **you** don't
 661 have a great time
 662 B =right but see that's the (?)
 663 M = and it's not
 664 **you** just don't stick together and in Germany **you** stick together and I
 665 don't actually understand why
 666 **they** stick together for the rest of their lives if they don't have such a
 667 great time with each other
 668 (all laugh)
 669 B See **I** don't- that sticks together- because because **they** have they
 → 670 don't have a great time and **I** am saying for **me** this is this maybe **my**
 671 GERMANness you know this is maybe what my understanding but for
 672 me it's it means more and not it means if would **she** or he has to be
 673 reLIable you know
 674 M =uhum
 675 B I mean you know if suddenly **you** find
 676 yourself in a position where **you** don't cope with very well and that

The male speaker M interrupts B to disagree and speak for *them*, the Americans in lines 659-660: "it's not just bla bla bla – it's what they meant at the time" (M threatens B's face by strongly disagreeing). Notably, it is also he who applies another pronoun, namely the "you" for Americans. This affects the previous membership categorization "Unfavorable Them," Americans, by using the general pronoun "you" that includes all, Americans and Germans.

In his next utterance, he then turns the tables by comparing B's experience with German social interaction: "In Germany you stick together." M first applies the general pronoun "you" to Germans and then uses an "Unfavorable They" for Germans: "And I actually don't understand why they stick together if they don't have such a great time with each other." This results in laughter of all participants; however, the face threat to B is obvious as she stutters in her response. M also takes away the ownership of her experience by bringing in the topic 'Germans and friendship' and therefore indirectly ascribing an unfavorable German identity to B that was previously not part of the conversation. Antaki and Horowitz (2000) state that "identity ascription can perform some business to the local contours of the interaction by setting the categorized person in some grouping other than the default suggested by the interaction at hand" (15).

This indirect identity ascription becomes further obvious when B responds using the first person object and possessive pronouns "me" and "my" to regain ownership of her experience: "for me this is maybe my Germanness... she or he has to be reliable," and finally employing the general pronoun "you" again to elaborate on that she is not "coping very well" with a situation. The application of "you" is less face-threatening to herself (Monk, 2000) since she finally admits that she is the one who has difficulties in coping with a social situation, and that it is not the Americans' incorrect understanding of friendship as suggested in the beginning of this excerpt.

It is the interaction with the other speakers that leaves B changed and gives her more of an understanding of how her social background affects a current situation. Through the discussion with the other Germans, she finds that it is not "they," the Americans, who are to blame, but that it is her responsibility if she can not cope with a situation.

Thus, we can assume that identities and acculturation levels are fairly unstable and shift through the interaction with others. Example 90 reflects also that the interlocutors search for a positioning of their identities through the communication with each other and how conversations can challenge and change how the interlocutors present themselves.

Overall Findings of the Study

Findings from the other group interviews show that

- The group with 10 to 20 years residence was the most critical about their lives in the United States and the least critical about their German home culture,

- The group with 1-5 years residence created the most positive self-image in the American societal context and was the most critical about other Germans and Germany,
- The analysis of all groups but the one with the shortest length of residence proved that the German immigrants are co-creating and reinventing their cultural identities in everyday social interaction and in the examined discourses. For example, one group negotiated a new generational and intercultural German identity with members who are "open-minded", "travel", and "get rid of the old patterns" they inherited from their cultural ancestors. Thus, in social interaction, the German immigrants are creating a new hybrid space for their cultural belonging. This process is fluid, constantly changing and therefore gives a different view on acculturation literature.
- As it is the speakers of the group with the longest residence in the United States that is the most critical about their lives there, it suggests that notions of "multicultural man" (Adler, 1982) and "intercultural being" (Kim and Ruben, 1988) create a harmonious ideal in a fictitious reality and do not account for phenomena of everyday social interaction and power differences.
- The immigrants' simultaneous use of their two languages in the same discourse was a reflection of their hybrid identities.

Application to Intercultural Training

The findings of the study provided the basis for my proposal that intercultural adjustment training be inductive and the U-curve and other models be used with caution. The in-depth analysis of some of the data presented and other studies showed that using only predictive models in intercultural trainings could be disadvantageous for the trainees. For example, presenting the curve model giving prescriptive methods of how to reduce culture shock, etc might result in self-fulfilling prophecies, even if well intended. In fact, Kealey's (1989) study suggests that those experiencing culture shock the most develop the most cross-cultural effectiveness. Therefore, an integrative dialectic approach to teaching intercultural adjustment would be more appropriate.

Day 1

Day 2

Phase 1: Introduction	- Simulation Bafa Bafa
- Greeting	- Perception and Stereotypes
Phase 2: Theme Orientation	- Intercultural Adjustment
- Introduction of the Seminar	Phase 4: Output Orientation
- Working Definition of 'Culture'	- Action Strategies
Phase 3: Contents	- Information Exchange
- Modell of Intercultural Encounters	Phase 5: Closing
- Cultural Value Differences	- Feedback,
	- Certificates

In our two-day intercultural training at "HOPIKOS" ("Hochschulübergreifendes Projekt zur Förderung der interkulturellen Kompetenz von Studierenden"), half of our trainees are foreigners and the other half are Germans students all from different disciplines. Thus, we see their difficulties in adjusting to new situations as a chance for potential personal growth and a chance to enhance intercultural competence. The students' existing knowledge and experiences are used to come to solutions.

On the second day of our training, after units of the Bafa Bafa (1977) simulation and a perception and stereotype unit, we proceed with our intercultural adjustment session. All students are given a sheet with a coordinate plane consisting of a y-coordinate representing time and a x-coordinate representing the happiness level. The students then draw their personal curves with their ups and downs at certain times in their transitional lives and then find themselves in groups of three or four, where they discuss their curves. Finally, a number of volunteer students introduce their curves in front of the whole group, so that four to five different curves are drawn on metaplan boards. One of the trainers writes down the challenge at hand and asks the respective student which strategies he or she used to deal with the problems they had. After that, the whole student group gives suggestions as to what one can do in a respective situation. Finally, all students are asked to hold up their curves for everybody to see, which is always a nice insightful closing of the interactive part of the intercultural adjustment unit. The follow-

ing are some examples from NIT (Northern Institute of Technology) and Hamburg University students as they appear on the flip chart.

Challenges/Difficulties	Strategies
Feeling overwhelmed at the university	Ask other students, ask a lot of questions
Feeling homesick	Make new friends, create comfortable home where you live, call friends and family, if possible don't go home right then
Loneliness	Avoid isolation, interact with German people
Etc.	Etc.

We then introduce some of the acculturation research (Lysgaard, 1955; Berry, Kim & Bosky, 1987) to provide a theoretical background. This combination of different approaches to intercultural adjustment training is holistic and effective, as it includes real lived experiences from the students and does acknowledge that people's experiences are different. Formal evaluations and feedback sessions have shown that it is the combination of inductive methods and presentation of theory that students found helpful. Students at the international MA Program at the NIT, for example, were often surprised at the fact that their classmates had similar experiences and feelings as they did. They also appreciated the theory that gave them concepts of what they were experiencing. In our HOPIKOS training it has been a great advantage that German and foreign students could teach each other by disclosing their own experiences and by giving advice. Thus, as positions, views, evaluations on culture are shifted in discourse as shown in the excerpt of the study, we can use the students' own experiences and knowledge in dealing with adaptation processes. To do justice to the different and complex experiences of the students, it is not sufficient to present the culture shock U-curve Model. Discourse analytic studies such as the one presented here suggest to gain and give more differentiated insights into acculturation processes.

Literature

- Adler 1975: Peter. S. Adler, The Transitional Experience. An Alternative View Of Culture Shock., In: *Journal of Humanistic Psychology* 15. 4., 13-23.
- Adler 1982: Peter. S. Adler, Beyond Cultural Identity: Reflection on Cultural and Multicultural Man. In: L. Samovar and R. E. Porter (Hg.), *Intercultural communication: A Reader*. Belmont, CA, Wadsworth., 362-380.
- Ambos/ Bodrozic/ Bosse/ Tapaß 2000: Björn Ambos/ Zlatko Bodrozic/ Elke Bosse/ Stefanie Tapaß, Förderung interkultureller Kompetenz von Studierenden – ein hochschulübergreifendes Projekt in Hamburg (HOPIKOS). In: Windisch, A. (Hg.), *Ausländerstudium in Hamburg. „...leben in einem fremden Haus?“*. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 31. IZHD. Universität Hamburg.
- Antaki/ Horowitz 2000: Charles Antaki/ A. Horowitz, Using Identity Ascription to Disqualify a Rival Version of Events as 'Interested.' *Research on Language and Social Interaction*. 33. 2, 155-177.
- Berry/ Uichol/ Boski 1987: J. W. Berry/ Kim Uichol /Peter Boski, Psychological Acculturation of Immigrants. In: Y. Y. Kim/ W. B. Gudykunst (Hg.), *Cross-cultural Adaptation: Current Approaches*. Newbury Park: Sage., 62-89.
- Brown 2000: Douglas H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Brown/ Levinson 1978: Penelope Brown /Steven Levinson, Universals in language usage: Politeness Phenomena. In: E. N. Goody (Hg.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* Cambridge: Cambridge University Press., 56-89.
- Brown/ Levinson 1987: Penelope Brown /Steven Levinson, *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge Cambridge University Press.,
- Butler 1998: Judith Butler, Imitation and Gender Insubordination. In: D. Fuss. (Hg.), *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge., 13-31.
- Church 1982: Austin Church, Sojourner Adjustment. *Psychological Bulletin* 91. 3, 540-572.
- Cuéllar/ Roberts 1997: I. Cuéllar and R. E. Roberts, Relations of Depression, Acculturation, and Socioeconomic Status in a Latino Sample. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 19.2, 230-238.
- De Fina 1999: Anna de Fina, *Immigrant Identities: A Discourse Analysis of Narratives Told by Mexicans in the U. S.* Diss. Georgetown U, 1999. Ann Arbor: UMI.,
- Dornic 1985: S. M. Dornic, Immigrants, Language and Stress. In: H. Ekstrand (Hg.), *Ethnic Minorities And Immigrants in a Cross-cultural Perspective*. Swets North America: Berwyn., 149-158.
- Furnham 1988: Adrian Furnham, Adjustment of Sojourners. In: Y. Y. Kim and W. B. Gudykunst (Hg.), *Cross-cultural Adaptation. Current Approaches*. Newbury Park: Sage., 42-61.
- Furnham 1997: Adrian Furnham, Culture Shock, Homesickness and Adaptation to a Foreign Culture. In: Tilburg, M.A.L. van/Vingerhoets, A.J.J.M. (Hg.), *Psychological aspects of geographical moves: Homesickness and acculturation stress*. Tilburg: Tilburg University Press'.
- Goffmann 1959: Erving Goffmann, *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, NY: Doubleday, Anchor Books.,
- Goffmann 1981: Erving Goffmann, *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.,
- Guiora/ Acton 1979: A. Z. Guiora and W. Acton, Personality and Language: A Restatement. *Language Learning* 29. 1, 193-204.
- Gullahorn/ Gullahorn 1963: John Gullahorn and Jeanne Gullahorn, An Extension of the U-curve Hypothesis. *Journal of Social Issues* 19. 3 33-47.
- Gumperz 1982: John Gumperz. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz/ Cook-Gumperz 1982: John Gumperz/ Jenny Cook-Gumperz, Introduction: language and the communication of social identity. In: John Gumperz (Hg.), *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-21.
- Holmes 1997: Janet Holmes, Women, Language and Identity. *Journal of Sociolinguistics* 1-2, 195-223.
- Isajiw 1998: W. W. Isajiw, Identity and Identity-Retention Among German Canadians: Individual and Institutional. In: A. Sauer and M. Zimmer (Hg.), *A Chorus of Different Voices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kealey 1989: Daniel, J. Kealey, A Study of Cross- Cultural Effectiveness: Theoretical Issues, Practical Applications. *International Journal of Intercultural Relations* 13, 387-428.
- Keupp 1999: Heiner Keupp et al., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kim/ Ruben 1988: Y. Y. Kim and B. Ruben, Intercultural Transformation. In: Y.Y. Kim and W. B. Gudykunst (Hg.), *Theories In Intercultural Communication*. Newbury Park: Sage, 299-321.
- Lysgaard 1955: Sverre Lysgaard, Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin* VII 45-51.
- Magaña 1996: J. R. Magaña et al., Revisiting the Dimensions of Acculturation: Cultural Theory and Psychometric Practice. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 18. 4, 444-468.
- McIlvenny 1996: Paul McIlvenny, Popular public discourse at Speakers' Corner: negotiating cultural identities in interaction." *Discourse and Society* 7.1, 7-37.
- Monk 2000: Sandra Monk, Language and Identity in Ethnographic Narrative. *Discourse Analysis Seminar*, San Francisco State U, 8 May 2000.
- Moosmüller 2002: A. Moosmüller, Diaspora - zwischen Reproduktion von "Heimat", Assimilation und transnationaler Identität. In: Ders. (Hg): *Interkulturelle Kommunikation in der Diaspora. Die kulturelle Gestaltung von Lebens- und Arbeitswelten in der Fremde*. Münster, New York, München: Waxmann, 11-28.

- Oberg 1979: Kalvero Oberg, Culture shock and the Problem of Adjustment in new Cultural Environments. In: E. C. Smith and L. Fiber Luce (Hg.), Towards Internationalism: Readings in Cross-Cultural Communication. Rowley, MA: Newbury House., 43-45.
- Ruben/ Kealey 1979: Brent D. Ruben and Daniel J. Kealey, Behavioral Assessment of Communication Competency And The Prediction of Cross- Cultural Adaption. International Journal of Intercultural Relations 3, 15-47.
- Schegloff 1972: Emanuel A. Schegloff, Notes on a conversational practice: Formulating place. In: D. Sudnow (Hg.), Studies in social interaction.. New York: Free Press., 75-119
- Schiffirin 1996: Deborah Schiffirin, Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. Language in Society 25, 167-203.
- Scott 1999: Sara Scott, Fragmented selves in late modernity: making sociological sense of multiple personalities. The Editorial Board of The Sociological Review. Oxford: Blackwell Publishers.,
- Straehle 1997: Carolyn A. Straehle, German and American Conversational Styles: A Focus on Narrative and Agonistic Discussion as Sources of Stereotypes. Diss. Georgetown U. UMI.,
- Tajfel 1974: Henri Tajfel, Social Identity and Intergroup Behavior Social Science Information 13. 2, 65-93.
- Vázquez 1997: L. A. Vázquez et al., Skin Color, Acculturation, and Community Interest Among Mexican American Students: A Research Note. Hispanic Journal of Behavioral Sciences 19.3, 377-386.
- Wortham 1997: Stanton Wortham, Language, Identity and Educational Success: An Ethnographic Study of Spanish- Speaking Children in Rural American. American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, March 1997.

Interkulturelle Management-Trainings in der Praxis. Anmerkungen zur Konzeption und Durchführung.

Manfred Niedermeyer (Training-Company Schlöben)

Das Hauptaugenmerk des Beitrags liegt auf der Vermittlung einiger praxisbezogener Tipps zu Konzeption und Durchführung interkultureller Trainings.¹

Daran anschließend werden diejenigen Inhalte kurz angesprochen, welche für ein interkulturelles Training² von zentraler Bedeutung sind. In den zu den jeweiligen Punkten gehörenden Fußnoten wird auf die entsprechende weiterführende Literatur verwiesen. Ein vertiefendes Eingehen auf diese zentralen zu vermittelnden Inhalte würde ansonsten den vorgegebenen Rahmen sprengen.

Anmerkungen zum schlüssigen formalen Aufbau interkultureller Trainings werden nur selten veröffentlicht.³ Deswegen werden hier im exemplarischen Nachvollzug bewährte Trainings-Bausteine kurz dargestellt. Damit soll angedeutet werden, wie eine Synthese von inhaltlicher Geschlossenheit und genetisch-formalen Aufbau für interkulturelle Trainings aussehen könnte.

Dieser Beitrag versteht sich als eine Art „Scharnier“ zwischen Theorie und Praxis. Denn die im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren herangereiften Ergebnisse hinsichtlich Aufbau und Durchführung interkultureller Trainings bedürfen einer verstärkten Verbreitung.⁴ Dies geschieht auch mit der Absicht noch immer verbreitete Akzeptanzprobleme⁵ gegenüber interkulturellen Trainings auszuräumen

¹ Die dezidierte Darstellung dieses Trainings-Umfeldes findet sich in Niedermeyer 2001, 53 ff.

² Thomas, 1996 definiert „interkulturelle Trainings“ wie folgt: „Allgemein umfasst interkulturelles Training alle Maßnahmen, die darauf abzielen, einen Menschen zur konstruktiven Anpassung, zum sachgerechten Entscheiden und zum effektiven Handeln unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen zu befähigen.“ (S. 174)

³ Eine der wenigen Darstellungen ist veröffentlicht von Bittner/Reisch (1992): Das Contrast-Culture Training. Bad Honnef.

⁴ So soll der vorliegende Aufsatz auf der einen Seite einige aktuelle zur Konzeption von interkulturellen Trainings verwertbare Texte angeben und zum zweiten andeuten, wie die Umsetzung dieser theoretischen Texte in die Trainerpraxis funktionieren könnte.

⁵ Vgl. dazu Bolten, 1998, 161. Die aktuelle Trainings-Situation im deutschsprachigen Raum zeichnet sich nach seiner Einschätzung dadurch aus, „dass vielfach unprofessionelle Anbieter am Werk sind, die aufgrund fachlich umstrittener Trainings entweder einen Akzeptanzverlust interkultureller Fragestellungen insgesamt bewirken oder aber – im besseren der schlechten Fälle – das Quasi-Monopol der etablierten und durch Referenzen ausgewiesenen Institutionen stärken“.

zu helfen und gleichzeitig zum Diskurs über Trainingsformen und -inhalte einzuladen.

Ausgangssituation seitens der Auftraggeber:

Auf Seiten der Auftraggeber aus der Wirtschaft kann man von einer „nicht immer unproblematischen Erwartungshaltung“⁶ sprechen. Diese beeinflusst die Konzeption interkultureller Trainings:

1. Viele als „interkulturell“ bezeichnete Trainings sind nicht interkulturell. Die Teilnehmer bilden eine homogene Gruppe, die aus einer einzigen Kultur stammt. Damit sind interkulturelle Situationen schlichtweg nicht darstellbar. Es fehlt hier den Teilnehmern die Möglichkeit im angstfreien (Trainings-) Raum neue Formen interkulturellen Agierens zu erproben.

So werden z.B. Trainings zur Auslandsvorbereitung für die Expatriates, oder das Training einer Gruppe deutscher Verantwortlicher für internationale Projekte häufig als „Interkulturelles Training“ bezeichnet.

2. Interkulturelle Konflikte werden zugunsten unrealistischer Konsensvisionen im Unternehmen verdrängt und tabuisiert.

Der Zwang zum Konsens durchzieht gleich einem roten Faden den Prozess interkultureller Zusammenarbeit. Es existiert eine „nahezu zwanghafte Neigung vieler Kulturen, Konsens um jeden Preis zu suchen“ (Bolten 2000a: 118). Interkulturelle Trainer sollten während ihrer Arbeit mit Teilnehmern diese impliziten konsensorientierten Erwartungshaltungen ihrer Auftraggeber (Fach- und Personalabteilungen) berücksichtigen.⁷

3. Der Trainer betreibt Edutainment wegen der Teilnehmer-Evaluationen.

„Glückliche“ Teilnehmer sind zufriedene Teilnehmer. Zufriedene Teilnehmer erteilen der Veranstaltung am Ende eine gute Bewertung. Die gute Bewertung entscheidend maßgeblich mit über mögliche Folgeaufträge im Unternehmen.

⁶ Bolten, 1998, 161. Des weiteren entwirft Bolten in diesem Aufsatz ein synergetisches Trainings-Konzept. Dies erreicht er, indem er unter strikter Weiterentwicklung des von ihm propagierten Authentizitätsprinzips während des interkulturellen Trainings ein computerunterstütztes Planspiel zum Einsatz bringt, das die interkulturelle Teilnehmerschaft in Situationen bringt, welche die internationale Management-Wirklichkeit widerspiegeln.

⁷ Zum zentralen Thema Konsens und Dissens in interkulturellen Begegnungen vgl. den eindrucksvollen Aufsatz von Mail, 2000. Dort kommt er zu dem Schluss, dass man in der interkulturellen Kommunikation nach Wegen suchen muss, ohne Konsens auszukommen. Natürlich sprengt diese Aussage alle gängigen Konsenszwänge und -visionen.

Die Versuchung ist daher groß, das Training als eine Show zu inszenieren, in welcher der Trainer den Teilnehmern griffige Halbwahrheiten in Form von Dos and Dont's, von To Dos and Taboos und von Kulturkategorisierungen als Checklisten-System im stetigen Methodenwechsel offeriert; natürlich durchsetzt mit Rollenspielen getreu dem Motto: „Sie spielen jetzt den Franzosen und Sie den Japaner.“

Das Risiko ist groß, dass ein Training für die Teilnehmer stressig wird, wenn der Trainer bereit ist, unangenehme oder tabuisierte Themen herauszuarbeiten und zu reflektieren. Dann besteht für den Trainer die große Gefahr, dass die gestressten Teilnehmer ihm eine schlechtere Evaluation erteilen. Dieses Problem ist durchaus evident, wenn man bedenkt, dass der Themenkomplex „Interkulturelle Zusammenarbeit“ voller unausgesprochener Missverständnisse und Tabus sein kann.

Angesichts des großen Angebotes an interkulturellen Trainingsleistungen⁸ sollte ein interkultureller Trainer im besten aller Fälle sowohl die Teilnehmer zufrieden stellen als auch Inhalte während des Trainings kommunizieren, die der Komplexität interkulturellen Zusammenarbeitens entsprechen.

Konzeption Interkultureller Trainings

Prägend für den Verlauf eines Trainings ist der Beginn. Gerade hier zeichnen sich viele Teilnehmer durch ein reserviert abwartendes Verhalten aus. Es ist wichtig, die Teilnehmer schnell aus ihrer Reserve zu locken. Am besten geschieht dies, indem die Teilnehmer möglichst schon während der Eröffnung des Trainings zu agieren beginnen.⁹

Das Spiel ist ein hervorragendes Mittel zur Teilnehmeraktivierung. Man könnte ein interkulturelles Training – egal ob es sich über einen oder mehrere Tage erstreckt – getreu dem Motto aufbauen: Beginne mit einem Spiel und ende mit einem Spiel.

Diese Integration spielerischer Elemente in den Anfang des Trainings hat mehrere Vorteile: Der Trainer muss sich nicht schon am Anfang verausgaben, um das Eis zu brechen. Er kann eher aus einer passiven Position heraus die Teilnehmer und deren gruppenspezifische Prozesse beobachten. Er kann dank der so gewonnenen Informationen gezielter auf der persönlichen und gruppenspezifischen Ebene intervenieren.

⁸ Am 06.04.2004 fanden sich bei www.google.de unter dem Suchbegriff „interkulturelles training anbieter deutschland“ 867 Einträge.

⁹ Dies ist auch ein Grund dafür, dass in Trainings zu Beginn bisweilen aufwändige Vorstellungsrunden und Erwartungsabfragen durchgeführt werden.

Gleichzeitig werden die Teilnehmer – ganz im Sinne des Edutainments – aufgelockert. Mittels des direkt anschließenden Video-Debriefings kann der Trainer die Teilnehmer für die Inhalte des Trainings sensibilisieren.

Dieses Debriefing ist die prägende Schlüsselstelle für den weiteren Trainingsverlauf. Die größte Herausforderung an den Trainer besteht hier darin, die zentralen Trainingsinhalte spontan, einfach, überzeugend und gleichzeitig wissenschaftlich korrekt anzusprechen. Dies bedeutet für den Trainer, dass er auch die komplette intellektuelle Übersicht über die zu vermittelnden Inhalte besitzen muss. Gleichzeitig muss er die Fähigkeit und die Erfahrung besitzen, diese zusammen mit den Teilnehmern diskursiv und scheinbar spontan zu entwickeln.

Wichtigstes Instrument für den Trainer in dieser Phase ist ein souveräner Umgang mit Moderations-Techniken. Es gilt hier im ersten Schritt die Teilnehmerreaktionen und –gefühle angesichts der Videos mittels offener Fragen und Spiegelungstechniken zu thematisieren. Der Trainer agiert hier als gesprächsaktivierender Moderator, der im ersten Schritt keine eigenen Inhalte vermittelt, sondern lediglich die Teilnehmerreaktionen zusammenfasst.

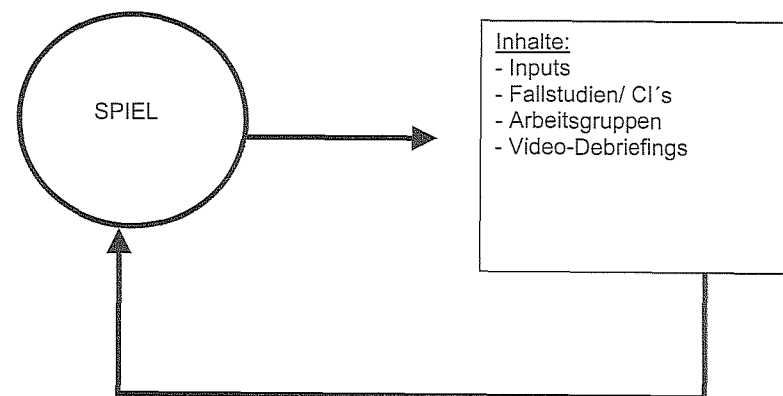
Gut moderierte und zusammengefasste Teilnehmerreaktionen bieten immer einen hervorragenden und authentischen Ausgangspunkt zur inhaltlichen Entwicklung der relevanten Themen im zweiten Schritt.

Beispielsweise absolvieren die Teilnehmer zu Beginn des Trainings Sensibilisierungs-Rollenspiele, die aufgrund der diametral entgegengesetzten Rollenpositionen fiktiver Kulturzugehörigkeit letztlich unlösbar sind. Während des Debriefings werden die Teilnehmer immer ihre gerade gelebten Frustrationen thematisieren; dies teilweise auch sehr emotional. Angesichts dieser Reaktionen kann der Trainer hier den Zusammenhang zwischen dem Spiel und den Charakteristika interkultureller Kommunikation herstellen. Er thematisiert Frustration und Missverständnisse als interkulturelle Normalität. Darauf aufbauend deutet er erfolgreiche Bewältigungs-Strategien in interkulturellen Kontexten an.

Im weiteren Verlauf des Trainings kann er mit den so sensibilisierten Teilnehmern mittels permanentem Methodenwechsel zwischen kurzen Vorträgen, Fallstudien, Teilnehmerpräsentationen, Critical Incidents u.a. die anfangs angesprochenen Inhalte vertiefen. Die Grundlage für den weiteren Trainingsverlauf ist gelegt.

Ein weiterer großer Vorteil dieses Beginns besteht darin, dass auch mit einer monokulturellen Teilnehmerschaft zumindest teilweise eine emotionale Wirklichkeit angedeutet werden kann, die interkulturelle Kommunikation auszeichnet. Doch sollte der Trainer immer auch auf die Grenzen dieses aktuellen „interkulturellen“ Trainings verweisen. Besser sollte man hier von einem kultursensibilisierenden oder kulturvorbereitenden Training sprechen.

Am Ende der Veranstaltung kann ein erneutes Spiel als Lernkontrolle dienen. Die Teilnehmer bekommen hier die Möglichkeit, ihr neu erworbenes Wissen auszuprobieren. Dank der damit meist verbundenen Erfolgserlebnisse realisieren die Teilnehmer den intellektuellen Mehrwert, den sie dank der Veranstaltung generiert haben. Und dies wiederum führt u.a. zu den für die Trainer so wichtigen guten Evaluationen der gesamten Trainingsmaßnahme.



Zentrale Inhalte nach dem Video-Debriefing sollten folgende Themenkomplexe sein:

- Betrachtung der interkulturellen Kommunikation als einen dynamischen Interaktionsprozess¹⁰
- Begriffsklärungen „Intrakulturell“ vs. „Interkulturell“ und „interkulturelle Kompetenz“¹¹
- Darstellung erfolgreicher Bewältigungs-Strategien in interkulturellen Kontexten¹²
- Konsens und Dissens in interkulturellen Begegnungen

¹⁰ Vgl. dazu auch Bolten 1996, 25 und Niedermeyer 2001, 42f.

¹¹ Die definitorischen Erläuterungen zum terminus „interkulturelle Kompetenz“ finden sich bei Bolten 2000b, 61 – 80.

¹² Die zusammenfassende Darstellung der gebräuchlichsten Bewältigungsstrategien in interkulturellen Arbeitskontexten finden sich ebd. S. 66f. Vgl. dazu auch Stahl 1998, 159.

Jedes dieser Themen sollte innerhalb von 20 Minuten präsentiert werden. Dies setzt übersichtlich aufbereitete und teilweise selbsterklärende Trainings-Materialien voraus.

Zwischenzeitlich gibt es erste interkulturelle Trainingsformen, die einerseits auf beliebte und zu Recht kritisierte Kulturkategorisierungen vollständig verzichten und die andererseits den Teilnehmern konkret anwendbares und griffiges Wissen für den beruflichen Alltag liefern.

Es sind drei Kernfragen, welche die Trainer nach dem Video-Debriefing im Verlauf des gesamten Trainings immer wieder und aus immer neuen Blickwinkeln stellen sollten:

1. Was ist an der anderen Kultur anders?
2. Warum ist die andere Kultur so wie sie ist?
3. Wie gehen wir produktiv mit den Unterschieden um?

Im ersten Schritt sollten den Teilnehmern konkrete Unterschiede zwischen den Kulturen verdeutlicht werden. Dazu sind Kommunikate verschiedenster Provenienz geeignet. Dies können Geschäftsberichte¹³ aus verschiedenen Ländern sein. Bewährt ist auch der Einsatz von Homepages verschiedener Universitäten oder auch Kfz-Werbung aus verschiedenen Ländern/Kulturen. Der große Vorteil beim Einsatz von Homepages besteht in deren permanenter Verfügbarkeit und Aktualität.

Hier sprechen wir von der WAS-Ebene. Die Teilnehmer analysieren und vergleichen Homepages verschiedener Kulturen zu demselben Thema. Oft sind die Unterschiede evident und auch für die Teilnehmer schnell erkennbar. Häufig stellen dann die Teilnehmer von sich aus die Frage nach den Gründen für diese Unterschiede. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass die Teilnehmer permanent aktiv sind, viele Unterschiede selbst entdecken. Damit werden bei ihnen Reflexionsprozesse initiiert, die dem Training eine vorantreibende Eigendynamik und Logik geben.

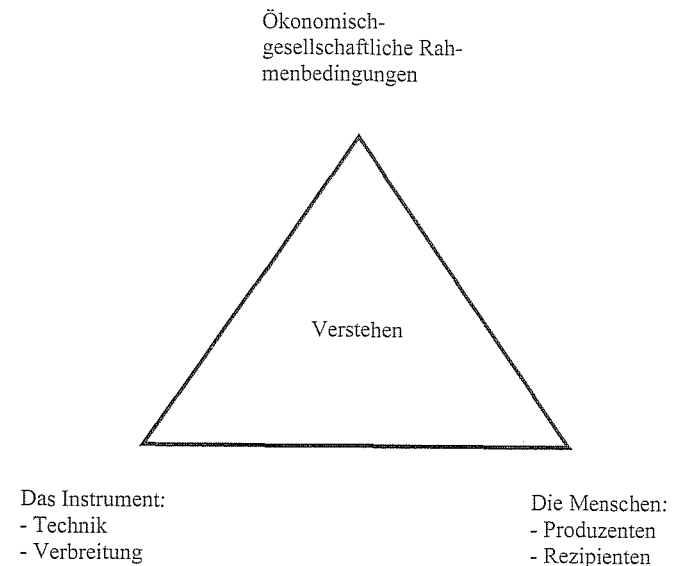
Im zweiten Schritt werden die Teilnehmer auf die WARUM-Ebene geführt. Jetzt lautet die zentrale Frage: Warum sind die anderen anders? Hier ist der Aufsatz von J. Galtung von 1985 sehr hilfreich. Sein dort geleisteter Vergleich der Wissen-

¹³ Vgl. dazu den Aufsatz von Bolten (u.a.), 1994. Hier analysieren und vergleichen die Autoren in akribisch-philologischer Kleinarbeit verbale, non-verbale, paraverbale und extraverbale Vertextungselemente von Geschäftsberichten aus fünf verschiedenen Kulturen.

schaftsstile verschiedener Kulturen liefert erste Erklärungs- und damit auch Verständnisansätze.¹⁴

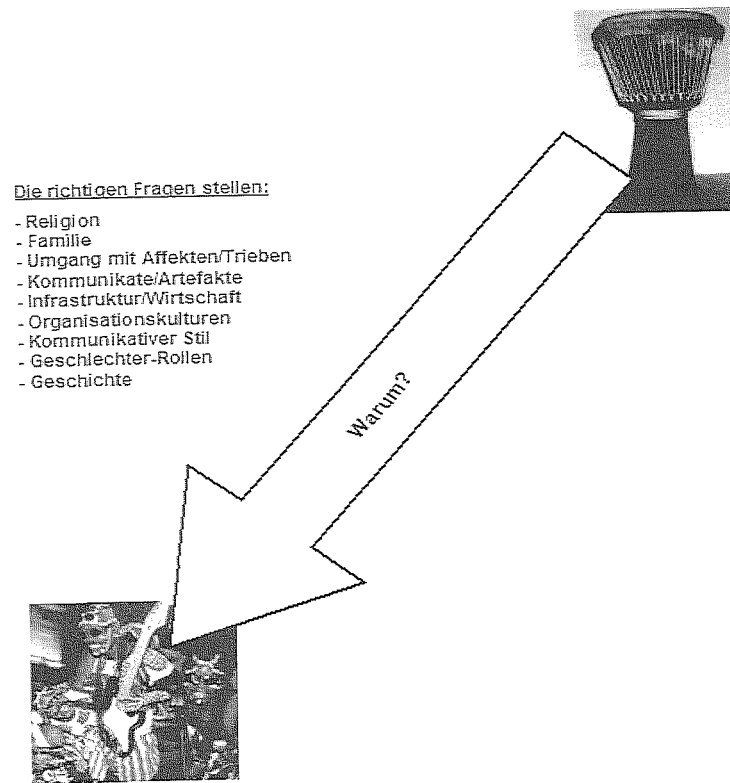
Ausgehend von diesem verstehensorientierten Vorgehen könnten die Teilnehmer dann in Arbeitsgruppen ein Fragesystem entwerfen und zur Diskussion stellen, mittels dessen eine Annäherung an jede beliebige Kultur geleistet werden kann. Wir bezeichnen diesen Teil des Trainings als Culture-Scan. Der Vorteil dieses Vorgehens für die Teilnehmer besteht darin, dass sie ihr neu erworbenes Wissen gleich anwenden und vertiefen können. Doch angesichts der häufigen Zeitknappheit ist dieses lernsichernde Vorgehen nicht immer möglich.

Beispielsweise können Unterschiede und Charakteristika von afrikanischer und europäischer Kultur auch mittels Musik und Musikinstrumenten den Teilnehmern nähergebracht werden. Die Betrachtung der afrikanischen Trommel (Djembe) und des Pianofortes für die europäische Kultur verdeutlicht schon spontan die grossen Unterschiede zwischen diesen beiden Kulturkreisen. Der Trainer kann in einem kurzen Vortrag die Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte des Pianofortes darstellen. Dieser Vortrag wird in seiner Struktur nach der unten angeführten Grafik aufgebaut:



¹⁴ Galtung, 1985. Für vertiefende Erklärungen bieten sich an: Münch, Richard: Die Kultur der Moderne. (2 Bd.) Frankfurt a.M., 1998. Dieser analysiert primär die kulturelle Genese der westlichen Kulturen. Ergänzend dazu sei empfohlen: Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. (2 Bd.), 1982.

An diese Trainerpräsentation anschließend können die Teilnehmer in Gruppen eine kurze Präsentation zum Thema Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte der afrikanischen Djembe erarbeiten. Zur Erleichterung dieser – oft ungewohnten –



Aufgabe könnte folgende Grafik dienen, in der zentrale zum Fragen Thema „Kultur-Lernen“¹⁵ kurz zusammengefasst sind:

¹⁵ Zum Kultur-Lernen als zentraler und effektiver Bewältigungs-Strategie in interkulturellen Kontexten vgl. auch Stahl, Günter 1998, 186-188.

Dieses exotisch wirkende Trainings-Beispiel wurde deshalb ausgewählt, weil sich hier auch die affektive Vertiefung kognitiv vermittelter Inhalte plastisch darstellen lässt. Denn es sollte Ziel eines jeden Trainings sein, neben der kognitiven Vermittlung den Teilnehmern auch die affektive Vertiefung dieser Inhalte zu ermöglichen.

Die kognitive Ebene wird hier verlassen, indem die Teilnehmer die Gelegenheit erhalten zu trommeln. Einige Teilnehmer missbilligen diese Aufforderung als effekthaschenden Trainings-Gag und reagieren ablehnend auf dieses Trainergesuch. Doch nach kurzer Zeit des Trommeln unter Anleitung entdecken sie, dass Trommeln auch Kommunikation ist. Sie erleben Stress, persönliche Überforderung, Frustration, Ärger, aber auch Freude, überraschende Erfolgserlebnisse und wie sich aus dem anfänglichen Chaos spontan Ordnungsstrukturen bilden können. (Im Grunde genommen ist dieses Trommeln eine andere Form des eingangs erwähnten Spiels.)

Kurzum: Es eröffnet sich ihnen in actu eine Gefühlswelt, die in ihrer emotionalen Heterogenität und Prozessdynamik durchaus Analogien zur interkulturellen Kommunikation aufweist. Diese Gefühlswelt kann man vertiefen, wenn man den trommelnden Teilnehmern während des weiteren Verlaufes des Trainings die Gelegenheit gibt, gemeinsam mit einem Pianisten eine Session zu machen. Erneut entsteht eine vollkommen neue kommunikative Qualität. Eine monokulturelle Gruppe kann im aktiven Zusammenspiel zweier so unterschiedlicher Instrumente die Anforderungen interkultureller Kommunikation immerhin andeutungsweise erleben.

Es bieten sich von diesem Beispiel ausgehend nun beliebig viele Anknüpfungspunkte an, mit denen der Transfer zum authentischen beruflichen Teilnehmer-Alltag begonnen werden kann.

Vor dem Übergang zur zweiten Trainingsphase ein kurzer Rückblick auf das bisher Geleistete in der Trainingsphase 1:

- die Teilnehmer sind aktiviert und auch auf der affektiven Ebene involviert
- zentrale Grundbegrifflichkeiten sind definiert
- Verständniskategorien zum Erfassen kultureller Stile sind erklärt
- Stereotypisierungen und Kulturkategorisierungen sind vermieden
- die Eigendynamik interkultureller Kommunikation ist erlebt
- monokulturelle Gruppen sind für interkulturelle Fragestellungen sensibilisiert
- die Neugier der Teilnehmer ist geweckt, wie nun der Transfer auf ihre berufliche Situation geleistet werden könnte.

Trainingsphase 2:

In dieser Trainingsphase wird der Trainer auf die inhaltlichen Forderungen an das Training seitens der Auftraggeber eingehen: Themen wie Arbeit im interkulturellen Team, Führung, Delegation, internationales Verhandeln, Implementierung und Kommunikation von neuen Ordnungs-Strukturen (z.B. Zielvereinbarungssysteme) bis hin zum anspruchsvollen Thema interkulturelles Synergie-Management lassen sich ausgehend von der Moderation der Teilnehmer-Erlebnisse entwickeln.

Dieser konkrete Anwendungsbezug zur beruflichen Realität der Teilnehmer steht im Mittelpunkt des zweiten großen inhaltlichen Blocks.

Dies geschieht unter den leitenden Fragen:

- Wie gehen wir produktiv mit kulturellen Unterschieden um?
- Wie können wir die Eigendynamik interkultureller Prozesse im Sinne einer Effizienzsteigerung für unser Projekt oder Unternehmen handhaben?

Die abschließende und ergebnissichernde Transferrunde sollte den Teilnehmern verdeutlichen, welchen intellektuellen Mehrwert sie im Verlauf des Trainings generiert haben. Erkennen sie innerhalb dieser letzten Trainingseinheit ihre umfassenden Lernerfolge, so sollten die positiven Evaluationen des Trainings durch die Teilnehmer in erreichbarer Nähe sein.

Literatur

- Barmeyer/ Bolten 1998: Christoph Barmeyer/ Jürgen Bolten, Interkulturelle Personalorganisation. Sternenfels.
- Bittner/ Reisch 1992.: Bittner, Andreas/ Reisch, Bernhard, Das Contrast-Culture Training, Bad Honnef.
- Bolten 1994: Jürgen Bolten (u.a.), Interkulturalität, Interlingualität und Standardisierung bei der Öffentlichkeitsarbeit von Unternehmen: Gezeigt an amerikanischen, britischen, deutschen, französischen und russischen Geschäftsberichten. In: Jürgen Bolten (Hg.), Theorie und Praxis interkultureller Wirtschaftskommunikation. (Jenaer Schriften zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation, Bd.1), Jena, 91-134.
- Bolten 1996: Jürgen Bolten, Interkulturelles Management. Forschung, Consulting und Training aus interaktionstheoretischer Perspektive. In: Jürgen Bolten (Hg.), Kultur, Kommunikation

- und Interkulturalität (Jenaer Schriften zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation, Bd.2), Jena, 25-48.
- Bolten 2000a: Jürgen Bolten, Können internationale *mergers* eine eigene Identität ausbilden? In: Wierlacher, Alois (Hg.), Kulturthema Kommunikation. Konzepte, Inhalte, Funktionen. Möhnsee, 113-120.
- Bolten 2000b: Jürgen Bolten, Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung entsandter Führungskräfte. In: Götz, Klaus (Hg.), Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training. München, 61-80.
- Galtung 1985: Johann Galtung, Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Jürgen Bolten/ Claus Erhardt (Hg.), Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln. Sternenfels, 2003, 167-207.
- Mall 2000: R.A. Mall, Interkulturelle Verständigung - Primat der Kommunikation vor dem Konsens? In: EuS 11 (2000).
- Niedermeyer 2001: Manfred Niedermeyer, Interkulturelle Trainings in der deutschen Wirtschaft: Bestandsaufnahme, Analyse und Ausblick. Jena
- Stahl 1998: Günter Stahl, Internationaler Einsatz von Führungskräften. München
- Thomas 1996: Alexander Thomas / Katja Hagemann, Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann, Niels/ Sourisseaux, Andreas (Hg.), Interkulturelles Management. Heidelberg, 173-200.

Integration ausländischer Beteiligungen

Uwe Konst (Mainz)

Problemstellung

Deutsche Unternehmen expandieren zunehmend ins Ausland, die dabei entstehenden Konstellationen umfassen eine große Bandbreite: von der Minderheitsbeteiligung über die mehrheitliche Übernahme bis hin zum vollständigen Eigentum. Viele dieser Projekte scheitern, weil die Integration nicht erfolgreich verläuft.

Wie können die Chancen einer erfolgreichen Integration des ausländischen Unternehmens gesteigert werden? Es muss ein Konzept erarbeitet werden, welches die geschäftspolitischen Ziele berücksichtigt und das ausländische Unternehmen passgenau in die Strukturen der deutschen Gruppe integriert.

Die nachfolgenden Ausführungen stellen ein solches Konzept anhand eines praktischen Beispiels dar: die Integration einer Beteiligung in einem mitteleuropäischen Land durch eine deutsche Unternehmensgruppe. Dazu müssen zunächst die mit der Beteiligung verfolgten geschäftspolitischen Ziele konkretisiert werden. In diesem Fall waren es:

- Erschließung weiterer Märkte
- Ertrag aus der Investition
- Begleitung deutscher (Firmen-)Kunden

Integrationskonzept

Das erarbeitete Integrationskonzept besteht aus drei Säulen:

- A. Formale Integration
- B. Geschäftspolitische Integration
- C. Kulturelle Integration

A. Formale Integration

Ziel der formalen Integration ist es, alle rechtlichen, steuerlichen und risikopolitischen Bestimmungen zu erfüllen.

Wesentliche Bausteine der formalen Integration sind:

- Sicherung rechtlicher und steuerlicher Positionen
- Rechnungswesen / Bilanzierung / Konsolidierung
- Controlling / Berichtswesen / Kontroll- und Transparenzgesetz (KonTraG)
- Revision
- IT-Plattform
- Anpassung der Geschäftsordnungen und des Organisationshandbuchs
- insbesondere bei Finanzinstitutionen: Risikopolitik, Geldwäsche, Refinanzierung

B. Geschäftspolitische Integration

Geschäftspolitische Integration bedeutet eine Verknüpfung zwischen Muttergesellschaft und neuem Unternehmen dahingehend, dass die Unternehmensbereiche des Mutterhauses die erworbene Gesellschaft als Plattform für das Anbieten der eigenen Produkte und Dienstleistungen sowie die Begleitung der eigenen Kunden (bzw. als Akquisitionsinstrument für Neukunden) nutzen können. Ziel ist die Schaffung eines unternehmerischen Netzwerks.

Wesentliche Bausteine der geschäftspolitischen Integration sind:

- Strategie-Meeting (zur gemeinsamen Zieldefinition)
- Analyse des Marktpotentials (sofern nicht vor der Akquisition geschehen)

- gemeinsamer Marktauftritt
- Produktentwicklung

C. Kulturelle Integration

Durch die kulturelle Integration soll das gegenseitige Kennen lernen und Verstehen ermöglicht werden. Dies ist die Voraussetzung für die Nutzung der vielfältigen geschäftlichen Chancen, die sich aus der Schaffung eines Netzwerks ergeben können.

Mögliche Bausteine der kulturellen Integration sind:

- Berichte in Mitarbeiterzeitungen
- beidseitige Trainee- und Mitarbeiteraufenthalte
- Einbinden in die interne Kommunikation
- Definieren der Arbeitssprache
- Zugang zu internen Weiterbildungsmaßnahmen

Die Integration als Herausforderung an die interkulturelle (Wirtschafts-) Kommunikation

Die Integration ist eine Herausforderung sowohl für das aufnehmende Unternehmen als auch für die zu integrierende Firma. Die interkulturelle (Wirtschafts-)Kommunikation kann einen maßgeblichen Beitrag zum Gelingen dieser Integration leisten.

A. Herausforderung auf Seite des aufnehmenden Unternehmens

Beispielhaft seien zwei dieser Herausforderungen mit dazugehörigen Lösungsmöglichkeiten genannt:

Hemmschwelle vor Kontaktaufnahmen und Reisen

Es gibt eine Vielzahl von Gründen für die störende Zurückhaltung bei Mitarbeitern, mit den künftigen Gesprächspartnern Kontakt aufzunehmen und diese vor

Ort zu besuchen: die Counterparts sind noch nicht persönlich bekannt, man hat es mit einem unbekanntem Land und einer fremden Sprache zu tun.

Diese Hemmschwellen können abgebaut werden. Beispielsweise durch die Begleitung bei ersten Reisen durch den „Integrationsmanager“. Bei ersten Kontakten sollte genügend zeitlicher Freiraum für das gegenseitige persönliche Kennen lernen eingebaut werden. Außerdem sollte aktiv versucht werden, den Besuchern Land und Leute näher zu bringen.

Fremde Materie – anderes Rechts- und Steuersystem

Neben dem fremden Land werden die Mitarbeiter mit einem neuen Rechts- und Steuersystem konfrontiert. Hier ist eine Einbindung lokaler Fachbüros (Anwälte, Wirtschaftsprüfer) unerlässlich. Genauso unerlässlich ist es auch, Grundkenntnisse des fremden Rechtssystems zu erwerben, um diese Fachbüros beurteilen zu können und Plausibilitätsprüfungen machen zu können.

B. Herausforderung auf Seite des zu integrierenden Unternehmens

Das zu integrierende Unternehmen wird in vielfacher Hinsicht mit „Unbekanntem“ konfrontiert, einige Beispiele dafür sind:

- neue Anteilseigner
- ausländische Anteilseigner
- andere Unternehmenskultur
- vielfältige Berichtserfordernisse
- Anpassung an Konzernvorgaben (z. B. Corporate Identity, Marktauftritt)

Die neue Muttergesellschaft sollte von Anfang an aktiv Hemmnisse abbauen, dies kann beispielsweise geschehen durch:

- Transparenz
- Erläuterung von Berichtserfordernissen (gesetzliche Vorgaben)
- offene Kommunikation

Integrationsmanager

Sinnvoll ist es, für die Dauer des Integrationsprozesses eine Person aus dem übernehmenden Unternehmen mit der Federführung der Integration zu betrauen. Dies könnte ein Beteiligungsmanager sein, der während der Integration zum „Integrationsmanager“ wird. Seine primäre Aufgabe ist die erfolgreiche Integration einer neu erworbenen Beteiligung.

Welche Anforderungen werden an den „Integrationsmanager“ gestellt? Er muss das „Geschäft“ inhaltlich verstehen und die Rahmenbedingungen für die Zusammenführung der Unternehmen kennen. Auch an die „soft skills“ werden hohe Anforderungen gestellt: er muss persönlich integer sein und integrieren können, er sollte unterschiedliche Interessenslagen konsensorientiert zusammenführen können und kommunikativ sein. Zudem muss er über eine klar definierte Entscheidungsbefugnis verfügen, die in ebenso klar umrissenen Punkten unter Gremienvorbehalt gestellt werden kann.

Was passiert nach der Integration?

Zumindest zwei „Modelle“ des Umgangs mit Beteiligungen sind nach einer erfolgreichen Integration denkbar:

1. Steuerung mit Hilfe eines Beteiligungsmanagers
2. Übergabe in die „Regelorganisation“

1. Steuerung mit Hilfe eines Beteiligungsmanagers

Bei der Steuerung mit Hilfe eines Beteiligungsmanagers ist dieser auf Dauer verantwortlich für die Beteiligung. Bausteine sind dabei unter anderem die Mandatsbetreuung (aktiv und passiv), das Controlling und die geschäftliche Zusammenarbeit. Unter „aktiver Mandatsbetreuung“ verstehe ich dabei, dass der Beteiligungsmanager selbst ein Mandat (z.B. im Aufsichtsrat) der integrierten Gesellschaft wahrnimmt. „Passive“ Mandatsbetreuung bedeutet in diesem Verständnis die Betreuung von Mandaten anderer Personen. Bei Fachfragen (z. B. Rechnungswesen, Finanzierung, Risikomanagement) bedient sich der Beteiligungsmanager der inhaltlich zuständigen Abteilungen des Hauses.

Vorteil dieser Konstruktion ist, dass die Steuerung „aus einer Hand“ erfolgt: der Beteiligungsmanager hat den Überblick über alle wichtigen Vorgänge innerhalb der Beteiligung und in dem Verhältnis zur Muttergesellschaft. In einer Steigerungsform entwickelt er sich zu einer „Schattengeschäftsführung“.

Dies Konzept hat jedoch auch Nachteile: der Beteiligungsmanager könnte zum „Flaschenhals“ zwischen Beteiligungsgesellschaft und Mutterunternehmen werden. Zudem besteht die Gefahr, dass die Fachabteilungen ihre Verantwortung nicht genügend wahrnehmen und auf den Beteiligungsmanager abwälzen. Beides kann die weitere Integration und die Zusammenarbeit erschweren.

2. Übergabe in die „Regelorganisation“

Eine Alternative dazu ist das themenbezogene Steuern der Beteiligung durch die Fachbereiche des Mutterhauses. Die Mandatsbetreuung entfällt oder wird durch eine Stabsstelle übernommen.

Vorteil dieses Konzepts ist der direkte Kontakt bei Fachthemen zwischen den Organisationseinheiten von Mutter- und Tochtergesellschaft. Dies könnte zu einer schnelleren Integration führen.

Es gibt jedoch auch gravierende Nachteile: der Überblick über die Entwicklung der Beteiligung fehlt (insbesondere der Vergleich der mit dem Erwerb verfolgten Ziele zum aktuellen Stand). Themen, die nicht zugeordnet werden können, fallen eventuell unter den Tisch. Bei Unklarheiten in der Verantwortung und bei Missverständnissen („Sand im Getriebe“ zwischen Mutter- und Tochtergesellschaft) gibt es keinen „Makler“ zwischen den oft divergierenden Interessen der Beteiligten.

Die Vorteile der beiden Modelle können auch kombiniert werden: Übergabe in die „Regelorganisation“ bei dauerhafter Unterstützung durch einen Beteiligungsmanager.

Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

- Band 1** Jürgen Bolten (Hrsg.): Cross Culture – Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft, 2., überarb. Aufl. 1999
- Band 2** Jürgen Bolten, Marion Dathe (Hrsg.): Transformation und Integration. Aktuelle Probleme und Perspektiven west-/osteuropäischer Wirtschaftsbeziehungen, 1995
- Band 3** Jürgen Bolten, Marion Dathe, Susanne Kirchmeyer, Klaus Klott, Peter Witchalls, Sabine Ziebell-Drabo: Lehrwerke und Lehrmaterialien für die Wirtschaftsfremdsprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch, 1995
- Band 4** Christoph I. Barmeyer, Jürgen Bolten (Hrsg.): Interkulturelle Personalorganisation, 1998
- Band 5** Michael Hasenstab: Interkulturelles Management. Bestandsaufnahme und Perspektiven, 1999
- Band 6** Jürgen Bolten, Daniela Schröter (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns: Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung, 2002
- Band 7** Jochen Strähle (Hrsg.): Interkulturelle Mergers & Acquisitions. Eine interdisziplinäre Perspektive, 2003
- Band 8** Stefanie Rathje: Unternehmenskultur als Interkultur. Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand, 2004
- Band 9** Jürgen Bolten (Hrsg.): Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen, Modelle, Perspektiven, Projekte, 2004

Interkulturelle Kommunikation wird transparent:

www.interkulturelles-portal.de

Mit Unterstützung der DaimlerChrysler AG ist im Herbst 2004 das größte deutschsprachige Portal für interkulturelle Kommunikationsforschung und interkulturelle Dienstleistungen online gegangen. Es bietet eine Fülle von Informationen und *community*-Aktivitäten zu allen wichtigen interkulturellen Themenbereichen:

- Interkulturelle Kommunikationsforschung: Studiengänge, Forschungsvorhaben, virtuelle Doktorandenkolloquien
- Digitale Bibliothek
- Interkulturelle Online-Angebote des Hochschulverbundes „Interkulturelles Lernen im Netz“
- Angebote zur Wissenschaftlichen Weiterbildung
- Foren zur Interkulturellen Kommunikationsforschung
- Newsletter
- Interkulturelles Lernen in der Schule, interkulturelle Jugendarbeit
- Interkulturelle Trainer, Coaches, Consultants, Dolmetscher/Übersetzer und Fremdsprachenanbieter auf einen Blick
- Themen- und anbieterspezifische Suchfunktionen
- Literatur- und Linklisten zur Interkulturellen Kommunikationsforschung und -praxis

Akademie für interkulturelle Studien e.V.
Netzwerk wissenschaftlicher Weiterbildung

