

Hubert Ertl

Culture Shock und Qualifizierungsprozesse –
Überlegungen zum Umgang mit dem
Phänomen Kulturschock

WPB

Wirtschaftspädagogische
Beiträge, Heft 7
Dezember 2003

WP*Paderborn*

Universität Paderborn,
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

VORWORT

„Qualifizierung hinsichtlich des Umgangs mit interkulturellem Stress („culture shock“) – dieses Thema lässt mindestens zwei mögliche Deutungen zu:

Zum einen kann dabei die Qualifizierung von Menschen zu sinnvollerem und zweckmäßigerem Umgang mit interkulturellem Stress gemeint sein. Dies wäre z. B. im Rahmen von Vorbereitungsseminaren für den Auslandsaufenthalt von Managern denkbar. Die Qualifizierungsmaßnahmen müssten sich in dieser Perspektive auf die Vorbereitung und den Umgang mit dem zu erwartenden Kulturschock beziehen.

Zum anderen kann das Thema auch auf Menschen bezogen werden, die unter dem Einfluss von interkulturellem Stress qualifiziert werden sollen. Typisch hierfür wäre das Studium an ausländischen Universitäten im Rahmen eines Austauschprogramms. Die Qualifizierungsmaßnahmen müssten in dieser Sichtweise das tatsächliche Ausmaß des Kulturschocks berücksichtigen.

Mögen beide Interpretationen des Themas auf den ersten Blick eine sehr unterschiedliche Vorgehensweise für eine Bearbeitung nahe legen, so haben sie doch einen gemeinsamen Ausgangspunkt. In jedem der Fällen muss eine Klärung und Abgrenzung des Phänomens Kulturschock vorgenommen werden. Dies soll im ersten Teil dieses Beitrages geschehen. Es wird sich dabei zeigen, dass aus dem Umgang mit der Situation, die beim Eintritt in eine neue, fremde Kultur entsteht, zwei grundsätzlich verschiedene Folgerungen gezogen werden können. Erst von diesen Folgerungen ausgehend ist es möglich, Rückschlüsse auf die Qualifizierung hinsichtlich des interkulturellen Stresses zu treffen und pädagogische Vorgehensweisen zu diskutieren. Dies gilt für beide oben beschriebenen Arten der Qualifizierung.

Im zweiten Teil des Beitrags werden daher die gegensätzlichen Ansätze beleuchtet, die in der einschlägigen Literatur in Bezug auf Kulturschock gezogen werden (s. Punkt 2.1). Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Qualifizierungsprozesse sollen dann auf dieser Grundlage kurz angesprochen werden (vgl. die Punkte 2.2 und 2.3).

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort

1.	Eingrenzung des Begriffs „Kulturschock“ („culture shock“)	1
1.1	Der Kulturschock als Element von Adaptionprozessen	1
1.2	Der Kulturschock in der wissenschaftlichen Diskussion	3
1.3	Der Verlauf des Kulturschocks	5
1.3.1	<i>Das Phasenmodell von OBERG und FOSTER</i>	5
1.3.2	<i>Alternative Modelle</i>	9
2.	Die Berücksichtigung des Kulturschocks in der Qualifizierung	12
2.1	Interkultureller Stress - zwei mögliche Folgerungen	12
2.2	Der Kulturschock als Lernchance	14
2.2.1	<i>Steigerung der situativen Effektivität</i>	14
2.2.2	<i>Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit</i>	14
2.2.3	<i>Förderung von Toleranz und objektiver Selbsteinschätzung</i>	17
2.3	Inhaltliche und methodische Schwerpunkte von Qualifizierungsmaßnahmen	19
3.	Schlussbetrachtung	23

Literaturverzeichnis

Vor dem Hintergrund der für einen relativ großen Personenkreis gegebenen Notwendigkeit, für bestimmte Zeiträume im Ausland zu arbeiten, sollen in diesem Beitrag einige Grundlagen für das Verständnis der Potenziale und Gefahren aufgearbeitet werden, die sich aus Auslandsaufenthalten ergeben. Im Mittelpunkt steht dabei ein Phänomen, das in der deutschen pädagogischen Literatur bisher wenig besprochen wurde, der Kulturschock („culture shock“).¹ Als Teil des Anpassungsprozesses in einer neuen kulturellen Umgebung beeinflusst dieses Phänomen nicht nur das psychische und physische Befinden der betroffenen Person, sondern auch in ganz erheblichen Maße die berufliche Leistungsfähigkeit.

Culture shock wurde in den letzten Jahrzehnten in der anglo-amerikanischen Literatur sehr eingehend untersucht. Darauf aufbauend wurden Qualifizierungsmaßnahmen entworfen, die auf den Umgang mit der Schocksituation vorbereiten sollten. Diese Forschungslinie soll in diesem Beitrag aufgegriffen und in den deutschen Rezeptionskontext eingebettet werden. Außerdem werden die besonderen Chancen der Schockphase hinsichtlich sprachlicher und kultureller Lernprozesse beleuchtet und mit Forschungsergebnissen aus der deutschsprachigen Literatur verbunden. Damit sollen die Voraussetzungen dafür verbessert werden, dass interkulturelles Lernen in zukünftigen Forschungsaktivitäten im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine größere Rolle spielen kann.²

1. Eingrenzung des Begriffs „Kulturschock“ („culture shock“)

1.1 Der Kulturschock als Element von Adaptionsprozessen

Weltweit gibt es Millionen von Flüchtlingen und Immigranten. Daneben befinden sich unzählige Diplomaten, Studenten, Forscher, Soldaten von Friedenstruppen und Arbeitnehmer von global tätigen Unternehmen im Ausland und damit in einem Prozess der Anpassung.³ Gerade auch innerhalb Europas erfordert die durch den EU-Binnenmarkt

¹ Bolton, J. (Interkultureller Trainingsbedarf, 2000), S. 61 konstatiert sogar, dass interkulturelle Trainings- und Lernforschung insgesamt „[...] in Deutschland gegenwärtig immer noch zu den vernachlässigten Gegenständen wissenschaftlichen Interesses“ zählen, obwohl es in jüngster Zeit vermehrt Erfahrungsberichte aus dem Bereich des interkulturellen Lernens zu finden sind. Vgl. z. B. die Aufsatzsammlung von Ermann, K./Theisen, H. (Der west-östliche Hörsaal, 2000). Weber, S. (Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens, 1997), S. 38 führt aus, dass der Begriff „interkulturell“ erstmals 1979 in den Titeln deutschsprachiger Publikationen auftaucht.

² Zur Herleitung des Desiderats einer verstärkten Berücksichtigung von interkulturellem Lernen in der Wirtschaftspädagogik s. Weber, S. (Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens, 1997).

³ In der weitgehend englischsprachigen Fachliteratur zu diesem Thema finden sich mehrere Termini, die den Prozess beschreiben, der beim Übergang in eine fremde kulturelle Umgebung eintritt. So werden die Begriffe

verankerte Freizügigkeit die Mobilität von Arbeitnehmern. Durch ständig neue Lernprozesse (häufig auch durch „trial and error“) finden diese Personengruppen Wege, mit ihrer Situation fertig zu werden. In vielen Fällen kann festgestellt werden, dass Auslandsaufenthalte nicht erfolgreich verlaufen und dass dies meist auf kulturelle Schwierigkeiten im Anpassungsprozess zurückzuführen ist.⁴

Häufig hat die Wissenschaft in der Vergangenheit versucht, die Anpassungsprozesse auf der Gruppenebene zu untersuchen.⁵ So war man in der Anthropologie darauf bedacht, die Veränderungen der Dynamik von Gruppen oder ganzen Gesellschaften zu beschreiben, die in einem längeren Kontakt mit einer anderen Kultur stehen. Auf derselben Ebene versuchte die Soziologie beispielsweise die politischen und sozialen Dynamiken zu erklären, die zwischen einer Gruppe von Immigranten und der Mehrheitsgruppe in einer Gesellschaft entstehen.

Weniger stark in der wissenschaftlichen Diskussion scheint dagegen bisher die Untersuchung von Adaptionsprozessen auf der individuellen Ebene gestanden zu haben.⁶ Der Kulturschock stellt eine psychologische Erscheinung auf dieser Ebene dar. Zum ersten Mal wurde sie untersucht, als Psychologen emotionale Schwierigkeiten bei den Soldaten der

adaptation, acculturation, adjustment, accommodation und *integration* teils austauschbar, teils mit partiell abweichenden Bedeutungen verwendet. Für diese Arbeit soll eine von Young Yun Kim vorgeschlagene Vereinbarung gelten. Danach wird der Begriff *adaptation* (= Anpassung) als Konzept definiert, das auch das Bedeutungsfeld der vorher genannten Wörter repräsentiert. Vgl. Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 276. Zur Abgrenzung verschiedener Anpassungsbegriffe s. Berry, J. (Acculturation as varieties of adaptation, 1980).

Zu einer psychologischen Deutung der Anpassungsprozesse s. Furnham, A./Bochner, S. (Culture shock, 1986); zu einer Liste von Schwierigkeiten, die in Anpassungsprozessen typischerweise auftreten s. Brislin, R. et al. (Intercultural Interactions, 1986).

⁴ Vgl. Trimpop, R./Meynhardt, T. (Interkulturelle Trainings und Einsätze, 2000), S. 187ff.

⁵ Für den wirtschaftlichen Bereich (besonders die internationale Tätigkeit von Führungspersonen) wurden entsprechende Untersuchungen gezielt ab Anfang der 1990er Jahre durchgeführt. Als Beispiele aus dem englischsprachigen Raum seien genannt Adler, N. (International Dimensions of Organizational Behavior, 1991); Goodman, N. (Cross-Cultural Training for the Global Executive, 1994); Knapp, K. et al. (Meeting the Intercultural Challenge, 1999).

Eine thematisch ähnlich gelagerte Sammlung deutschsprachiger Beiträge hat Götz, K. (Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, 2000) herausgegeben. Die von Reineke, R.-D./Fussinger, C. (Interkulturelles Management, 2001) gesammelten Beiträge behandeln zudem die Schwierigkeiten, die bei der Zusammenarbeit zwischen Unternehmen aus verschiedenen Ländern entstehen können. Eine Untersuchung zu den Schwierigkeiten der interkulturellen Kommunikation in zwei deutsch-amerikanischen Unternehmen legten unlängst Hinner, M. und Rülke, T. (Intercultural Communication in Business Ventures, 2002) vor.

⁶ Vgl. zu dieser Einschätzung und zu den Beispielen aus beiden Ebenen Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 275. Für den wirtschaftlichen Bereich kann festgestellt werden, dass Schwierigkeiten in der kulturellen Anpassung immer erst dann thematisiert werden, wenn substantielle Probleme und hohe damit verbundene Kosten auftreten. Vgl. Reineke, R.-D. (Business Driven Intercultural Management, 2001). Im Bereich der deutschen interkulturellen Bildung und Erziehung scheinen Adaptionsprozesse of individueller Ebene bisher ebenfalls wenig untersucht worden zu sein. Vgl. Nieke, W. (Interkulturelle Erziehung und Bildung, 2000).

amerikanischen Besatzungstruppen in Europa und des Friedenscorps der Vereinten Nationen feststellten. Mehr noch traten diese Probleme bei Frauen auf, die als Ehepartner der Soldaten in deren Heimat kamen.⁷ Inzwischen beschäftigt sich eine Vielzahl von wissenschaftlichen Disziplinen mit dem Kulturschock, besonders aber die Anthropologie, Psychologie und Soziologie.

1.2 Der Kulturschock in der wissenschaftlichen Diskussion

Von diesen Forschungsrichtungen werden vielfältige, teilweise recht unterschiedliche Definitionsversuche gemacht:

Bereits 1958 kennzeichnete der Anthropologe OBERG als erster den Kulturschock als Angst, die aus dem Verlust aller bekannten Zeichen und Symbole des sozialen Austausches resultiert.⁸ Die Symptome des Phänomens reichen von psychologischen Störungen wie Depressionen und Hypersensitivität gegenüber Kritik von außen bis hin zu physischen Störungen wie Ekelgefühlen bezüglich des Essens und der Hygiene in der neuen Umgebung.⁹ Der in der Diskussion um Kulturschock entstandene Begriff der kulturellen Entfremdung („cultural alienation“) beschreibt ähnliche Symptome bei der Anpassung an eine neue Umgebung, betont aber besonders das Gefühl des Fremdseins und die daraus folgende Infragestellung der individuellen und sozialen Identität von Immigranten.¹⁰

Weitergehend beschreibt FOSTER das Phänomen „culture shock“ sogar als mentale Krankheit, die der Infizierte nicht wahrhaben will.¹¹ Diese pauschalen Erklärungsversuche wurden in der wissenschaftlichen Diskussion nach und nach ausgebaut und näher spezifiziert. So umreißt TAFT den Begriff mit „kultureller Ermüdung“, die sich in Reizbarkeit, Schlaflosigkeit und einer allgemeinen psychosomatischen Desorientierung zeigt.¹² Der Ermüdung geht ein Gefühl der Verlorenheit voraus, das sich einstellt, wenn man aus seiner bekannten Umgebung entwurzelt wird. Die Ablehnung durch die Mitglieder der

⁷ Vgl. Lohman, W. J. (The Culture Shocks of Rudyard Kipling, 1990), S. 15f.

Für einen Überblick über die entsprechende Literatur in den USA in 60er und 70er Jahren s. Furnham, A./Bochner, S. (Culture shock, 1986), S. 232f.

⁸ Vgl. Oberg, K. (Culture Shock, 1958), S. 177. Zu Obergs Prägung des Begriffs „„culture shock““ s. auch Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 57f.

⁹ Vgl. Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 58.

¹⁰ Vgl. Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990), S. 294.

¹¹ Vgl. Foster, G. (Traditional Cultures, 1962), S. 188.

¹² Vgl. zu dem von Taft geprägten Begriff „cultural fatigue“ die Ausführungen bei Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 276.

fremden Gesellschaft verstärkt dieses Gefühl. Schließlich kommt es zu einer subjektiv empfundenen Unfähigkeit, mit der Fremdheit der neuen Umgebung umzugehen.

Für ADLER umfasst „culture shock“ die Reaktion einer in einem fremden Kulturkreis ankommenden Person auf eine neue, unberechenbare und als unsicher empfundene Umwelt. Die Reaktion lässt sich auf eine Krise der selektiven Wahrnehmung und des Interpretationssystems der Person zurückführen. Die zahlreichen und vielfältigen Eindrücke können nicht verarbeitet, d. h. analysiert, selektiert, geordnet und interpretiert, werden. Es fehlt ein der neuen Umgebung angepasstes kognitives System. Die Folge ist, dass das Verhalten der Menschen in der neuen Umgebung für den Neuankömmling keinen Sinn ergibt und dass – für die betreffende Person noch schwieriger einzuordnen – das eigene Verhalten nicht die aus der Herkunftskultur bekannten Resultate erbringt. Dadurch scheint die neue Umgebung die Persönlichkeit des Neuankömmlings grundsätzlich in Frage zu stellen.¹³

In einem weiteren Kontext sieht BENNETT den Kulturschock als eine Ausprägung interkulturellen Stresses. Für ihn ist „culture shock“ eine Art des generelleren Phänomen des „transition shock“.¹⁴ Dieser stellt sich als natürliche Konsequenz im menschlichen Organismus immer dann ein, wenn ein Unfähigkeit bezüglich des Umgangs mit einer veränderten Umwelt auftritt. Solche Veränderungen können auf den privaten Bereich beschränkt sein (z. B. Verlust des Partner durch Tod oder Scheidung) oder aber auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene stattfinden (z. B. rapider Wertewandel).¹⁵ Die Begegnung mit einer fremden Kultur bedeutet in dieser Sichtweise den Verlust des bekannten Lebensrahmens. Der Kulturschock kann somit als eine Ausprägung des „transition shock“ gesehen werden.

In jüngerer Zeit wurde das Konzept des Kulturschocks um die Schwierigkeiten bei der Rückkehr in die heimatliche Umgebung („re-entry shock“) erweitert. So argumentiert MARTIN, dass die emotionale und psychologische Verunsicherung erst einen geraumen Zeitraum nach dem Wiedereintritt Probleme bereitet, die dann aber noch tiefer gehender sein können als der ursprüngliche „culture shock“.¹⁶

In gewisser Weise eine Synthese der vorhergehenden Erklärungsversuche bietet die Definition von LOHMAN, der Kulturschock als Überbegriff für den Komplex von

¹³ Vgl. Adler, N. (International Dimensions of Organizational Behavior, 2002), S. 264-268.

¹⁴ Vgl. Bennett nach ebd., S. 277; sowie Furnham, A./Bochner, S. (Culture shock, 1986).

¹⁵ „Transition shock occurs when individuals encounter ... the loss of a partner in death or divorce; ...; or change of values associated with rapid social innovation.“ Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 277.

¹⁶ Vgl. Martin nach Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 277.

Anpassungsproblemen sieht, die mit einer abrupten Veränderung der persönlichen Umwelt einhergehen.¹⁷ Aus dieser Perspektive tritt der Kulturschock beim Zusammenspiel von zwei gleichzeitig auftretenden Prozessen ein: Zum einen trauert der Mensch in einer neuen Umgebung um das Bekannte, das er im Veränderungsprozess scheinbar verloren hat (Freundeskreis, gutes Betriebsklima, soziale Anerkennung, ...). Zum anderen fühlt er sich unter Druck gesetzt, in der neuen Umgebung plötzlich anders agieren, neue Formen der Interaktion erlernen und sich auf neue Problemsituationen einstellen zu müssen. Beide Prozesse sind schmerzvoll und verlangen es, teilweise mühsam erlernte, bewährte Verhaltensmuster aufzugeben und alte, nie hinterfragte Denkstrukturen in Frage zu stellen, um den Aufbau neuer, effektiver Gefüge im kognitiven und emotionalen Bereich zu ermöglichen.¹⁸

1.3 Der Verlauf des Kulturschocks

1.3.1 Das Phasenmodell von OBERG und FOSTER

Ausgehend von ihren Definitionsversuchen des Kulturschocks als Angstzustand oder Krankheit (s. o.), haben OBERG und FOSTER ein idealtypisches Phasenmodell entwickelt, nach dem das Phänomen im Regelfall vor sich geht.¹⁹

Die **erste Phase** („honeymoon“) beginnt mit einer positiven Erregtheit und Euphorie für den Auslandsaufenthalt. Der Neuankömmling wird gefangen genommen von den ersten Eindrücken, die er mit den Augen eines Touristen aufnimmt. Wie bei einer Hochzeitsreise ist seine Einstellung geprägt von Begeisterung, Optimismus und Faszination. Die Einblicke in die neuen örtlichen und kulturellen Gegebenheiten bleiben aber oberflächlich und beschränken sich auf das Wissen aus Reiseführern und Lehrbüchern. In dieser Phase sucht der Reisende in erster Linie Ähnlichkeiten der neuen mit seiner alten Umgebung, Unterschiede werden weniger intensiv wahrgenommen. Dadurch konstruiert er sich ein Gefühl der Sicherheit. Er ist fast ausschließlich um die unmittelbare Zukunft und sein materielles Wohlergehen besorgt.

¹⁷ „Culture shock ... is now used as a general label for the complex of adjustment problems which accompany any radical change in environment.“ Lohman, W. J. (The Culture Shocks of Rudyard Kipling, 1990), S. 15.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 16f.

¹⁹ Vgl. zum Phasensystem Foster, G. (Traditional Cultures, 1962), S. 189 - 192; sowie Oberg, K. (Culture Shock, 1958). Zu einer Beschreibung des typischen Verlaufs von Kulturschock s. auch Cushner, K. (Training for Youth Exchange Programs, 1994), S. 100ff.

Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 58f. geht von sechs Phasen des Kulturschocks aus, der nach diesem Ansatz auch eine Vorphase (bevor es zum Umzug in die neue Umgebung kommt – pre-entry) und die Wiedereingliederungsphase (in die Herkunftskultur – re-entry) umfasst.

Die **zweite Phase** tritt dann ein, wenn das in der ersten Phase aufgebaute Sicherheitsgefühl erschüttert wird. Dies geschieht, indem immer mehr soziale und kulturelle Unterschiede²⁰ in der neuen Situation wahrgenommen werden. Andersartigkeiten in der täglichen Routine, der Tradition, der Geschichte und Philosophie sowie im Lebensstil und evtl. im Aussehen der Menschen lassen sich nicht länger leugnen. Vorgefertigte Stereotypen werden in dieser Phase in der neuen Umgebung bewusst gesucht und wiedergefunden.²¹ Nach und nach überdecken Unbehagen und Abneigung gegenüber dem Neuen die anfängliche Faszination. Der Ankömmling verschließt sich vor den örtlichen Gepflogenheiten und Bräuchen. Stattdessen sucht er verstärkt Anschluss und Unterstützung bei seinen Landsleuten oder bei Menschen in ähnlicher Situation. In dieser Phase kommt es zu einer Überidentifikation mit der Heimat, d. h. alles, was aus dem Herkunftsland kommt (Produkte, Prominente, Politik, Wertvorstellungen, sozialen Strukturen, usw.), wird positiv gesehen, auch wenn es in der Heimat noch kritisiert wurde.

In der **dritten Phase** des Modells von OBERG und FOSTER kommt es zu einer allmählichen Erholung. Die Kenntnisse der Sprache und der traditionellen Gepflogenheiten verbessern sich nach und nach, die Bereitschaft sich mit der neuen Umgebung auseinander zu setzen steigt. Entscheidend scheint in dieser Phase die Fähigkeit der betroffenen Person, sich mit der empfundenen Fremdheit explizit zu beschäftigen und dieses Gefühl konstruktiv in die eigene Identität aufzunehmen.²² Der Neueinwohner beginnt, Freundschaften mit Einheimischen zu schließen. Er lernt damit deren Meinungen und Einstellungen kennen, denkt über diese nach und fängt an, sie punktuell zu übernehmen, bzw. sie in seine eigenen Denkstrukturen einzubauen. An diesem Punkt kehrt seine in der zweiten Phase verloren gegangene positive Einstellung und sein Sinn für Humor zurück. Eventuell beginnt er sogar, in sich selbst einen erfahrenen Kenner der örtlichen Gegebenheiten zu sehen.

²⁰ Die Identifikation von typischen kulturellen Unterschieden und deren Einfluss auf berufliche und unternehmerische Prozesse hat sowohl in der deutschsprachigen wie in der anglo-amerikanischen Fachliteratur eine lange Tradition. Beispielhaft sei hier auf Trompenaars, F. (Handbuch Globales Managen, 1993) und dessen Rezeption bei Clement, U./Clement, U. (Interkulturelles Coaching, 2000) und auf die Beschreibung von national-typischen Führungsstilen bei Götz, K./Bleher, N. (Unternehmenskultur und interkulturelles Training, 2000) verwiesen.

²¹ Nach einer Untersuchung von McNabb sind im interkulturellen Kontext vor allem Stereotypen aufgrund des kommunikativen Verhaltens der Beteiligten entscheidend. McNabb untersuchte dazu Gespräche zwischen Eskimos und Nicht-Eskimos. Er kam zu dem Schluss, dass vor allem das äußere Arrangement und das Verhalten (Gestik, Mimik) beim Gespräch fast zwangsläufig zu Stereotypen führen:

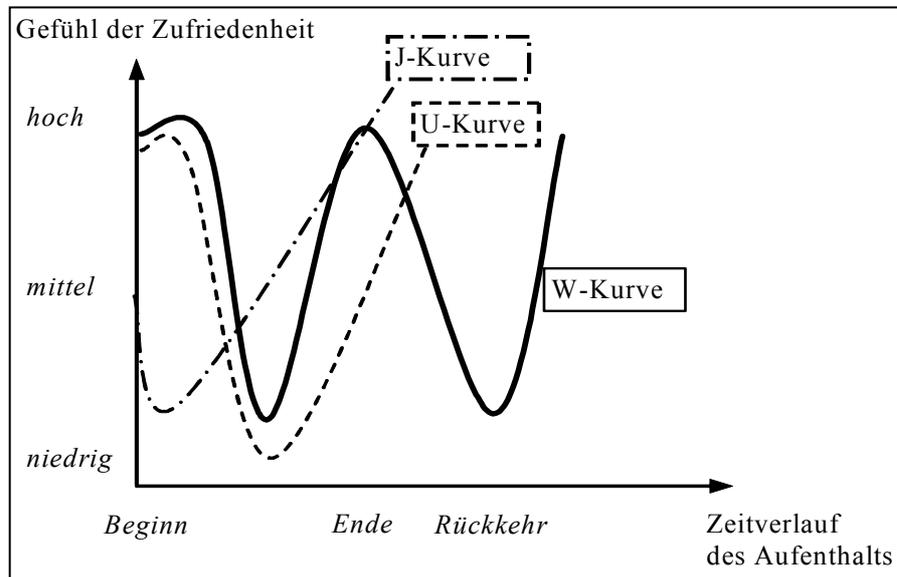
„Seemingly warranted conclusions are drawn through the application of situational principles of the organisation of talk and gesture ... These conclusions are stereotypes. They prefigure our interactions and allow them to proceed briskly. We use them constantly.“

McNabb, S. (Stereotypes and Interaction Conventions, 1986), S. 22f.

²² Vgl. zu diesem Prozess Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990), S. 295.

In der **vierten** und letzten **Phase** kommt es dann zu einer fast vollkommenen Erholung vom Kulturschock. Eine weitgehende Anpassung an die neue Umwelt findet statt. Fremde Gebräuche werden nicht nur akzeptiert, sondern auch genossen. Die zwischenzeitliche Angst vor dem Neuen ist überwunden, interkultureller Stress wird nicht mehr wahrgenommen oder effektiv verarbeitet. Es kommt zu einer sinnvollen und konstruktiven Auseinandersetzung mit neuen kulturellen Erfahrungen.

Häufig werden die Phasen dieses Anpassungsprozesses in Graphen dargestellt. Dabei wird im Zeitverlauf die Veränderung in der Lebenszufriedenheit der Neuankömmlinge oder ihre Einstellung zu der neuen Umwelt illustriert. Die sich daraus ergebende U- (oder V-) Kurve konnte in statistischen Untersuchungen in den USA teilweise bestätigt werden.²³ Teilweise wird auch von einer J-Kurve gesprochen, die nur von einer kurzen „Ernüchterungsphase“ unmittelbar nach der Ankunft in der neuen Umgebung ausgeht und vor allem die Phase der Anpassung und Erholung betont.²⁴ Kurz nach OBERG und FOSTER wurde die U- um ein zweites U zu einer W-Kurve erweitert, indem die Rückkehr in die Heimat in die Betrachtung einbezogen wurde. Wie bereits oben angesprochen (Punkt 1.2), ist bei der Rückkehr eine tief greifende psychologische Verunsicherung („re-entry shock“) zu erwarten, die erst durch einen erneuten Anpassungsprozess abgebaut werden kann.



²³ Vgl. Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 278.

Zu weiteren Untersuchungsergebnissen, die den u-förmigen Verlauf der Kurve bestätigen oder widerlegen, s. Church, A. (Sojourner Adjustment, 1982).

²⁴ Vgl. Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 58.

Abb. 1: Idealtypische Verläufe von Anpassungsprozessen und Kulturschockphasen²⁵

Natürlich können diese Modelle nur einen Anhaltspunkt über den zeitlichen Verlauf der Krise liefern. Zu sehr beeinflussen persönliche und situative Faktoren das Ausmaß und die Entwicklung des Kulturschocks. Nicht alle empirischen Studien haben beispielsweise ergeben, dass ein Auslandsaufenthalt mit einer Phase des Optimismus und Faszination beginnt.²⁶ Berücksichtigt werden müssen auch die Gefahren des Kulturschocks, die von kaum zu überwindenden Depressionen bis zum Verlust der Integrität einer Person reichen. Ein zwangsläufiger Aufwärtstrend ist nach solchen persönlichen Tiefphasen nicht gegeben.²⁷ Trotzdem scheint das Modell die Funktion einer allgemeinen Orientierung beim Umgang mit Kulturschock erfüllen zu können. Schon die Abweichung von dem Verlauf, der von OBERG und FOSTER prognostiziert wurde, kann Aufschluss über die Besonderheiten der individuellen Situation eines Neuankömmlings geben.²⁸

Anzumerken ist an dieser Stelle noch das Phasenmodell von Maurice SILL, einem früheren Offizier der UN-Friedenstruppen. In seinem Modell teilt er den gesamten Anpassungsprozess in vier Phasen ein und gibt auch zeitliche Ausmaße an, die er aber auf den speziellen Fall von Soldaten der Friedenstruppen einschränkt:

- Entdeckungsphase (Entdeckung der neuen Umwelt, „*discovery*“), bis 4. Monat
- Selbstfindungs- oder Neuorientierungsphase („*self-alignment*“), 4. bis 8. Monat
- Beteiligungsphase (verstärkte Aktivitäten in der neuen Umgebung, „*participation*“), 8. bis 20. Monat
- Übergangsphase (Übergang zu ‘normalem’ Leben, „*devolution*“), 20. bis 24. Monat.

SILL sieht den Kulturschock als Periode innerhalb des gesamten Adaptionprozesses und siedelt ihn zwischen der Entdeckungs- und Selbstfindungsphase an.²⁹

²⁵ Adaption aus den folgenden Untersuchungen: S. Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 280; Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 58; Adler (International Dimensions of Organizational Behavior, 2002), S. 263ff.

²⁶ Zur Kritik am Phasenmodell und der W-Kurve vgl. Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 280f. und Furnham, A./Bochner, S. (Culture Shock, 1986), S. 131-136. Manche Forscher in den USA betrachten nach Kim beides als „... weak, inconclusive, and overgeneralized.“ Wie bereits angedeutet soll diese Kritik hier nicht ausgeblendet werden und das Phänomen des Kulturschocks und sein zeitlicher Verlauf lediglich als systematisierender Ausgangspunkt für Möglichkeiten des interkulturellen Lernens in der Anfangsphase eines Auslandsaufenthaltes dienen.

²⁷ Zu Beispielen für solche extremen Ausprägungen von Kulturschock s. Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990).

²⁸ Vgl. Trimpop, R./Meynhardt, T. (Interkulturelle Trainings und Einsätze, 2000), S. 198.

²⁹ SILL betont immer wieder, dass er den gesamten Zeitraum des Anpassungsprozesses sehr umfassend sieht. Weil ihm dafür die herkömmlichen Begriffe wie „*adaptation*“ oder „*acculturation*“ nicht ausreichend erscheinen, verwendet er den Neologismus „*transculturation*“.

1.3.2 Alternative Modelle

Die Kritik am Phasenmodell von OBERG und FOSTER führte zu mehreren alternativen Erklärungsversuchen des Kulturschocks, deren Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Bemerkenswert erscheint dabei vor allem das „cumulative-progressive adaptation“-Modell. Es besagt vereinfacht ausgedrückt, dass sich ein Immigrant in der neuen Umgebung im zeitlichen Verlauf immer mehr integriert. Die theoretische Erklärung zu diesem Modell geht davon aus, dass der kumulative und progressive Charakter des Anpassungsprozesses so lange Bestand hat, wie das Individuum funktional in die neue Umgebung eingebunden ist, z. B. durch seinen Arbeitsplatz, durch die Mitgliedschaft in Vereinen usw. Die Kommunikation, die Auseinandersetzung und schließlich die Anpassung an sein neues soziales Umfeld sind in diesem Falle zwangsläufig.³⁰

Weiterentwickelt wurde dieses Modell durch den Einbezug von Rückschlägen und großen Sprüngen bezüglich der Anpassung an die neue Umgebung. Für den daraus resultierenden „spiralförmigen“ Verlauf der Anpassung sprechen mehrere empirische Untersuchungen in den USA. Die zeitliche Entwicklung der Eingliederung sieht demnach wie folgt aus:

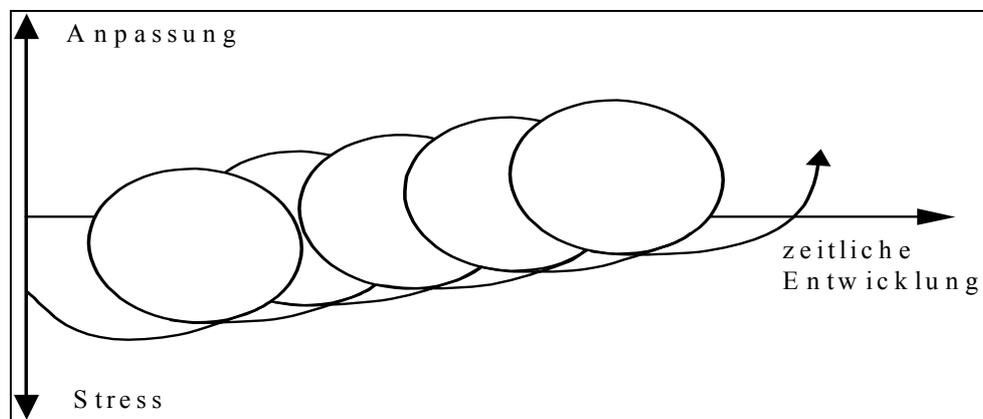


Abb. 2: Dynamik von Stress- und Anpassungsprozessen³¹

Unberücksichtigt bleiben in den vorgestellten Modellen, die den zeitlichen Verlauf von Anpassungsprozessen beschreiben, die individuellen qualitativen Unterschiede und Abweichungen bei Eingliederungsprozessen. Dies versucht der „pluralistic-typological“-

Vgl. Sill, M. (Transculturation in Four Not-So-Easy Stages, 1968), S. 240 - 248.

³⁰ Vgl. Kim, Y. (Communication and cross-cultural adaptation, 1988).

³¹ Vgl. zu den empirischen Ergebnissen und zum Kurvenverlauf Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 281f.

Ansatz von BERRY einzubeziehen.³² BERRY bedient sich dabei zweier Schlüsselfragen an den Immigranten (oder vorübergehenden Besucher):

1. „Halten Sie Ihre eigene kulturelle Identität und deren Ausprägungen für so wertvoll, dass Sie diese erhalten wollen?“
2. „Halten Sie die Beziehungen zu anderen kulturellen Gruppen für so wertvoll, dass Sie diese erhalten und ausbauen wollen?“

Durch die Kombination der Antworten auf diese Fragen identifiziert BERRY vier Grundtypen der Anpassung in einer 4-Felder-Matrix: „Integration“, „Assimilation“, „Separation“ und „Marginalization“.

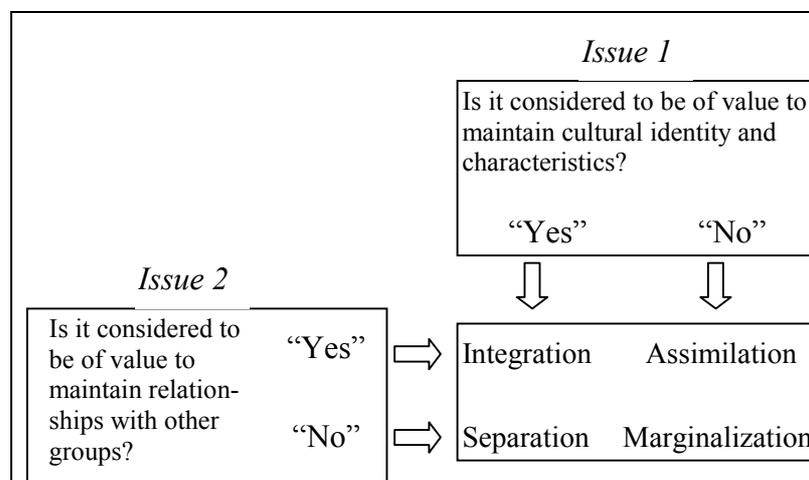


Abb. 3: Idealtypische Typen kultureller Anpassung³³

Anzumerken ist, dass neben den individuellen Einstellungen bezüglich der Anpassung (Antworten auf die beiden Fragen) auch eine Reihe von Faktoren den Anpassungsprozess beeinflussen, die nicht direkt der individuellen Ebene zuzuordnen sind. Für einen beruflichen Auslandsaufenthalt kommen besonders der Dauer, der Karrierebedeutung, der Erfolgsaussichten und der Motivation (freiwillig oder angeordnet) des Aufenthalts besondere Bedeutung zu.³⁴

Assimilation stellt im System von BERRY eine volle Anpassung an die neue Kultur dar, die mit der Aufgabe der eigenen kulturellen Identität einhergeht.

³² Vgl. Berry, J. (Acculturation as varieties of adaptation, 1980).

³³ Ebd., S. 16.

³⁴ Trimpop, R./Meynhardt, T. (Interkulturelle Trainings und Einsätze, 2000), S. 200 teilen die Einflüsse auf den Anpassungsprozess in Rahmen-, Organisations- und Personenfaktoren ein.

Die **Integration** bezeichnet ebenfalls eine Anpassung, beinhaltet aber auch die Wahrung des ursprünglichen Charakters.

Separation ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Anpassung stattfindet und die eigene Identität beibehalten wird.

Bei der **Marginalization** fehlt schließlich ebenfalls die Anpassung an die neue Umwelt, gleichzeitig wird aber auch der kulturelle Charakter der Heimat aufgegeben.

Durch den Einbezug von Separation und Marginalization steht der „*pluralistic-typological*“-Ansatz im Gegensatz zum „*cumulative-progressive-adaptation*“-Modell, da er die Möglichkeit einer Überidentifikation mit der Heimatkultur zulässt und damit den Grad der Anpassung nicht zwangsläufig an die Zeit des Aufenthalts in einer fremden Kultur bindet.

Die hier angesprochenen Ansätze und Modelle können nur Beschreibungs- und Erklärungsversuche des Kulturschocks sein. Eine Zusammenführung ihrer Grundaussagen und Folgerungen muss das Ziel der zukünftigen Forschung in diesem Bereich sein. Umfassende empirische Studien erscheinen unumgänglich, um die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen zu überprüfen.³⁵

³⁵ Zu einer möglichen Integration der verschiedenen Ansätze vgl. Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 285 - 291.

2. Die Berücksichtigung des Kulturschocks in der Qualifizierung

2.1 Interkultureller Stress - zwei mögliche Folgerungen

Allen in Punkt 1.3 angesprochenen Modellen zur Erklärung des Kulturschocks wohnt eine gemeinsame Annahme inne. Kulturschock wird in erster Linie als negative Erfahrung gesehen, in der es zu einem persönlichen Verlust von kulturell, sozial und psychologisch vertrauten Dingen kommt. OBERG sieht dadurch eine wesentliche Lebensgrundlage des Menschen gefährdet.³⁶ Für FOSTER ist der Kulturschock nichts weiter als eine geistige Krankheit, die zu Verärgerung, Reizbarkeit und Depression führt.³⁷ Durch diese Störungen im Verhalten und in der Einstellung zu der neuen Umwelt wird die Eingliederung verhindert. Der Kulturschock wird als persönliche Krise verstanden, die überwunden werden muss, damit ein „normales“ Leben wieder möglich wird.³⁸ Nach dieser Auffassung wird ein Lernen in der neuen Umgebung durch das Phänomen eingeschränkt, wenn nicht gar verhindert. Schon die negativen Konnotationen des Begriffs „Schock“ lassen darauf schließen.

Eine völlig andere Folgerung aus dem Phänomen „Kulturschock“ zieht dagegen – als einer der ersten in systematischer Art und Weise – Peter ADLER. Er betrachtet den Prozess als Lernchance, die zu Selbsterkenntnis und Persönlichkeitsentwicklung führen kann. Kulturschock wird nicht länger als Krankheit gesehen, sondern als zentrale interkulturelle Lernerfahrung, die Einsicht in Veränderungsprozesse und die eigene Individualität fördert.³⁹ ADLER sieht darin nicht nur ein mächtiges „Lernwerkzeug“, sondern zieht den Schluss, dass wirkliches interkulturelles Lernen nur durch die Erfahrung des Kulturschocks möglich wird.⁴⁰ In der Terminologie von Kordes ist Kulturschock somit eine katalytische kulturelle

³⁶ In Bezug auf einen Menschen, der an Kulturschock leidet, zieht er folgenden Vergleich: „He is like a fish out of water.“ Oberg, K. (Culture Shock, 1958), S. 1.

³⁷ „Culture shock is mental illness ... He (*Der Patient, Anm. d. Verf.*) finds that he is irritable, depressed and probably annoyed by the lack of attention shown him ...“ Foster G. (Traditional Cultures, 1962), S. 195.

³⁸ Auf das Weltbild, das einer solchen Einschätzung zugrunde liegt, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Peter ADLER wirft OBERG und FOSTER aber vor, den einzelnen Menschen als unwissendes Opfer abzustempeln, das der Krankheit „culture shock“ hilflos ausgeliefert ist. Der einzige angebotene Ausweg, nämlich der Rückzug aus dem gesellschaftlichen Leben („... *retreat into the safety of his own head* ...“) stellt für ADLER eine bedenkliche Verkürzung der komplexen Realität dar. Vgl. die Kritik an OBERG und FOSTER in Adler, P. (Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience, 1987), S. 28f.

³⁹ Vgl. ebd., S. 29.

⁴⁰ „Culture shock can be viewed as a powerful learning tool [...] Culture shock and the notion of cross-cultural learning experience are essentially the same phenomenon, the difference being in the scope of focus or view.“ Ebd., S. 25.

Erfahrung, der interkulturelle Kompetenz einschließlich des sozial determinierten Erwerbs einer Fremdsprache notwendigerweise vorausgeht und damit interkulturelle Lernprozesse erst ermöglicht, die nicht durch herkömmliche, formale Lernsituationen angestoßen werden können.⁴¹

Für diese Sicht spricht, dass die Intensität des erlebten Kulturschocks positiv mit der beruflichen Leistung korreliert ist. RUBEN wies diesen Zusammenhang durch die Untersuchung der Effektivität von kanadischen Technologieberatern in Kenia nach. Dabei stellte sich heraus, dass Berater mit sehr intensiven Kulturschockerlebnissen signifikant effektiver arbeiteten als solche mit relativ moderaten Erfahrungen aus der Krise.⁴² Auch bei Untersuchungen, bei denen die Effektivität von international tätigen Managern gemessen wurde, ist die Intensität des Kulturschocks positiv mit der Arbeitsleistung korreliert.⁴³

Im Weiteren soll der Auffassung von ADLER gefolgt und der Kulturschock als Lernchance gesehen werden. Für beide im Vorwort angesprochenen Deutungen des Themas dieses Beitrages hat das erhebliche Folgen:

Bei der Qualifizierung von Menschen im Vorfeld eines längeren oder dauerhaften Auslandsaufenthaltes darf nicht die Minimierung des Kulturschocks im Mittelpunkt stehen, sondern es müssen die Voraussetzungen geschaffen werden, durch welche die Lernpotenziale des interkulturellen Stresses ausgeschöpft werden können.

Menschen, die während der Kulturschockerfahrungen im Ausland qualifiziert werden sollen, dürfen nicht einseitig zur möglichst schnellen Überwindung ihrer vermeintlichen persönlichen Krise veranlasst werden, sondern ihnen müssen die positiven Seiten ihrer Situation bewusst gemacht werden.

Für beide Anforderungen an Qualifizierungsmaßnahmen müssen zunächst die Bereiche der Lernchancen des Kulturschocks näher bestimmt werden.

„Culture shock is considered as a normal, even desirable, part of the cross-cultural experience and training programs cannot prevent its occurrence.“ Brislin, R./Yoshida, T. (Content of Cross-cultural Training, 1994), S. 5.

⁴¹ „Culture shock or, more precisely, catalytic cultural experiences and situations precede the process of teaching [...] It is not education that which makes people receptive to intercultural learning; on the contrary, it is a shock which produces intercultural learning and the corresponding educational study“ Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990), S. 302.

Zum Begriff einer interkulturellen Handlungskompetenz s. Weber, S. (Kiss, Bow, or Shake Hands, 2000).

⁴² Vgl. die Ergebnisse von Ruben in Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 277ff.

⁴³ Vgl. Adler, N. (International Dimensions of Organizational Behavior, 2002), S. 263f.

2.2 Der Kulturschock als Lernchance

2.2.1 Steigerung der situativen Effektivität

Ein wesentlicher Bereich, in dem der Kulturschock Chancen zur persönlichen Entwicklung bietet, ist die Verbesserung der situativen Anpassungsfähigkeit. Durch die Erfahrung des vom Übergang in eine neue kulturelle Umgebung ausgelösten Erkenntniszuwachses wird der Lernende befähigt, sich in ähnlichen Situationen künftig effektiver zu verhalten. APPLGATE und SYPHER sehen gerade in interkulturellen Stresssituationen die Möglichkeit zur Internalisierung eines flexibleren Umgangs mit den Anforderungen bisher unbekannter Situationen.⁴⁴ Sie heben im interkulturellen Kontext insbesondere die Chance hervor, strategische Vorgehensweisen bei der Problembewältigung zu fördern und Ziele verschiedener Ebenen bewusst gleichzeitig zu verfolgen. Neue Herausforderungen im privaten und beruflichen Bereich werden in der Zukunft mit mehr Selbstvertrauen angenommen. APPLGATE und SYPHER betrachten damit letztendlich die Erfahrung von interkulturellem Stress als wesentlichen Ausgangspunkt für persönliche Zufriedenheit und berufliches Vorankommen.⁴⁵

2.2.2 Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit

Der Mensch im fremden kulturellen Umfeld wird gezwungen, sich intensiv mit für ihn unbekanntem oder abweichenden Kommunikationsgepflogenheiten auseinander zu setzen.

Zum einen führt dies zu einem gezielteren Erwerb der neuen Sprache als dies vom Herkunftsland aus möglich ist. Der Bereich der interkulturellen Kommunikation nimmt innerhalb der Linguistik die Determinanten des Spracherwerbs unter dem Einfluss kultureller Anpassungsprozesse umfassend auf.⁴⁶ Eines der wichtigsten Ergebnisse dieses Forschungsbereiches ist die Aussage, dass weder interkulturelle Kompetenz ein zwangsläufiges Nebenprodukt vom Erwerbe einer neuen Sprache ist noch dass ein

⁴⁴ Vgl. Applegate, J./Sypher, H. (A Constructivist Theory of Communication and Culture, 1988), S. 56f.

⁴⁵ Die Grundlage für die Überlegungen stellt für APPLGATE und SYPHER die konstruktivistische Theorie dar, in der sie auch eine kohärente Basis für interkulturelle Qualifizierungsprogramme sehen. Vgl. Applegate, J./Sypher, H. (A Constructivist Theory of Communication and Culture, 1988), S. 58ff.

⁴⁶ Vgl. z. B. die in den Sammelbänden herausgegeben Beiträge von Asante, M./Gudykunst, W. (Handbook of International and Intercultural Communication, 1989); Buttjes, D./Byram, M. (Mediating Languages and Cultures, 1990); Ager, D. et al. (Language Education for Intercultural Communication, 1993); Pürschel, H. (Intercultural Communications, 1994); Samovar, L./Porter, R. (Intercultural Communication, 1999). Der Begriff der „Intercultural Education“ ist dagegen in der englischsprachigen Literatur anders besetzt. Nach Aikman, S. (Intercultural Education and Literacy, 1999), S. 19, fokussieren interkulturelle Bildungsprogramme auf das Nebeneinander von mehr als einer kulturellen und sprachlichen Tradition.

deterministischer Zusammenhang in umgekehrter Richtung festgestellt werden kann.⁴⁷ Allerdings ist gezeigt worden, dass die unzureichende sprachliche Ausdrucksfähigkeit ein wesentlicher Grund für Kulturschock ist, andererseits aber auch der Erwerb der neuen Sprache bei der Überwindung des Schockzustandes besonders schnell vonstatten geht.⁴⁸

Zum anderen haben Untersuchungen ergeben, dass häufig das kulturspezifische Redeverhalten für das gegenseitige Verständnis der Kommunikationspartner von entscheidender Bedeutung ist,⁴⁹ obwohl es auch über Kulturgrenzen hinweg einheitliche Verhaltensweisen im Gespräch gibt.⁵⁰ Die Person im interkulturellen Feld wird sich bei Verständigungsschwierigkeiten, die nicht auf reine Sprachprobleme zurückzuführen sind (typisch für die zweite Phase des Kulturschocks), der Besonderheiten des eigenen Kommunikationsverhaltens bewusst. Im monokulturellen Umfeld ist dies nur selten oder nie möglich. Da Kommunikationsmuster immer auch von kulturellen Gegebenheiten geprägt sind, bietet sich in der interkulturellen Erfahrung die Möglichkeit, die eigene gesellschaftliche und soziale Determiniertheit zu erkennen.⁵¹ Wichtig i. S. eines produktiven Umgangs mit Kulturschock ist dabei, dass Kommunikationsstörungen genau als Indikatoren für kulturelle Unterschiede gesehen werden, die interkulturelles Lernen fördern können. Gerade Unternehmen, die sich dem „Null-Fehler-Prinzip“ verpflichten, dürfte eine

⁴⁷ Vgl. Meyer, M. (Developing Transcultural Competence, 1990) und Luchtenberg, S. (Überlegungen zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, 1994).

Zu den kulturell bedingten Komponenten des Konzepts „Interkulturelle Kompetenz“ s. Tjira, H. (Interkulturelle Synergie, 2001).

⁴⁸ So ist in einschlägigen Untersuchungen auch gezeigt worden, dass unmittelbarer kultureller Kontakt in den meisten Fällen positive Auswirkungen auf den Spracherwerb und die Einstellung von Schülern im Hinblick auf eine fremde Kultur hat, die durch herkömmlichen Unterricht in der Regel nicht erzielt werden können. Überhaupt scheinen durch das „Unterrichten“ einer anderen Kultur in herkömmlichen, schulischen Lernsituationen keine zufrieden stellenden Ergebnisse möglich zu sein. Vgl. Byram, M. et al. (Young People's Perceptions of Other Cultures, 1990), S. 118f.

⁴⁹ Die Forschungsergebnisse von GUDYKUNST legen den Schluss nahe, dass auch verschiedene ethnische Gruppen, deren kulturelles Umfeld sehr ähnlich ist, gerade im kommunikativen Bereich abweichende Verhaltensmuster an den Tag legen. Vgl. Gudykunst, W. (Ethnicity, 1986), 201 - 224.

⁵⁰ Nach den Untersuchungen von MATSUMOTO, et al. werden zumindest sechs verschiedene Gefühle (Angst, Abscheu, Wut, Fröhlichkeit, Traurigkeit und Überraschung) in allen Kulturkreisen durch den gleichen Gesichtsausdruck gezeigt. Vgl. Matsumoto, D. et al. (Emotions in Intercultural Communication, 1989), S. 226f.

⁵¹ Vgl. zum Potenzial einer bewussten Kommunikation über *interkulturelle* und gleichzeitig *soziale* Grenzen hinweg Kim, Y. (Searching for Creative Integration, 1984), S. 17ff.

KIM identifiziert dabei zwei entscheidende Kommunikationskanäle: Kommunikation von Mensch zu Mensch und über Massenmedien. Beide Kanäle beeinflussen den Verlauf und die Intensität des Kulturschocks und die damit entstehenden Lernchancen nachhaltig.

Interpretation von Kommunikationsstörungen als Lernmöglichkeit und –notwendigkeit allerdings schwer fallen.⁵²

Zusammenfassend kann von einem sehr engen Zusammenhang von kulturellem und sprachlichem Lernen ausgegangen werden. Im Bezug auf entsprechende Lernprozesse kann sowohl für die sprachliche als auch die kulturelle Dimension von einem **Erfahrungsbereich** (die Fremdsprache ist bevorzugtes Medium im Lernprozess, der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der fremden Sprache bzw. Kultur) und einem **Bewusstseinsbereich** (die Muttersprache des Lerners ist das Unterrichtsmedium, der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf dem Vergleich von eigener und fremder Sprache/Kultur) gesprochen werden. Byram schlägt darauf aufbauend ein integriertes Modell für sprachliches und kulturelles Lernen vor, in dem diese vier Dimensionen zusammengeführt werden:

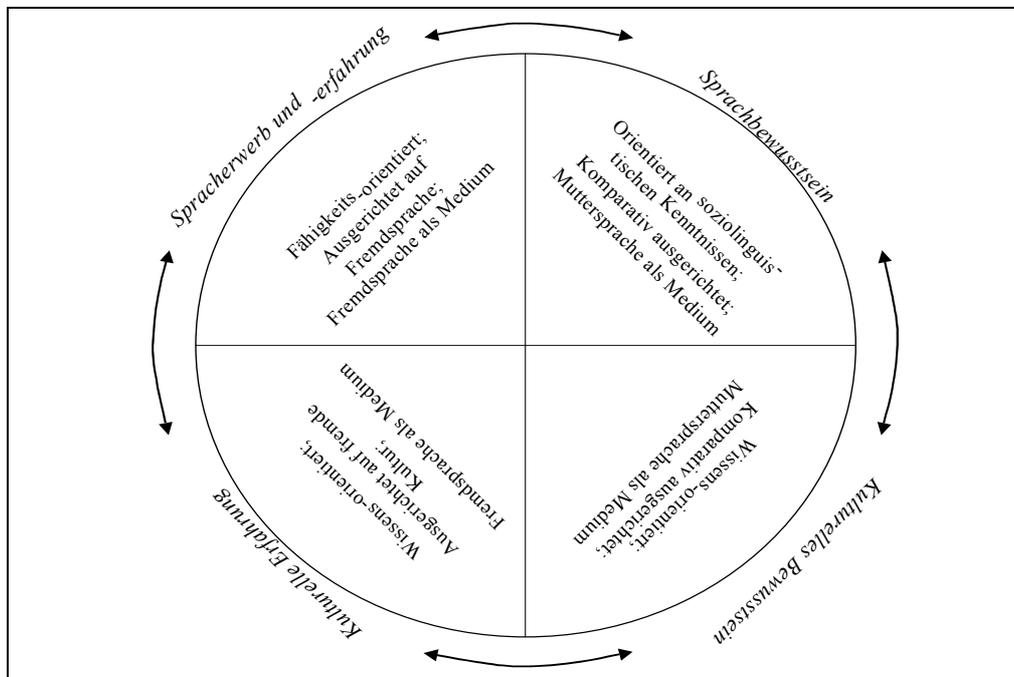


Abb. 4: Prozesse des sprachlichen und kulturellen Lernens⁵³

Die vier Dimensionen sprachlich-kulturellen Lernens sind nicht getrennt voneinander zu sehen, sondern müssen als integrale und sich gegenseitig unterstützende Bestandteile eines

⁵² Zum produktiven Umgang mit interkulturellen Kommunikationsstörungen s. Clement, U./Clement, U. (Interkulturelles Coaching, 2000).

⁵³ Adaption einer Abbildung von Byram, M. (Teaching Culture and Language, 1990), S. 20. Byram entwarf sein Modell mit Blick auf den Sprachunterricht an Sekundarschulen in Großbritannien. Da das Modell deshalb keinen unmittelbaren Kontakt mit der Fremdsprache und der fremden Kultur hat, d. h. Reisen in das betreffende Land sind nicht vorgesehen, scheint es durchaus auch Anhaltspunkte für die Vorbereitung von Erwachsenen auf einen Auslandsaufenthalt geben zu können.

umfassenden Lernprozesses gesehen werden, der interkulturelle kommunikative Kompetenz zum Ziel hat.⁵⁴ Die zeitlichen Anteile der einzelnen Dimensionen sollten im Laufe des Lernprozesses variiert und an die Zielgruppe angepasst werden. So wird im Normalfall der Anteil für Spracherwerb zu Beginn des Lernprozesses relativ hoch sein, dann aber kontinuierlich sinken, wogegen die Zeit für kulturelle Erfahrungen und Bewusstseinsbildung ausgedehnt werden kann.⁵⁵ Es ist zu erwarten, dass der Umgang mit dem Phänomen Kulturschock bei der Anpassung an eine kulturelle und kommunikativ anders geprägte Umgebung produktiver und zeitlich kürzer ausfällt, wenn in der hier angedeuteten Art und Weise Lernprozesse vorgeschaltet werden, die sprachliches und kulturelles Lernen integrieren.

2.2.3 Förderung von Toleranz und objektiver Selbsteinschätzung

ADLER schreibt einem wachen Bewusstsein einen instrumentellen Charakter im Lernprozess zu.⁵⁶ In zwei Bereichen wird diese Lernvariable durch die interkulturelle Erfahrung positiv beeinflusst: In einem geschärften *kulturellen Bewusstsein* und einer intensivierten *Selbsterkenntnis*.⁵⁷

Unter **kulturellem Bewusstsein** wird die Einsicht in die von einer Gruppe von Menschen vertretenen Meinungen, Ansichten, Werte und Lebenskonzepte verstanden. Diese Einsicht befähigt die Person in einer fremden Umgebung, den Menschen als Produkt seiner Kultur, d. h. des übergreifenden Rahmens, in dem er lebt, zu sehen. In den Beziehungen zu den so (anders als er selbst) geprägten Menschen wird er erkennen, dass keine Kultur „besser“ als eine andere ist. Die Andersartigkeiten der Kulturen sind somit gerechtfertigt und zu akzeptieren. Mit dieser veränderten Kulturauffassung wird das Denken in Stereotypen und Polaritäten irrelevant. Gängige Kategorisierungen wie „entwickelte contra unterentwickelte“, „moderne contra primitive“ oder „christliche contra heidnische“ Kulturen verlieren ihren Sinn. In der Überwindung des Kulturschocks wird auch ein übergreifender Grund für den Schock aus dem Weg geräumt, es wird nämlich nach und nach verstanden, wie eine andere Kultur persönliche und kollektive Erfahrungen in verschiedene Kategorien organisiert. Die meisten einschlägigen Untersuchungen identifizieren die Unfähigkeit des Neuankömmlings, diese Kategorisierung in der fremden

⁵⁴ Vgl. zur Entstehung des Konzepts der „intercultural communicative competence“ im anglo-amerikanischen Raum Doyé, P. (The Intercultural Dimension, 1999), S. 11ff.

⁵⁵ Zu eingehenden Beschreibungen der Dimensionen und des Zusammenwirkens der vier Dimensionen s. Byram, M. (Teaching Culture and Language, 1990), S. 22-30.

⁵⁶ Vgl. hierzu Adler, P. (Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience, 1987), S. 31.

⁵⁷ Vgl. zu diesen Begriffen ebd., S. 32f.

Kultur nachzuvollziehen als wesentlichen Auslöser des Kulturschocks.⁵⁸ Der Aufbau von Organisationsrastern kann als Anzeichen für die Überwindung des Kulturschocks und für die Ausweitung des kulturellen Bewusstseins gewertet werden.⁵⁹ **Selbsterkenntnis** reflektiert die Einsicht in die eigene Stellung und in das eigene Verhalten innerhalb der Gesellschaft. Beide sonst für mehr oder minder unverrückbar gehaltenen Elemente der Selbsteinschätzung werden im Kulturschock plötzlich in Frage gestellt. Die kognitiven und emotionalen Krisen in der fremden Umgebung führen (meist unbewusst) vor Augen, dass das eigene Verhalten aus einem komplexen System von Motivationen, Intentionen und Gefühlen besteht. Indem das persönliche Verhalten bewusst wird, kann es als Produkt des eigenen Charakters angenommen werden. Frustration, Unbehagen und Angst dienen diesem Prozess der persönlichen Entwicklung. ADLER spricht von einer „Reintegration der Persönlichkeit“ im Kulturschock.⁶⁰ Die dazu notwendige kulturelle Erfahrung setzt den Kulturschock geradezu voraus. Überträgt man diesen Gedanken auf ein Stufenschema, in dem die Entwicklung (inter)kultureller Kompetenz nachgezeichnet wird, sind kulturelle Anpassungs- und „Krisenprozesse“ eine notwendige Erfahrung, um die höchste Stufe der kulturellen Kompetenz zu erreichen. Kordes bezeichnet diese Konstellation als „transkulturelle Stufe“.⁶¹ Zum Erreichen dieser Stufe sind innere (in der Terminologie Adlers „Selbsterkenntnis“) und äußere Prozesse notwendig (kulturelles Bewusstsein), die durch verschiedene Erfahrungskontexte ablaufen können.

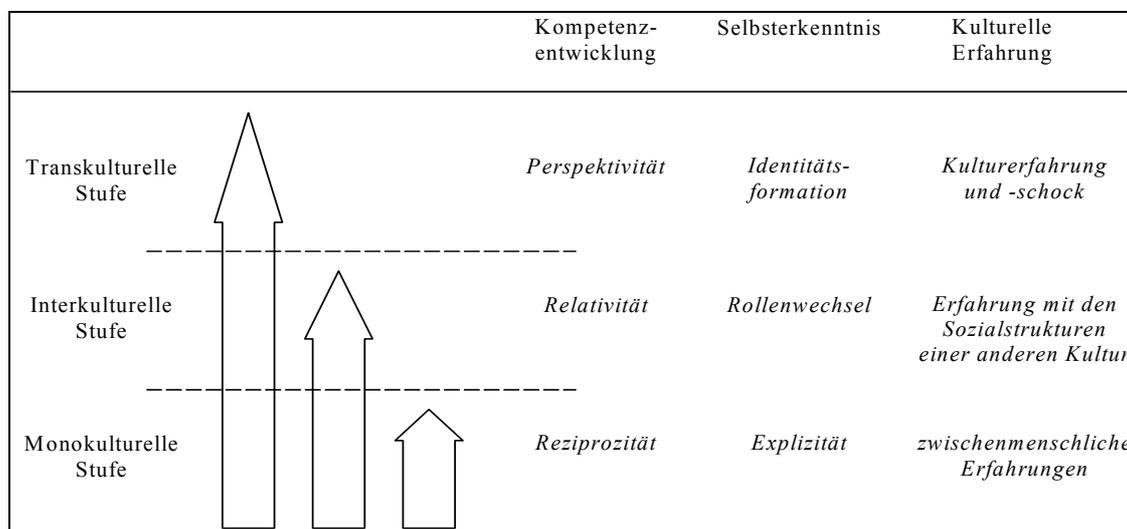


Abb. 5: Stufen interkulturellen Lernens und kultureller Kompetenz⁶²

⁵⁸ Vgl. Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 63.

⁵⁹ Vgl. Triandis, H. (Essentials of Studying Cultures).

⁶⁰ Vgl. Adler, P. (Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience, 1987), S. 32.

⁶¹ Vgl. Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990).

⁶² Adaption einer Abbildung von Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990), S. 304. Siehe Meyer, M. (Developing Transcultural Competence, 1990) für genaue Beschreibungen der typischen Verhaltensmerkmale

Klar wird in dieser Darstellung auch, dass der Lerneffekt von Kulturschockerfahrungen von bestimmten Voraussetzungen abhängt, die durchaus bereits im Heimatland erworben werden können. So ist die Fähigkeit, einen Rollenwechsel vorzunehmen und die Relativität der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkennen (mittlere Stufe in Abb. 5), nicht nur in kultureller Hinsicht wichtig, sondern auch in beruflichen Kontexten ganz allgemein.

Anzumerken ist auch, dass gerade die in diesem Punkt umrissenen Potenziale des Kulturschocks bei einem Auslandsaufenthalt häufig nur unter idealen Bedingungen erschließbar sind. In bestimmten Situationen kann die Begegnung mit einer fremden Kultur mehr negative als positive Aspekte mit sich bringen. Vor allem, wenn vor dem Auslandsaufenthalt die mittlere Kompetenzstufe noch nicht erreicht wurde. Immerhin ergeben sich aus den beschriebenen Chancen aber die Ansatzpunkte hinsichtlich sinnvoller und zweckmäßiger Qualifizierungsmaßnahmen, welche die beschriebenen äußeren und inneren Aspekte des Anpassungsprozesses berücksichtigen sollten.

2.3 Inhaltliche und methodische Schwerpunkte von Qualifizierungsmaßnahmen

Wie bereits angesprochen sollte es sowohl bei der Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte als auch beim Lernen in einer fremden Umgebung in erster Linie darum gehen, den Lernenden zu befähigen, die positiven Potenziale des Kulturschocks zu erschließen. Wie entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen aussehen könnten, wird in der Fachliteratur bisher meist nur sehr vage angedeutet. ADLER beschränkt sich beispielsweise auf den Hinweis, dass dazu neue Modelle für Training und Simulation entwickelt werden müssen.⁶³

Folgt man der Argumentation von Adler allerdings, kann wirkliches interkulturelles Lernen nicht ohne einen gewissen Schockzustand stattfinden, der nicht in den formalen

auf den drei Stufen interkultureller Kompetenz (S. 142f.) und für Fallbeispiele entsprechenden Verhaltens (S. 145-154).

Ein alternatives Stufenschema zur Entwicklung interkultureller Sensitivität findet sich bei Bennett, der die Phasen „denial“, „defense“ und „minimization“ als *ethnozentrische Stufen* und die Phasen „acceptance“, „adaptation“ und „integration“ als *ethnorelative Stufen* bezeichnet. Vgl. Bennet, M. (Developing Intercultural Competence, 2001).

Zu einer alternativen Stufung interkulturellen Lernens s. Konradt, U. (Hypermediale Lernsysteme, 2000), S. 82f.

⁶³ Vgl. Adler, P. (Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience, 1987), S. 35.

Vor allem Anfang der neunziger Jahre sind gerade in den Vereinigten Staaten eine Vielzahl von Qualifizierungskonzepten im Bereich der interkulturellen Bildung entwickelt worden, in den wenigsten Fällen wird jedoch explizit auf das Kulturschockphänomen eingegangen. Vgl. zu diesen Konzepten z. B. Kohls, R./Knight, J. (Developing Intercultural Awareness, 1994); Brislin, R./Yoshida, T. (Content of Cross-cultural Training, 1994).

Im deutschsprachigen Raum werden interkulturelle Trainings vor allem als Mittel der internationalen Personalentwicklung gesehen. Vgl. z. B. Thomas, A. et al. (Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz, 2000), Weber, W. et al. (Internationales Personalmanagement, 2001) sowie die Beiträge in Reineke & Fussinger (Interkulturelles Management, 2001).

Lernumgebungen, sondern nur durch den unmittelbaren Kontakt mit einer fremden Kultur erreicht werden kann. Kordes bezeichnet den Kulturschock als Katalysator für authentisches und nachhaltiges interkulturelles Lernen.⁶⁴ Allerdings ist für solche Lernprozesse eine grundsätzliche Reflexionsfähigkeit und Interpretationsfähigkeit in Bezug auf die neuen kulturellen Erfahrungen notwendig. In den einschlägigen Kompetenzmodellen würde dies in den Bereich der Human- und/oder Methodenkompetenz fallen, welche wiederum nur durch ganzheitliche Lernprozesse, z. B. auch in der beruflichen Bildung, erzielt werden kann.⁶⁵

Allerdings scheint auch eine Vorbereitung auf den Aufenthalt in einer fremden Kultur in Bezug auf sprachliche Fertigkeiten und landeskundliche Kenntnisse notwendig und förderlich zu sein, vor allem wenn sie die in Abb. 6 beschriebenen Zielbereiche berücksichtigen. Zeitliche Richtlinien für solche Maßnahmen können nur schwer gegeben werden, sind die individuellen und situativen Gegebenheit doch meist sehr unterschiedlich.⁶⁶ Inhaltlich werden folgende drei Bereiche als Rahmen gesehen, in dem Qualifizierungsmaßnahmen stattfinden sollen:

- Befähigung zu einem gesunden Maß an persönlicher Anpassung,
- Qualifizierung zu einem angemessenen Verständnis der besonderen fachlichen Anforderungen (in Beruf, Schule, Betrieb, usw.) in der neuen Umgebung,
- sowie die Förderung der situativen Interaktionsfähigkeit im fremden sozialen Umfeld.⁶⁷

Ausgehend von diesen drei Dimensionen soll der Ansatz für interkulturelles Training von BRISLIN kurz vorgestellt werden, da darin neben inhaltlichen Vorgaben auch methodische Vorschläge gemacht werden. BRISLIN stellte dazu eine Matrix auf (s. nächste Seite).⁶⁸

⁶⁴ Vgl. Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990), S. 302.

⁶⁵ Vgl. Sloane, P. (Handlungskompetenz und Handlungsorientierung, 2002).

⁶⁶ Richard BRISLIN untersuchte Vorbereitungsprogramme für den Auslandsaufenthalt von Managern und stellte einen zeitlichen Umfang von einer Stunde bis zu vier Monaten fest. Obwohl er eine Stunde für generell zu wenig einschätzt, kommt er zum Schluss, dass kürzere Programme unter bestimmten Voraussetzungen effektiver sind als sehr lange. Vgl. Brislin, R. (Intercultural Communication Training, 1989), S. 441f. Besonders für den wirtschaftlichen Bereiche wird zurecht angemerkt, dass Trainingsmaßnahmen auf konkrete betriebliche Anwendungskontexte hin konzipiert werden müssen (vgl. Reineke, R.-D., Business Driven Intercultural Management, 2001, S. 6f.). Auch in dieser Hinsicht sind zeitliche Vorschriften für Trainingsmaßnahmen nicht zielführend.

⁶⁷ Vgl. Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 278; und Brislin, R. (Intercultural Communication Training, 1989), S. 441.

Die von KIM genannten Kategorien „*personal adjustment*“, „*task accomplishment*“ und „*intercultural interaction*“ erinnern an Kompetenzbereiche, wie sie z. B. für die Berufsbildung diskutiert werden (Human-Fach- und Sozialkompetenz).

⁶⁸ Vgl. Brislin, R. (Intercultural Communication Training, 1989), S. 445.

Auf der waagrechten Achse finden sich die inhaltlichen Schwerpunkte.

Die kognitive Ebene („**Cognitions**“) beinhaltet landeskundliches Wissen, das Verständnis für andere Meinungen und die Kenntnis möglicher Problemfelder in der neuen Umgebung.

In der affektiven Ebene („**Affect**“) sollen die Gefühle bei der Interaktion mit den neuen Mitmenschen und der Abbau von Vorurteilen und Stereotypen behandelt werden.

Auf der Verhaltensebene („**Behavior**“) geht es um das Erlernen von Handlungsmustern in den neuen sozialen Gruppen (Kollegenkreis, Schulgemeinschaft, Verein, usw.).

Auf der senkrechten Achse finden sich drei verschiedene Intensitäten (niedrig, mittel, hoch), in denen der Lernende in die Qualifizierungsmaßnahme eingebunden ist, bzw. sich selbst einbringen muss. Die daraus resultierenden neun Felder der Matrix sind mit Vorschlägen für die methodische Umsetzung der Qualifizierung gefüllt. Diese reichen von der Vorlesung über die Gruppendiskussion und -arbeit, bis hin zu Exkursionen und Rollenspielen.⁶⁹

Die Wahl der inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte, sowie die Festlegung des Beteiligungsgrads verlangen vom Dozenten ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen in die individuelle Situation der Lernenden. Anzumerken ist noch, dass mit bestimmten Maßnahmen natürlich auch zwei oder alle drei inhaltlichen Kategorien gleichzeitig behandelt werden können.

Zu einer Besprechung von Qualifizierungsmodellen hinsichtlich Kulturschocks aus psychologischer Sicht s. Furnham, A./Bochner, S. (Culture Shock, 1986), S. 233-244. Einen Überblick über Methoden interkulturellen Trainings bieten Weber, W. et al. (Internationales Personalmanagement, 2001) S. 180-184.

⁶⁹ Zu konkreten Beispielen für die Qualifizierungsmethode Rollenspiel (minidrama) s. Seelye, N. (Teaching Culture, 1993), S. 70-82.

<i>Zielbereiche der Trainingsmaßnahmen</i>			
<i>Intensität der Traineeaktivität</i>	<i>Kognitiver Bereich</i>	<i>Affektiver Bereich</i>	<i>Verhaltens- und Wertebereich</i>
<i>Niedrig</i>	<i>lectures;</i> Expertenvorträge, Leseaufträge	<i>lectures, films;</i> Augenzeugenberichte, Filmvorträge, kulturelle Darbietungen (Volksmusik und –schauspiel, etc.)	<i>behaviour models;</i> Konfrontation mit Modellen, in denen angemessenes Verhalten zum Ausdruck kommt
<i>Mittel</i>	<i>attribution training;</i> Analyse von “critical incidents” und Fallsituationen	<i>self-awareness;</i> Gruppendiskussionen zu Vorurteilen, Rassismus, Werten; Teilnahme an begleiteten Exkursionen	<i>cognitive/behavioural training;</i> Feldstudien, in denen neue Verhaltensmuster zum Ausdruck kommen und angewendet werden
<i>Hoch</i>	<i>behavioural and social science concepts;</i> Anwendung von Konzepten aus der Verhaltens- und Soziallehre	<i>simulations,</i> Simulation von Lebenssituationen, z. B. Rollenspiele und Verhandlungen in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen	<i>experiential encounters;</i> direkte Begegnungen mit oder komplexe Annäherungen an anderen Kulturen; angeleitete Anwendung der neuen Verhaltensmuster

Abb. 6: Taxonomie interkultureller Trainingsmaßnahmen⁷⁰

Obwohl BRISLIN das beschriebene System für die Gestaltung von interkulturellem Kommunikationstraining entwickelt hat, kann es doch bei entsprechender Auswahl der Methoden auch als ein möglicher Anhaltspunkt für die Qualifizierung hinsichtlich des Umgangs mit interkulturellem Stress gelten.

Wie für Programme für interkulturelle Kommunikation sollten Maßnahmen zur Qualifizierung zur Vorbereitung auf Kulturschock mit Methoden mit relativ niedriger Traineeaktivität beginnen, damit schnell die notwendigen Informationen vermittelt werden können und die häufig vorhandene Hemmschwelle abbaubar ist. Die Aktivität der Maßnahmenteilnehmer sollte dann schrittweise erhöht werden, damit die Gefahr von Enttäuschungen seitens der Teilnehmer bei hoher Aktivität minimiert werden kann. Zu beachten ist vor allem auch, dass möglichst alle drei Zielbereiche angesprochen werden und nicht etwa der Verhaltensaspekt vernachlässigt wird. Dem unmittelbaren Kontakt mit der Zielkultur ist nach einer Phase des Herantastens Priorität einzuräumen, weil nur dadurch die

⁷⁰ In Anlehnung an Brislin, R. (Intercultural Communication Training, 1989), S. 445.

Zu einer alternativen Einteilung von Trainingsmaßnahmen s. Trimpop, R./Meynhardt, T. (Interkulturelle Trainings und Einsätze, 2000), S. 205-213. Sarbaugh identifiziert sieben Ebenen der Interkulturalität von Kommunikationssituationen (von „highly intracultural“ bis „highly international“) und entwickelt Ansätze zur Verbesserung der Interaktion zwischen den Akteuren für diese spezifischen Ebenen. Vgl. Sarbaugh, L. E. (Intercultural Communication, 1993).

notwendige Authentizität des kulturellen Kontaktes erzielt werden kann.⁷¹ Letztlich ist die Erweiterung der kognitiven Struktur das Ziel des Lernprozesses. Durch den Ausbau dieser Struktur wird der Lerner in die Lage versetzt, mit der kritischen Situation des Kulturschocks umzugehen, indem er die Schocksituation reflexiv abstrahieren kann.⁷²

Aus diesen allgemeinen Umsetzungshinweisen kann abgeleitet werden, dass dem Trainer nicht nur eine vermittelnde, sondern vor allem auch vorbereitende (in Bezug auf den kulturellen Kontakt), eine begleitende (in Bezug auf den Ablauf der Vorbereitungsmaßnahmen) und eine evaluierende (in Bezug auf die Interpretation der von den Teilnehmern durch die Maßnahmen gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen) Funktion zukommt.

3. Schlussbetrachtung

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das Interesse an interkulturellen Adaptionsprozessen aufgrund der verstärkten weltweiten Vernetzung in wesentlichen Lebensbereichen ständig zunimmt. Dies spiegelt sich auch in der Flut von wissenschaftlichen Veröffentlichungen vor allem aus dem englischsprachigen Raum wider. Immer wieder wird darin auf die Notwendigkeit weiterer Studien in diesem Bereich hingewiesen; zu viele Phänomene erscheinen noch unklar oder widersprüchlich.

Speziell für den beruflichen Bereich fehlen differenzierte Betrachtungen der Erfahrungen mit Ausbildungsphasen im Ausland, etwa gefördert durch das EU-Programm Leonardo da Vinci. Solche Aufenthalte können zwar im Europass Berufsbildung zertifiziert werden, eine systematische Vor- und Nachbereitung hinsichtlich der gewonnenen interkulturellen Erfahrungen findet jedoch i. d. R. nicht statt.⁷³ Aber auch die Ergebnisse der PISA-Studie, die eine mangelnde Integration ausländischer Jugendlicher in Deutschland belegen, unterstreicht die wachsende Bedeutung der Frage nach interkultureller Anpassung.

Weiterer Forschungsbedarf kann auch hinsichtlich des Verlaufs und des Ausmaßes des Kulturschocks festgestellt werden. Neben den in diesem Beitrag genannten Faktoren wird die Ausprägung interkulturellen Stresses immer auch von der Einstellung der

⁷¹ Vgl. Brislin, R. (Intercultural Communication Training, 1989), S. 455f. Die Tendenz zu mangelhafter Übertragbarkeit der in interkulturellen Trainingsmaßnahmen gewonnenen Erkenntnisse und eine Reihe von Unzulänglichkeiten von ausschließlich behaviouristisch angelegten Programmen hat Weber, S. (Kiss, Bow, or Shake Hands, 2000) aufgezeigt.

⁷² Vgl. Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990), S. 303.

⁷³ Vgl. zu den Potenzialen und Problemen solcher Auslandsphasen in Rahmen der EU-Förderung und Zertifizierung Ertl (European Union Programmes for Education and Vocational Training, 2002).

Gastgesellschaft gegenüber Fremden beeinflusst. Gerade in Deutschland scheinen Ausländer in dieser Beziehung einen schweren Stand zu haben.⁷⁴ Eine Veränderung dieser Einstellung erscheint schwierig und – wenn überhaupt – nur durch ein Bewusstsein im Menschen möglich, das MORROW wie folgt beschreibt: „Everyone is an immigrant in time, voyaging into the future.“⁷⁵

⁷⁴ Bei der Untersuchung der Situation ausländischer Studenten an deutschen Hochschulen wird beispielsweise unterstrichen, „... wie sehr manche Behinderungen des Anpassungsprozesses bei unseren ausländischen Kommilitonen durch soziale Faktoren zustande kommt, welche offensichtlich mit über die Universität hinausgreifenden, ... spezifischen Einstellungen gegenüber den Gästen aus dem Ausland zusammenhängen.“ Großkopf, S. (Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht, 1982), S. 82.

⁷⁵ Morrow nach Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989), S. 292.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, P. (Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience, 1987)**
Adler, P.: Culture Shock and the Cross-Cultural Learning Experience, in: Luce, L./Smith, E. (Hrsg.): Towards Internationalism. Readings in Cross-Cultural Communication, Cambridge, Massachusetts, 1987, S. 24 – 35.
- Adler, N. (International Dimensions of Organizational Behavior, 1991)**
Adler, N.: International Dimensions of Organizational Behavior, Cincinnati, 2002 (2nd ed.).
- Adler, N. (International Dimensions of Organizational Behavior, 2002)**
Adler, N.: International Dimensions of Organizational Behavior, Cincinnati, 2002 (4th ed.).
- Ager, D. et al. (Language Education for Intercultural Communication, 1993)**
Ager, D./Muskens, G./Wright, S. (Hrsg.): Language Education for Intercultural Communication, Clevedon, 1993.
- Aikman, S. (Intercultural Education and Literacy, 1999)**
Aikman, S.: Intercultural Education and Literacy: An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon, Amsterdam et al., 1999
- Applegate, J./Sypher, H. (A Constructivist Theory of Communication and Culture, 1988)**
Applegate, J./Sypher, H.: A Constructivist Theory of Communication and Culture, in: Kim, Y./Gudykunst, W. (Hrsg.): Theories in Intercultural Communication, Newbury Park, u. a., 1988, S. 41 – 65.
- Asante, M./Gudykunst, W. (Handbook of International and Intercultural Communication, 1989)**
Asante, M./Gudykunst, W. (Hrsg.): Handbook of International and Intercultural Communication, Newbury Park, 1989.
- Bennet, M. (Developing Intercultural Competence, 2001)**
Bennet, M.: Developing Intercultural Competence for Global Leadership, in: Reineke, Rolf-Dieter & Fussinger, Christine (Hrsg.): Interkulturelles Management. Konzeption – Beratung – Training, Wiesbaden, 2001, S. 205 - 226.
- Berry, J. (Acculturation as varieties of adaptation, 1980)**
Berry, J.: Acculturation as varieties of adaptation, in: Padilla, A. (Hrsg.): Acculturation: Theory, models and some new findings, Washington, 1980, S. 9 – 25.
- Bolton, J. (Interkultureller Trainingsbedarf, 2000)**
Bolton, J.: Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte, in: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000, S. 61-80.

Brislin, R. (Intercultural Communication Training, 1989)

Brislin, R.: Intercultural Communication Training, 1989, in: Asante, M./Gudykunst, W. (Hrsg.): Handbook of International and Intercultural Communication, Newbury Park, 1989, S. 441 – 457.

Brislin, R./Yoshida, T. (Content of Cross-cultural Training, 1994)

Brislin, R./Yoshida, T.: Content of Cross-cultural Training: An Introduction, in: Brislin, R./Yoshida, T. (Hrsg.): Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs, Thousand Oaks, 1994, S. 1-14.

Brislin, R. et al. (Intercultural Interactions, 1986)

Brislin, R./Cushner, K./Cherrie, C.: Intercultural Interactions: A Practical Guide, Newbury Park, 1986.

Buttjes, D./Byram, M. (Mediating Languages and Cultures, 1990)

Buttjes, D./Byram, M. (Hrsg.): Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education, Clevedon, 1990.

Byram, M. et al. (Young People's Perceptions of Other Cultures, 1990)

Byram, M./Esarte-Sarries, V./Talor, S./Allatt, P.: Young People's Perceptions of Other Cultures: the role of foreign language teaching, in: Buttjes, D./Byram, M. (Hrsg.): Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education, Clevedon, 1990, S. 103-119.

Byram, M. (Teaching Culture and Language, 1990)

Byram, M.: Teaching Culture and Language: towards an integrated model, in: Buttjes, D./Byram, M. (Hrsg.): Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education, Clevedon, 1990, S. 17-30.

Clement, U./Clement, U. (Interkulturelles Coaching, 2000)

Clement, Ute/Clement, Ulrich: Interkulturelles Coaching, in: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000, S. 157-168.

Cushner, K. (Training for Youth Exchange Programs, 1994)

Cushner, K.: Cross-cultural Training for Adolescents and Professionals who work with Youth Exchange Programs, in: Brislin, R./Yoshida, T. (Hrsg.): Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs, Thousand Oaks, 1994, S. 91-108.

Church, A. (Sojourner Adjustment, 1982)

Church, A.: Sojourner Adjustment, in: Psychological Bulletin, No. 91, 1982, S. 540-572.

Doyé, P. (The Intercultural Dimension, 1999)

Doyé, P.: The Intercultural Dimension: Foreign Language Education in Primary Schools, Berlin, 1999.

Ermann, K./Theisen, H. (Der west-östliche Hörsaal, 2000)

Ermann, K./Theisen, H.: Der west-östliche Hörsaal: Interkulturelles Lernen zwischen Ost und West, Berlin, 2000.

Foster, G. (Traditional Cultures, 1962)

Foster, G.: Traditional Cultures, New York, 1962.

Furnham, A./Bochner, S. (Culture shock, 1986)

Furnham, A./Bochner, S.: Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments, London, 1986.

Götz, K. (Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, 2000)

Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000.

Götz, K./Bleher, N. (Unternehmenskultur und interkulturelles Training, 2000)

Götz, K./Bleher, N.: Unternehmenskultur und interkulturelles Training, in: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000, S. 11-58.

Goodman, N. (Cross-Cultural Training for the Global Executive, 1994)

Goodman, N.: Cross-Cultural Training for the Global Executive, in: Brislin, R./Yoshida, T. (Hrsg.): Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs, Thousand Oaks, 1994, S. 34-54.

Großkopf, S. (Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht, 1982)

Großkopf, S.: Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht. Ausländische Studenten in der BRD. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Hamburg, 1982.

Gudykunst, W. (Ethnicity, 1986)

Gudykunst, W.: Ethnicity, Types of Relationship, and Intraethnic and Interethnic Uncertainty Reduction, in: Kim, Y. (Hrsg.): Interethnic Communication. Current Research, Newbury Park, u. a. 1986, S. 201 – 224.

Hinner, M./Rülke, T. (Intercultural Communication in Business Ventures, 2002)

Hinner, M./Rülke, T.: Intercultural Communication in Business Ventures Illustrated by Two Case Studies, Freiberg, 2002.

Kim, Y. (Searching for Creative Integration, 1984)

Kim, Y.: Searching for Creative Integration, in: Kim, Y./Gudykunst, W. (Hrsg.): Methods for Intercultural Communication, Beverly Hills, u. a. 1984, S. 13 – 30.

Kim, Y. (Communication and cross-cultural adaptation, 1988)

Kim, Y.: Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory, Avon, 1988.

Kim, Y. (Intercultural Adaptation, 1989)

Kim, Y.: Intercultural Adaptation, in: Asante, M./Gudykunst, W. (Hrsg.): Handbook of International and Intercultural Communication, Newbury Park, 1989, S. 275 – 295.

Knapp, K. et al. (Meeting the Intercultural Challenge, 1999)

- Knapp, K./Kappel, B./Eubel-Kasper, K./Salo-Lee, L. (Hrsg.): Meeting the Intercultural Challenge: Effective Approaches in Research, Education, Training and Business, Berlin, 1999.
- Kohls, R./Knight, J. (Developing Intercultural Awareness, 1994)**
Kohls, R./Knight, J.: Developing Intercultural Awareness. A Cross-cultural Training Handbook, Yarmouth, 1994.
- Konradt, U. (Hypermediale Lernsysteme, 2000)**
Konradt, U.: Hypermediale Lernsysteme zum Training interkulturellen Managements, in: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000, S. 81-95.
- Kordes, H. (Intercultural Learning at School, 1990)**
Kordes, H.: Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities, in: Buttjes, D./Byram, M. (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon, 1990, S. 287-305.
- Lohman, W. J. (The Culture Shocks of Rudyard Kipling, 1990)**
Lohman, W. J.: The Culture Shocks of Rudyard Kipling, New York, u. a., 1990.
- Luchtenberg, S. (Überlegungen zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, 1994)**
Luchtenberg, S.: Überlegungen zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz, in: Luchtenberg, S./Nieke, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension: Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft, Münster, 1994.
- Matsumoto, D. et al. (Emotions in Intercultural Communication, 1989)**
Matsumoto, D. et al.: Emotions in Intercultural Communication, in: Asante, M./Gudykunst, W. (Hrsg.): Handbook of International and Intercultural Communication, Newbury Park, 1989, S. 225 – 246.
- McNabb, S. (Stereotypes and Interaction Conventions, 1986)**
McNabb, S.: Stereotypes and Interaction Conventions of Eskimos and Non-Eskimos, in: Kim, Y. (Hrsg.): Interethnic Communication. Current Research, Newbury Park, u. a., 1986, S. 21 – 41.
- Meyer, M. (Developing Transcultural Competence, 1990)**
Meyer, M.: Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners, in: Buttjes, D./Byram, M. (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon, 1990, S. 136-158.
- Nieke, W. (Interkulturelle Erziehung und Bildung, 2000)**
Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung: Wertorientierungen im Alltag. Reihe: Schule und Gesellschaft, Bd. 4, Opladen, 2000
- Oberg, K. (Culture Shock, 1958)**

Oberg, K.: Culture Shock and the Problems of Adjustment to New Cultural Environments, Washington, 1958.

Pürschel, H. (Intercultural Communications, 1994)

Pürschel, H. (Hrsg.): Intercultural Communications. Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 1994.

Reineke, R.-D. (Business Driven Intercultural Management, 2001)

Reineke, R.-D.: Business Driven Intercultural Management, in: Reineke, R.-D./Fussinger, C. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Konzeption – Beratung – Training, Wiesbaden, 2001), S. 5-19.

Reineke, R.-D./Fussinger, C. (Interkulturelles Management, 2001)

Reineke, R.-D./Fussinger, C. (Hrsg.): Interkulturelles Management. Konzeption – Beratung – Training, Wiesbaden, 2001).

Sarbaugh, L. E. (Intercultural Communication, 1993)

Sarbaugh, L. E.: Intercultural Communication, New Brunswick, New Jersey, 1993)

Samovar, L./Porter, R. (Intercultural Communication, 1999)

Samovar, L./Porter, R.: Intercultural Communication. A Reader, Belmont 1999.

Seelye, N. (Teaching Culture, 1993)

Seelye, N.: Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication, Lincolnwood, 1993).

Sill, M. (Transculturation in Four Not-So-Easy Stages, 1968)

Sill, M.: Transculturation in Four Not-So-Easy Stages, in: Hoopes, R. (Hrsg.): The Peace Corps Experience, New York, 1968, S. 238 – 253.

Sloane, P. F. E. (Handlungskompetenz und Handlungsorientierung, 2002)

Sloane, P.: Handlungskompetenz und Handlungsorientierung. Vortrag im Rahmen der Vorlesung „Didaktik II: Komplexe Lehr-/Lernarrangements“, 16. 05. 2002.

Thomas, A. et al. (Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz, 2000)

Thomas, A./Kinast, E./Schroll-Machl, S.: Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelles Training, in: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000, S. 97-122.

Tjira, H. (Interkulturelle Synergie, 2001)

Tjira, H.: Interkulturelle Synergie – Eine asiatische Perspektive, in: Reineke, Rolf-Dieter & Fussinger, Christine (Hrsg.): Interkulturelles Management. Konzeption – Beratung – Training, Wiesbaden, 2001, S. 147 - 167.

Triandis, H. (Essentials of Studying Cultures)

Triandis, H.: Essentials of Studying Cultures, in Landis, D./Brislin, R. (Hrsg.): Handbook of Intercultural Training, Vol. 1, New York, 1983.

Trimpop, R./Meynhardt, T. (Interkulturelle Trainings und Einsätze, 2000)

Trimpop, R./Meynhardt, T.: Interkulturelle Trainings und Einsätze: Psychische Kompetenzen und Wirkungsmessung, in: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, interkulturelles Management, München, 2000, S. 187-217.

Trompenaars, F. (Handbuch Globales Managen, 1993)

Trompenaars, F.: Handbuch globales Managen: Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht, Düsseldorf, et al., 1993.

Weber, S. (Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens, 1997)

Weber, S.: Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93/1, 1997, S. 30-47.

Weber, S. (Kiss, Bow, or Shake Hands, 2000)

Weber, S.: Kiss, Bow, or Shake Hands. Zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96/3, 2000, S. 376-398.

Weber, W. et al. (Internationales Personalmanagement, 2001)

Weber, W./Festing, M./Dowling, P./Schuler, R.: Internationales Personalmanagement, Wiesbaden, 2001.