



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Interkulturelle Kommunikationstrainings  
in der Entwicklungszusammenarbeit  
und linguistische Alternativen

Verfasserin

Gisela Sophia Linschinger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie  
(Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 328  
Allgemeine/Angewandte Sprachwissenschaft  
Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Florian Menz

# Verzeichnisse

## *Inhaltsverzeichnis*

<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>2</b>
<b>Vorwort.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Zum Aufbau.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Grundlagen.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Angewandte Sprachwissenschaft .....</b>	<b>12</b>
2.1.1. Die Wiener Schule der Kritischen Diskursanalyse.....	13
2.1.2. Gesprächsforschung und Gesprächsanalyse.....	15
<b>2.2. Entwicklungsforschung.....</b>	<b>17</b>
<b>2.3. Kultur.....</b>	<b>20</b>
2.3.1. Entstehung und Instrumentalisierung des Kulturbegriffs.....	20
2.3.2. Zu einer linguistischen Betrachtungsweise von „Kultur“.....	22
2.3.3. Kultur in der Entwicklungsforschung.....	22
2.3.4. Plädoyer für den Kulturbegriff.....	24
<b>3. „Interkulturelle Kommunikation“.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1. Zur Beschäftigung mit „Interkultureller Kommunikation“ .....</b>	<b>25</b>
<b>3.2. „Interkulturelle Kommunikation“ aus linguistischer Perspektive .....</b>	<b>28</b>
3.2.1. Aspekte „Interkultureller Kommunikation“.....	31
3.2.1.1. Sprachliches Handeln .....	31
3.2.1.2. Nicht nur Missverständnisse .....	32
3.2.1.3. Funktionale Äquivalenz .....	33
3.2.1.4. Konstruieren von Fremdheit.....	33
3.2.1.5. Stereotypen .....	35
3.2.1.6. „Interkulturelle Kommunikation“ als lingua franca-Kommunikation.....	36
3.2.1.7. Machtaspekte in der „Interkulturellen Kommunikation“ .....	39
<b>4. Interkulturelle Personalentwicklung.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1. Allgemeine Merkmale von „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2. Interkulturelle Personalentwicklung in der Unternehmenswelt.....</b>	<b>46</b>
4.2.1. Zur Überschneidung von Wirtschaftsunternehmen und Entwicklungszusammenarbeit.....	49
<b>4.3. Interkulturelle Personalentwicklung in der Entwicklungszusammenarbeit.....</b>	<b>50</b>
4.3.1. Ein Training aus der Praxis: „Kommunikation und Beratung“.....	52
<b>5. Interkulturelle Kommunikationstrainings bei PROGRESS.....</b>	<b>53</b>
<b>5.1. Forschungsvorhaben.....</b>	<b>53</b>
5.1.1. Entdeckungszusammenhang.....	53
5.1.2. Begründungszusammenhang.....	53
5.1.3. Verwertungszusammenhang.....	54
5.1.4. Erkenntnisinteresse.....	54
<b>5.2. Forschungsdesign.....</b>	<b>55</b>
5.2.1. Der Zugang zum Feld.....	55
5.2.2. Teilnehmende Beobachtung.....	55
5.2.3. Das Setting.....	57
5.2.4. Die Interviews mit den Trainerinnen.....	58
5.2.5. Verarbeitung der generierten Daten.....	59
<b>5.3. Kontextualisierung.....</b>	<b>60</b>

5.3.1. Die Entwicklungsdebatte.....	61
5.3.2. Die Rolle von NGOs.....	64
5.3.3. Reflexion in der EZA.....	66
<b>5.4. Die Organisation PROGRESS.....</b>	<b>69</b>
5.4.1. Charakteristika.....	69
5.4.2. Personelle Entwicklungszusammenarbeit .....	70
5.4.2.1. Rahmenbedingungen .....	70
5.4.2.2. Das Auswahlverfahren für ausreisende PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter.....	71
5.4.2.3. Die Vorbereitung für ausreisende PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter.....	73
5.4.2.4. Erwartungen und Erfahrungen von PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern.....	74
5.4.2.5. Gesprächssituationen im „Einsatz“.....	76
Exkurs „Migrationserfahrung“.....	76
<b>5.5. Forschungsbericht.....</b>	<b>77</b>
5.5.1. Training 1: „Interkulturelle Kommunikation“.....	77
5.5.1.1. Zur Person der Trainerin 1 .....	77
5.5.1.2. Trainingsansatz.....	78
5.5.1.3. Trainingsablauf .....	79
5.5.2. Training 2: „Interkulturelles Lernen“.....	85
5.5.2.1. Zur Person der Trainerin 2.....	85
5.5.2.2. Trainingsansatz.....	85
5.5.2.3. Trainingsablauf.....	87
<b>5.6. Resümee.....</b>	<b>93</b>
5.6.1. Die Methoden der Trainerinnen.....	93
5.6.2. Kritik an den Trainings .....	94
5.6.3. Die Inszenierung von „Interkulturellen Begegnungen“.....	96
5.6.4. Fehlende Inhalte bei den „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ im Rahmen des Vorbereitungsprogrammes von PROGRESS.....	98
5.6.4.1. Entwicklungspolitik.....	98
5.6.4.2. Eurozentrismus .....	99
5.6.5. Unterlagen für „Interkulturelle Kommunikationstrainings“ bei PROGRESS.....	100
<b>6. Eine linguistische Herangehensweise an „Interkulturelle Kommunikationstrainings“</b>	<b>101</b>
<b>6.1. Die Rezeption linguistischer Forschungsergebnisse.....</b>	<b>101</b>
<b>6.2. Grundlagen aus der Gesprächsforschung.....</b>	<b>103</b>
6.2.1. Gesprächskompetenz.....	103
6.2.2. Grundeigenschaften und Problempotentiale von Gesprächen.....	105
6.2.3. Fähigkeiten zur Bewältigung von kommunikativen Handlungsanforderungen.....	107
6.2.4. Zur Veränderung kommunikativer Fähigkeiten.....	108
6.2.5. Kritik an der Vermittlung von Gesprächskompetenz.....	110
6.2.6. Aufgaben für die Forschung .....	111
<b>6.3. Sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainings .....</b>	<b>112</b>
6.3.1. Charakteristika von sprachwissenschaftlichen Kommunikationstrainings .....	113
6.3.2. Anforderungen an sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainings .....	114
6.3.2.1. Linguistische Ausbildung der KursleiterInnen.....	114
6.3.2.2. Elaboriertes Trainingsdesign.....	115
6.3.2.3. Unterlagen für interkulturelle Kommunikationstrainings.....	116
6.3.2.4. Evaluierung.....	117
<b>6.4. Drei sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainingskonzepte.....</b>	<b>118</b>
6.4.1. Kommunikatives Selbst-Coaching.....	118
6.4.2. Die Simulation authentischer Fälle.....	121
6.4.3. Ein diskursanalytisches Trainingskonzept zum „Interkulturellen Kommunikationstraining“.....	123
<b>6.5. Zur Durchführung eines linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS.....</b>	<b>127</b>
6.5.1. Vorteile der besprochenen linguistischen Trainingsmöglichkeiten.....	127
6.5.2. Praktische Überlegungen zur Durchführung von linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS.....	128
<b>7. Konklusion .....</b>	<b>130</b>

<b>8. Bibliographie.....</b>	<b>132</b>
<b>9. Annex.....</b>	<b>144</b>
<b>Unterlagen aus den „Interkulturellen Kommunikationstrainings“, durchgeführt in der     Organisation PROGRESS.....</b>	<b>144</b>
<b>Abstracts.....</b>	<b>145</b>
1. Deutsch .....	145
2. Englisch.....	146
<b>Curriculum Vitae.....</b>	<b>147</b>

## ***Abkürzungsverzeichnis***

ADA .....	Austrian Development Agency
DAC.....	Development Assistance Committee
EU.....	Europäische Union
EZA.....	Entwicklungszusammenarbeit
FAO.....	Food and Agriculture Organization
GONGO .....	Governmental Organized Non-Governmental Organizations
NGO.....	Non-governmental Organization (Nicht-Regierungs-Organization)
NPO.....	Non-profit Organization
ODA.....	Official Development Assistance
OECD.....	Organisation for Economic Co-operation and Development
OEZA.....	Österreichische Entwicklungs- und Ostzusammenarbeit
ÖFSE.....	Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung
UdSSR.....	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken, Союз Советских Социалистических Республик (СССР)
UNCTAD.....	United Nations Conference on Trade and Development
WHO.....	World Health Organisation

## ***Abbildungsverzeichnis***

Abbildung 1: Typologie interkultureller Trainings.....	S. 43
Abbildung 2: Methodenüberblick zu interkulturellen Trainings .....	S. 44
Abbildung 3: Schematische Darstellung des Kursraumes.....	S. 56
Abbildung 4: Schema des Prozesses, der bei interkulturellem Lernen abläuft.....	S. 86
Abbildung 5: Neuere Einteilung interkultureller Kompetenz in „Dimensionen“.....	S. 87
Abbildung 6: Das Eisberg-Kulturmodell.....	S. 89
Abbildung 7: Visualisierung zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten.....	S. 90
Abbildung 8: Kommunikative Qualitätskontrolle.....	S. 119
Abbildung 9: Handlungsbedingungen von Simulationen authentischer Fälle.....	S. 120

## ***Transkriptionsbeispiele***

Transkriptionsbeispiel 1: „Überleitung zum darstellungsorientierten Anamneseabschnitt“ ..	S. 119
Transkriptionsbeispiel 2: „Fragment 2: Er könnte allein komma.“.....	S. 123
Transkriptionsbeispiel 3: „Fragment 5: Simulation 2: Ihr Sohn bleibt erst mal bei Ihnen“ ..	S. 124

## Vorwort

*„Die wohl hinterhältigste Frage, die man einem Kulturwissenschaftler/ Volkskundler stellen kann, ist die nach seinem Kulturbegriff.“ (Wittel 1996: 130)*

Für KulturwissenschaftlerInnen und VolkskundlerInnen wie für Linguistinnen und Linguisten mag die Frage nach einer Definition von „Interkultureller Kommunikation“ ähnlich schwierig zu beantworten sein – nichtsdestotrotz ist der Begriff sehr populär und Interpretationen dieses Kommunikationstyps scheinen bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen im Trend zu liegen.

Die Auseinandersetzung mit „Interkultureller Kommunikation“ und deren Instrumentalisierung weist eine lange Geschichte auf.<sup>1</sup> Ein aktuelles Beispiel dafür, wie viele Aufgaben „Interkulturelle Kommunikation“ oder der „Interkulturelle Dialog“ erfüllen soll, lieferte die Europäische Union im „European Year of Intercultural Dialogue 2008“ (kurz: EYID), dessen Motto „Together in diversity“ lautete und in dem speziell drei Ziele verfolgt wurden:

1. „to promote intercultural dialogue as **a means by which Europeans can improve their ability to deal with a more open, but also more complex, cultural environment**“
2. „to highlight intercultural dialogue as **an opportunity to contribute to, and benefit from, a diverse and dynamic society both in Europe and the wider world**“,
3. “to raise the awareness of Europeans – in particular young people – of the importance of developing an active European identity, which is open to the world, respects cultural diversity and is based on common values in the EU.”

(European Commission 2007: 3; *Hervorhebungen d. Autorin*)

Dabei setzt die Europäische Kommission auf eine Werbe- und Informationskampagne, eine neue Website (<http://www.dialogue2008.eu>), auf Studien zu nationalen Ansätzen zum „Interkulturellen Dialog“ und der Wirkung des EYID 2008, sowie auf finanzielle Unterstützung für „flagship actions“ und „dialogue actions“ (European Commission 2007: 5). Kunst und Kultur spielen eine besondere Rolle, „[...] because they question prejudices and stereotypes, break taboos, trigger curiosity, play with images and words, inspire and connect.“ (European Commission 2007: 8)

Beabsichtigt wird, den Europäern und Europäerinnen die bestehende Notwendigkeit zu signalisieren, „the other“ zu erforschen (European Commission 2007: 6). Nicht nur der

---

<sup>1</sup> Vgl. Asante-Molefi 1990, Ten Thije 2003

europäische Raum soll dabei einbezogen werden, sondern auch die nicht-europäischen Mittelmeerländer, denn:

„Worldwide, **cultural diversity and intercultural dialogue** have become **major challenges** for a global order based on peace, mutual understanding and respect for shared values, such as the protection and promotion of human rights and the protection of languages.“ (aus: *European Agenda for Culture in a Globalising World*, Mai 2007, zitiert in: European Commission 2007: 14; *Hervorhebungen d. Autorin*)

„Interkulturelle Kommunikation“ ist also gleichzeitig Herausforderung, Chance und Instrument – und kann erlernt werden. Zumindest könnte man das annehmen, wenn man das große Angebot an Kursen zur Entwicklung von „Interkultureller Kommunikationskompetenz“ und ähnlichen Fähigkeiten betrachtet.

Im Juli 2008 fand zum Beispiel an der Universität Salzburg eine dreitägige *Summer School* zum Thema „Sprachenvielfalt, Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz“ statt und ab Oktober 2008 startete in der von Kurt Luger geleiteten Abteilung für Transkulturelle Kommunikation ein Universitätslehrgang „Interkulturelle Kompetenz“, der als einziger im deutschen Sprachraum eine „Balance zwischen theoretischen Grundlagen und praktischen Übungsfeldern herstellen“ will und mit einem EU-weit anerkannten „Postgraduate University Diploma in Intercultural Competence“ abgeschlossen wird (Südwind Redaktion 2008: 8)<sup>2</sup>. Dies sind nur zwei Beispiele. Auch das IZKS, das Internationale Zentrum für Kulturen und Sprachen in Wien, bietet einen Diplomlehrgang universitären Charakters mit dem Titel „INTERkulturalität + Kommunikation“, denn: „Kommunikation und interkulturelle Begegnungen sowie die Konfrontation mit mehrdeutigen Situationen und Widersprüchen sind integrierter Teil unseres Berufs- und Alltagslebens.“<sup>3</sup> und an der Universität Wien sind Lehrveranstaltungen zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ teil der Studienpläne einiger Studienrichtungen (u.a. der Internationalen Entwicklung). Außerdem gibt es an vielen Volkshochschulen weitere Fortbildungsangebote.

Auch in der Alltagswelt sind die Begriffe „Interkulturelle Kommunikation“, „Kultur“ und „Interkulturalität“ zu Schlagwörtern geworden (Földes 2007: 8) und genau wegen dieses inflationären Gebrauchs machte ich während meines Studiums einen weiten Bogen um dieses Feld. Zwei Faktoren führten jedoch dazu, dass ich mich doch mit „Interkultureller Kommunikation“ zu beschäftigen begann: Einerseits las ich, dass von der Linguistik eine

---

<sup>2</sup> Weitere Informationen auf [www.uni-salzburg.at/icc](http://www.uni-salzburg.at/icc) Zugangsdatum: 7. Oktober 2008

<sup>3</sup> Aus der Werbebroschüre „INTERkulturalität + Kommunikation“ des IZKS – Internationales Zentrum für Kulturen und Sprachen, Siccardsburggasse 59, 1100 Wien

Beteiligung der Erforschung von „Interkultureller Kommunikation“ dezidiert gefordert wird<sup>4</sup>, da sie sich angeblich bisher herausgehalten hatte (im Gegensatz zu den Disziplinen Anthropologie, Sozialpsychologie, Ethnologie, Kommunikationswissenschaften, Pädagogik, Kulturwissenschaften und Managementwissenschaften (Földes 2007: 11)), – ein Irrtum, wie sich bald herausstellte – und zweitens hatte ich mir zum Ziel gesetzt, mit einer interdisziplinären und verwertbaren Diplomarbeit mein Studium zu beenden.

Organisationen, die sich der Entwicklungsarbeit widmen, wie zum Beispiel die GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) oder HORIZONT3000, versuchen ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch „Interkulturelle Kommunikationstrainings“ mit Kompetenz auszustatten und sie auf ihren Dienst im Ausland vorzubereiten. Nicola Spiegel hat in ihrer Diplomarbeit „Interkulturelles Training und Entwicklungszusammenarbeit“ (Spiegel 2001) einen groben Überblick über die verschiedenen Trainingsformen in der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) geboten und eine Bestandsaufnahme der interkulturellen Praxis im deutschsprachigen Raum geliefert. Die Trainingspraxis der „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ in der EZA zu untersuchen erschien mir spannend, da in der gegenwärtigen Entwicklungsforschung angenommen wird, dass

„[...] Entwicklungsarbeit im ökonomischen und sozialen Bereich in ihrem Gelingen, häufiger aber in ihrem Scheitern, von der Gestaltung kommunikativer Prozesse und von der kommunikativen Kompetenz der Beteiligten abhängt.“ (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 119)

Um in einer Institution Feldforschung betreiben zu können, kontaktierte ich eine österreichische EZA-Durchführungsorganisation, die wir im Folgenden „PROGRESS“ nennen wollen, und brachte den Vorschlag ein, die Trainingspraxis im Bereich der „Interkulturellen Kommunikation“ mit der aktuellen linguistischen Forschung zum Thema zu konfrontieren. Daraufhin wurde mir der neue Beauftragte für die Vorbereitungsseminare für ausreisende Projektmitarbeiter/innen vorgestellt, der sich äußerst interessiert zeigte und bereit war, mein Vorhaben zu unterstützen.

Im September 2007 erfuhr ich, dass mir der Zugang zu den Vorbereitungsseminaren der Organisation tatsächlich gewährt werden würde.

So entwickelte sich dieses Forschungsvorhaben zum Thema „Interkulturelle Kommunikationstrainings in der Entwicklungszusammenarbeit“ anhand eines konkreten

---

<sup>4</sup> „Obwohl die ‚Interkulturalitäts‘-Forschung natürlich auch kulturell unterschiedliche Vorstellungen, Attitüden, Werte und Geschmacks- sowie Verhaltensstrukturen zum Gegenstand hat, zeigt sich die Brisanz der Thematik gerade in der Kommunikation. Die Sprachwissenschaft sollte daher an ihrer Erforschung maßgeblich beteiligt sein, weil sich Kulturbegegnungen im Rahmen kommunikativer Prozesse vollziehen, die sprachlich verfasst sind.“ (Földes 2007: 11)

Beispiels, das vor dem Hintergrund der Entwicklungsforschung und der Angewandten Sprachwissenschaften durchgeführt werden sollte.

Mein Dank gilt meinem Betreuer Dr. Florian Menz, den äußerst entgegenkommenden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen von „PROGRESS“ und besonders meinen Eltern Maria Eliskases und Josef Linschinger, die mich während des Studiums unterstützt haben.

*„We have no choice but to choose.“ (Giddens 1991: 81)*

# 1. Zum Aufbau

In dieser Arbeit geht es um folgende zentralen Fragestellungen:

1. Was geschieht derzeit in der Trainingspraxis zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ in Entwicklungsorganisationen?
2. Wie nähert sich die Linguistik dem Thema „Interkulturelle Kommunikation“?
3. Welche Einblicke können linguistisch fundierte Trainings den ausreisenden Entwicklungsprojektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen anstelle von pädagogisch-psychologischen Trainings bieten?

Diese Fragen sollen durch Feldforschung und Recherche beantwortet werden, damit festgestellt werden kann, ob und warum sprachwissenschaftliche Fortbildung in den Vorbereitungsseminaren eine Bereicherung für ausreisende ProjektmitarbeiterInnen darstellt und sich eventuell besser eignet als die derzeit angebotenen sogenannten „Interkulturellen Kommunikationstrainings“.

Um diese Untersuchung einzuleiten, beginnt der Text mit einer Darstellung des wissenschaftlichen Fundaments – der Angewandten Sprachwissenschaft und der Entwicklungsforschung – sowie Gedanken zum Kulturbegriff (Kapitel 2: *Grundlagen*), die sich mit Entstehung und Instrumentalisierung des Kulturbegriffes, einem linguistischen Verständnis von „Kultur“ und mit dem Thema „Kultur in der Entwicklungszusammenarbeit“ beschäftigen.

Im dritten Kapitel, das den Titel „*Interkulturelle Kommunikation*“ trägt, werden linguistische Perspektiven auf „Interkulturelle Kommunikation“ und die Aspekte der „Interkulturellen Kommunikation“ präsentiert.

Die Charakteristika von gängigen „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ werden im vierten Kapitel, *Interkulturelle Personalentwicklung*, beschrieben, in dem auch die interkulturelle Personalentwicklung in Unternehmen und der EZA diskutiert wird, sowie zwei Trainingsansätze zur Verbesserung der „Interkulturellen Kompetenz“ in der EZA vorgestellt werden.

*Interkulturelle Kommunikationstrainings bei PROGRESS* heißt das fünfte Kapitel, das den Forschungsbericht beinhaltet. Nach der Darstellung des Forschungsvorhabens und des Forschungsdesigns findet eine ausführliche Kontextualisierung der heutigen EZA und der Organisation PROGRESS statt: Sowohl die Entwicklungsdebatte des letzten Jahrhunderts, die Rolle von NGOs heute und der Bereich „Reflexion in der Entwicklungszusammenarbeit“ werden diskutiert. Im Anschluss folgt eine Charakterisierung der Organisation PROGRESS und ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Der Forschungsbericht an sich besteht aus den Beschreibungen

der beiden Trainings zu „Interkultureller Kommunikation“, die im Herbst 2007 bei PROGRESS durchgeführt wurden. Anschließend wird an diesen Kritik geübt.

Das sechste Kapitel, *Eine linguistische Herangehensweise an „Interkulturelle Kommunikationstrainings*, wird von Überlegungen zur Rezeption linguistischer Forschungsergebnisse in der Trainingspraxis eingeleitet.

Danach werden die Vermittlung von Gesprächskompetenz und die Grundeigenschaften und Problempotentiale von Gesprächen diskutiert. Im Anschluss daran wird diskutiert, warum linguistische Kommunikationstrainings in Entwicklungsorganisationen durchgeführt werden sollen und welche Anforderungen an die Trainerinnen und Trainer zu stellen sind. Ein gesprächsanalytisches Training von Dr. Johanna Lalouschek sowie zwei bestehende linguistische Trainingsentwürfe für „Interkulturelle Kommunikation“ werden vorgestellt und es wird überprüft, ob sie die in den derzeit abgehaltenen „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ von linguistischer Sicht aus festgestellten Schwachpunkte beheben können. Kritik an der Vermittlung von Gesprächskompetenz und die Schwierigkeiten, die bei der Durchführung von interkulturellen Kommunikationstrainings bei PROGRESS auftreten können, werden in diesem Kapitel auch berücksichtigt.

Darauf folgt die *Konklusion*, in der die Resultate präsentiert werden.

Gesprächsforschende sind heute in drei Bereichen tätig:

1. in der Grundlagenforschung, die die Funktionsweise natürlicher Gespräche beschreibt,
2. in der anwendungsorientierten Forschung, die sich neben der Analyse mit Interaktionsproblemen beschäftigt, Verbesserungsmöglichkeiten überlegt und Wege der Umsetzung erarbeitet, und
3. in der Auftragsforschung, die von Unternehmen finanziert wird und auf konkrete Maßnahmen abzielt (nach Bendel 2004: 68).

Mein Forschungsprojekt ist weder Grundlagenforschung noch Auftragsforschung. Das Thema wurde zwar in Abstimmung mit PROGRESS festgelegt und die Organisation hat Interesse an meiner Forschungstätigkeit, finanziert mich aber nicht. Ziel ist es, Alternativen für die Vorbereitungskurse bei PROGRESS anzudenken – es handelt sich also um anwendungsorientierte Forschung. Diese Arbeit soll außerdem dabei helfen, die Sprachwissenschaft zu einer in anderen Disziplinen besser bekannten Wissensressource zu machen.

*Anmerkung:* Es ist mir ein Anliegen, anstelle des generischen Maskulinums gendergerechte Sprache zu verwenden. Daher werde ich mit Doppelformen und dem großen Binnen-I auf Personengruppen beiderlei Geschlechts referieren.

## 2. Grundlagen

Am Beginn dieser Arbeit sollen die Forschungsrichtungen, von denen aus der gewählten Fragestellung begegnet wird, vorgestellt werden.

### ***2.1. Angewandte Sprachwissenschaft***

Seit den siebziger Jahren gilt „Angewandte Sprachwissenschaft“ als Sammelbezeichnung für einige Teilgebiete der Sprachwissenschaft, die sich fachbereichsübergreifend und interdisziplinär arbeitend etabliert haben, wie z.B. die Soziolinguistik, Psycholinguistik, Sprachlehrforschung, Diskursanalyse und Computerlinguistik (Homberger 2003: 41).

Die angewandte Linguistik ist eine Disziplin, die sich der Beschreibung, Erklärung und Lösung von lebens- und gesellschaftspraktischen Problemen in den Bereichen Sprache und Kommunikation widmet. Diese Probleme sind oft nicht allein mit linguistischen Erkenntnissen zu bearbeiten und überschreiten disziplinäre Grenzen, weshalb die angewandte Linguistik aus anderen Disziplinen Anleihen nimmt und gegenstandsbezogen neue Methoden und theoretische Konzepte entwickelt (Knapp 2004: xviii).

Candlin und Sarangi (2004) sehen die Aspekte „Relevanz“ – Nutzen und Verständlichkeit für die Zielgruppe – und „Reflexivität“ – Kontextualisierung der intellektuellen Prinzipien, Charakterisierung der Forschungsgemeinschaft und Fragen nach bestimmenden Einflüssen, Akteuren und Akteurinnen, Erkenntnisinteresse und dem Verwertungszusammenhang – für die angewandte Sprachwissenschaft als zentral an (Candlin/Sarangi 2004 zitiert in Knapp/Antos 2007: x). Die sozialen und situativen Gegebenheiten der Realität der Forschenden sind zu berücksichtigen, da sie Einfluss auf die Wissenschaft haben. Dazu gehören sowohl praktische Probleme als auch Schwierigkeiten bei der Kooperation von Expertinnen und Experten verschiedener Disziplinen und die Standards der Praktizierenden, die mit den Situationen direkt konfrontiert sind (Knapp/Antos 2007: xf). Nicht außer Acht zu lassen gilt es auch, dass sich bei Projekten, die nicht in einem wissenschaftlichen Feld stattfinden, die Verhältnisse zwischen Auftraggeber oder Auftraggeberin und den Forschenden auf den gesamten Forschungsprozess durchschlagen – auf die Fragestellung, die Zielformulierung, das Vorgehen, die Interpretation der Daten und die Präsentation der Resultate (Bendel 2004: 71).

Angewandte Sprachwissenschaft zu betreiben, bedeutet, in spezifischer, problemorientierter Form linguistisch zu arbeiten, die mit der Realität eng verknüpft ist. Dieser Ansatz beruht auf der

Annahme, dass individuelles linguistisches und kommunikatives Verhalten und die durch Sprache hergestellten Beziehungen zwischen Gruppen und Gesellschaften geklärt, verstanden und bis zu einem gewissen Grad verbessert werden können, z.B. durch Bildungsmaßnahmen, Training oder Beratung (Knapp/Antos 2007: xi).

Als Vermittlerin zwischen Forschung und dem aktuellen Erleben des Sprachgebrauchs und der Kommunikation in verschiedenen Situationen erhebt die angewandte Sprachwissenschaft den Anspruch, gesellschaftliche Relevanz zu besitzen und Einfluss auf die sozialen Akteure und Akteurinnen und Strukturen zu nehmen. Forschende sollten deshalb besonders kritisch mit ihren eigenen Empfehlungen und Lösungsvorschlägen umgehen und auch zusätzliche Effekte – unerwünschte, unbeabsichtigte und unvorhersehbare – ihrer Intervention berücksichtigen und verschiedene Szenarien entwerfen (Knapp/Antos 2007: xii).

Da in der vorliegenden Studie Erkenntnisse aus der Angewandten Sprachwissenschaft gemeinsam mit Hintergrundwissen aus dem Forschungsbereich „Internationale Entwicklung“ auf den Gegenstand der interkulturellen Kommunikationstrainingspraxis in der Entwicklungszusammenarbeit übertragen werden und sie in einem transdisziplinären Untersuchungsfeld *par excellence* (Knapp/Antos 2007: ix) stattfindet, fügt sie sich in die Tradition der angewandten Linguistik ein.

### **2.1.1. Die Wiener Schule der Kritischen Diskursanalyse**

Die Kritische Diskursanalyse ist eine sozialwissenschaftliche Richtung und beschäftigt sich interpretierend und erklärend mit dem linguistischen Charakter sozialer und kultureller Prozesse und Strukturen (Titscher et al. 1998: 180f), sowie mit Macht im Diskurs und Macht über den Diskurs. Die Wiener Forschungsgruppe, der hermeneutisch-interpretativen Tradition folgend, sieht Diskurse, d.h. schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch, als eine Form von sozialer Praxis an, die sowohl sozial konstitutiv als auch sozial bestimmt ist<sup>5</sup>, und wendet die diskurs-historische Methode an, die bemüht ist, zur kontextuellen Einbettung diskursiver Ereignisse historische Hintergrundinformationen zu verwenden (Wodak et al. 1998: 42).

„Kritische Analyse“ „[...] impliziert eine systematische Methodologie und eine Verbindung des Textes mit seinen sozialen Bedingungen, Ideologien und Machtbeziehungen.“ (Titscher et al. 1998: 181) Heterogenes Datenmaterial wird herangezogen, damit ganze Diskurse analysiert

---

<sup>5</sup> Vgl. „Describing discourse as a social practice implies a dialectical relationship between particular discursive events and the situation(s), institution(s) and social structure(s) which frame it. A dialectical relationship is a two-way relationship: the discursive event is shaped by situations, institutions and social structures, but it also shapes them.“ (Fairclough/Wodak in Druck zitiert in Titscher et al. 1998: 182)

werden können, die sich aufschlussreicher als einzelne Texte erwiesen haben, welche nur ein Teil oder Produkt eines Prozesses sozialer Interaktion sind (Titscher/Wodak et al. 1998: 182).

Vier Arten von Diskursstrategien werden dabei unterschieden: konstruktive, bewahrende/rechtfertigende, transformatorische und demontierende (Wodak et al. 1998: 43).

Die Kritische Diskursanalyse versteht sich als engagierte Forschung mit emanzipatorischem Anspruch, die einem aufklärerischen Engagement verpflichtet ist und in die soziale Realität eingreifen will (Titscher et al. 1998: 181, Wodak et al. 1998: 44). Deshalb hat sie sich auf die Seite jener gestellt, die unter bestehenden politischen und sozialen Ungerechtigkeiten zu leiden haben, und sich zum Ziel gesetzt, die ideologischen und oft opaken Formen der Machtausübung, sowie diskriminierende (z.B. sexistische oder rassistische) Unterdrückungs- und Exklusionsstrategien im Sprachgebrauch sichtbar zu machen (Wodak et al. 1998: 43f). Denn zu den sozialen Wirkungen diskursiver Praxis gehört es, über sprachliche Repräsentation Gruppen zu bilden, bestimmte Dominanz- und Machtverhältnisse zwischen Interagierenden, sozialen Gruppen und Klassen, Frauen und Männern sowie Mehrheiten und Minderheiten, seien sie national, ethnisch, religiös, sexuell, politisch, kulturell oder subkulturell, zu etablieren, zu reproduzieren und zu verschleiern (Wodak et al. 1998: 43).

Die Wiener Forschungsgruppe für Kritische Diskursanalyse integriert die Methoden und Ergebnisse der Gesprächsanalyse in ihren Ansatz. In dieser Studie werden die Erkenntnisse der Gesprächsforschung erst im letzten Teil relevant, der sich mit der Vermittlung von Gesprächskompetenz durch diskursanalytisch fundierte Konzepte für Kommunikationstrainings beschäftigt. Die interkulturellen Kommunikationstrainings bei PROGRESS sind diskursive Phänomene, denen ich mich multiperspektivisch, von verschiedenen disziplinären, methodischen und dokumentarischen Standpunkten aus annähern will (nach Wodak et al. 1998: 45).

Dem Prinzip der kontextuellen Einbettung der Trainings in der Entwicklungsorganisation PROGRESS soll nachgekommen werden, in dem wir uns mit der Geschichte des Entwicklungsdiskurses, der NGO-Szene und den institutionellen Charakteristika der Organisation auseinandersetzen.

In den Interviews mit den Trainerinnen konnten konkrete sprachliche Daten erhoben werden (in den an den Trainingstagen erstellten Protokollen konnten nur Fragmente festgehalten werden) und in diesen soll der Sprachgebrauch ansatzweise analysiert werden. Im Vordergrund stehen jedoch die Methoden in den Trainings, die deskriptiv erfasst und auf ihren Gehalt an Vermittlung von linguistisch gestütztem Wissen über Gesprächskompetenz überprüft werden.

## 2.1.2. Gesprächsforschung und Gesprächsanalyse

Da die Ergebnisse der Gesprächsforschung relevant für die Vermittlung von Gesprächskompetenz in (interkulturellen) Kommunikationstrainings sind, soll hier die gesprächsanalytische Arbeitsweise vorgestellt werden.

Mündliche Kommunikation wird von mehreren Beteiligten stimmlich-akustisch in einem fortlaufenden, flüchtigen und unumkehrbaren Prozess mit Beteiligung des Körpers als kommunikatives Ausdrucksmittel in einer konkreten raumzeitlichen Situation realisiert (Knapp et al. 2004: 297).

Die zwei großen Aufgabenbereiche der Angewandten LinguistInnen im Feld der mündlichen Kommunikation sind:

1. Analyse und Diagnose von mündlicher Kommunikation
2. Durchführung von Förderungsmaßnahmen mündlicher Kommunikation (Knapp et al. 2004: 296)

Gesprächsanalytische Untersuchungen zielen immer in irgendeiner Weise darauf ab, *Formen* (kommunikative Gattungen, grammatische Einheiten, institutionelle Interaktionstypen, etc.) typologisch zu beschreiben und verständlich zu machen. Die Gesprächsanalyse legt großen Wert darauf, ihre Aussagen empirisch belegen zu können, idealerweise auch fallübergreifend (Deppermann 1999: 94). Sie hat einen verstehenden Zugang zu Gesprächen und ihre Erklärungen sind funktional bzw. problemtheoretisch:

„Gesprächspraktiken werden durch ihr Potential für die Probleme, Funktionen, Zwecke etc., in Bezug auf die sie systematisch eingesetzt werden, erklärt.“  
(Deppermann 1999: 82)

Es wird also nach den Funktionen geforscht, die die Formen für Zwecke, Aufgaben und Probleme, mit denen InteraktantInnen befasst sind, haben (Deppermann 1999: 49).

Gespräche müssen transkribiert werden, damit sie detailliert untersucht werden können. Die Gesprächsforschung setzt daher Audio- und Videoaufzeichnungen authentischer Gespräche für den Gewinn wissenschaftlicher Erkenntnisse ein (Knapp et al. 2004: 297). In den Transkripten werden

- die genaue Abfolge der Gesprächsbeiträge der Sprecher (*turns*) festgehalten,
- das Gesprochene in unbereinigter Form (mit Versprechern, Abbrüchen, Reparaturen, Wiederholungen, ungrammatischen Formen etc.) sowie

- Sprechtempo und Pausen notiert,
- prosodische und stimmliche Eigenschaften markiert und
- nicht-verbale Aktivitäten eingetragen (Knapp et al. 2004: 297).

Auf der Entdeckung und Analyse der sequenziellen Ordnung in Gesprächen anhand der Transkripte beruht die Rekonstruktion des Zusammenhangs von Formen und Funktion.

Äußerungen werden als „context-shaped“ und gleichzeitig „context-renewing“ gesehen (Heritage 1984 zitiert in Deppermann 1999: 49), da sie einerseits auf den Kontext, der sich im bisherigen Gesprächsverlauf entwickelt hat, zugeschnitten sind und ein Verständnis dieses Kontexts dokumentieren, während sie andererseits Handlungen sind, die einen neuen Kontext und normative Erwartungen für folgende Handlungen schaffen (Deppermann 1999: 49).

In Hinblick auf mögliche Anwendungsfelder interessiert Gesprächsforschende, wodurch Kommunikationsprobleme entstehen und wie ihnen vorgebeugt bzw. wie sie bereinigt werden können. Daher wird bei der Auswertung von Gesprächen verschiedener Gattungen rekonstruiert, nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlich-kommunikativen Verfahren die am Gespräch teilnehmenden Personen ihren Austausch organisieren und welche Aufgaben, Ziele und Probleme sie bearbeiten (Knapp et al. 2004: 298).

Gesprächsanalytische Kommunikationstrainings nutzen die Erkenntnisse und Methoden aus Gesprächsforschung und Lernpsychologie in optimaler Weise (Hartung 2004: 52). Maßnahmen zur Förderung der Kommunikationspraxis können z.B. einzelfallbezogen (Analyse der Kommunikationspraxis vor Ort und Entwicklung von Handlungsalternativen) oder als problembezogenes Programm (eine in ihren Grundzügen bekannte Problemsituation wird in vorab festgelegten Trainingsschritten bearbeitet) durchgeführt werden (Knapp et al. 2004: 298).

## ***2.2. Entwicklungsforschung***

In den 1980er Jahren fanden in Österreich die ersten Versuche statt, zu Entwicklungsfragen zu forschen und zu lehren. In den folgenden Jahren entstanden der Mattersburger Kreis, ein österreichweites Netzwerk von Akademikerinnen und Akademikern, und, knapp nach der Jahrtausendwende, das Projekt „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien (Fischer/Hödl 2007: 4).

Das Ziel der Entwicklungsforschung ist, in Zeiten neoliberaler Hegemonie, zu einem besseren Verständnis von weltweiter Ungleichheit und Unterdrückung beizutragen (Fischer/Hödl 2007: 4), Prozesse, Strukturen, Institutionen und AkteurInnen der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zu analysieren und sich mit den globalen, nationalen und lokalen Kontexten der Veränderung befassen, die Gesellschaften, Kulturen und Wirtschaftssysteme betreffen kann. Ferner soll sie Kriterien und Modelle für spezifisches Entwicklungshandeln formulieren und Maßstäbe zur Evaluierung jener Prozesse setzen.<sup>6</sup>

Die Entwicklungsforschung zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus:

- Normativität,
- Interdisziplinarität,
- Betonung der Rolle des Staates,
- Glaube an die Gestaltbarkeit von Gesellschaft,
- komparative Studien,
- eine starke historische Komponente und
- Analyse auf mehreren Ebenen (nach Schuurmann 2007: 47f).

Das Aufgabengebiet der in der Entwicklungsforschung Tätigen beschränkt sich nicht nur auf den wissenschaftlichen Bereich, sondern schließt auch Lobby-Arbeit, Lehre, politische Arbeit und Vernetzung mit NGOs ein.

Die Sinnhaftigkeit der Entwicklungsforschung ist umstritten. Bernstein greift die Entwicklungsforschung, eine ihmzufolge „strange academic creation“ (Bernstein 2007: 12), scharf an, wenn er die „Diversität“ an Forschungsinteressen und -ansätzen für einen Euphemismus für die Zersplittertheit und intellektuelle Formlosigkeit der Richtung hält (nach Bernstein 2007: 23), die in einem Spannungsverhältnis zwischen instrumentellem und reflexivem Wissen existiert (Bernstein 2007: 26).

---

<sup>6</sup> Mehr dazu auf <http://www.entwicklungsforschung.at>.

An der Ausbildung der Studierenden von „Internationaler Entwicklung“ an der Universität Wien wird z.B. kritisiert, dass sie ungenügend sei, wenn es um das Wissen über andere sozialwissenschaftliche Richtungen und die Anwendung derer Instrumente ginge. Dafür hätten sie jedoch bessere Einsicht in die Komplexität des Entwicklungsproblems (nach Schuurmann 2007: 47f), obwohl ihr Forschungsobjekt grundsätzlich schwierig zu identifizieren ist.

Auch Aram Ziai zufolge ist „Entwicklung“ ein Terminus, der mit sehr unterschiedlichen Bedeutungsinhalten verknüpft ist.

„Vorwiegend wird darunter der Prozess eines positiven sozialen Wandels verstanden, der in den „entwickelten“ Ländern erreicht und von „Entwicklungsländern“ noch nicht erreicht wurde. Eine kritische Perspektive analysiert zwar das „Unternehmen Entwicklung“ im Kontext politischer, wirtschaftlicher und kultureller Machtverhältnisse, lässt aber Aufmerksamkeit gegenüber ihrer eigenen Kontingenz vermissen.“ (Ziai 2007: 79)

Er hält seine poststrukturalistische Perspektive deshalb angebracht, um die Verbindungen zwischen dem Bezeichnenden (Signifikant) und dem Bezeichneten (Signifikat) aufzuzeigen und das Konzept der „Entwicklung“ zu entnaturalisieren (Ziai 2007: 79)<sup>7</sup>. Aram Ziai sieht die Entwicklungsländerforschung noch wegen eines weiteren Punktes kritisch an: Jene Institutionen, die Wissen über die Länder des Südens und ihre Subjekte produzieren und diese zum „Objekt von Sozialtechnologie“ machen, ermöglichen die Verwaltung, Überwachung und das Management der globalen Armut (Ziai 2004: 17). Indem „Entwicklung“ mit Fortschrittsindikatoren wie Bruttosozialprodukt, Lebenserwartung oder Schulbildung „gemessen“ wird, während u.a. Gastfreundschaft, nicht monetäre soziale Netze oder ein nicht rein instrumenteller Umgang mit der Natur unberücksichtigt bleiben, dienen die Werte des Nordens als Norm, „[...] anhand derer die Minderwertigkeit des Fremden objektiv nachgewiesen wird.“ (Ziai 2004: 18)

Die sozialwissenschaftliche Entwicklungsforschung beschäftigt sich seit der letzten Dekade zunehmend mit der Frage von Macht und Asymmetrie zwischen „GeberInnen“ und „Zielgruppen“ in der Entwicklungszusammenarbeit (Gomes/Maral-Hanak/Schicho 2001: 117). Macht und asymmetrische soziale Relationen werden durch den Diskurs erzeugt, verfestigt und reproduziert – deshalb ist die Analyse der unterschiedlichen Formen und Strategien der Kommunikation, ihrer Funktion und Alternativen zu diesen angewandten kommunikativen Praktiken im Bereich der EZA so wichtig (Gomes/Maral-Hanak/Schicho 2001: 1). In der Entwicklungsforschung ist die Ansicht anzutreffen, dass „Interkulturelle Kommunikation“ und „partnerschaftlicher Diskurs“ erlernbar sind, und mehr denn je werden Bereitschaft und

---

<sup>7</sup> Ziai entlehnt die Begriffe „Signifikat“ und „Signifikant“, die beiden Bestandteile eines Zeichens, von Ferdinand de Saussure (1967).

Kompetenz zur interkulturellen Verständigung durch die Globalisierung, die Migrationsbewegungen und die Folgen der ungerechten Verteilung der Güter gefordert (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 120). An der Universität Wien gab es bereits wissenschaftliche Zusammenarbeit der Diskursforschung und der Entwicklungsforschung.

## 2.3. Kultur

„Is it possible to scientifically instrumentalize and bring to fruition a concept that is – because of its complex tradition – rather an explanandum than an explanans?“ (Thielmann 2007: 397)

Sich mit dem Konzept „Kultur“ und seiner Geschichte auseinander zu setzen und auch die Instrumentalisierung des Kulturbegriffs nicht außer Acht zu lassen, ist für die kritische Diskussion unumgänglich. Dabei wird man sich aber von einem einheitlichen Kulturbegriff verabschieden müssen, denn weder in den Entwicklungstheorien, noch in den Sprachwissenschaften, noch in der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit gibt es einen Konsens über einen bestimmten Kulturbegriff (Faschingeder 2003: 15f).

### 2.3.1. Entstehung und Instrumentalisierung des Kulturbegriffs

Die römische Gesellschaft grenzte sich zu anderen Kulturen über das Verb *colere* von anderen Sozietäten ab, die keine Landwirtschaft betrieben. Denn *colere*, von dem sich das Wort „Kultur“ ableiten lässt, bedeutet „bearbeiten“, „bewirtschaften“ und „Ackerbau betreiben“ und „anbauen“.<sup>8</sup> Somit besteht der Ur-Gegensatz nicht zwischen Kultur und Politik, sondern zwischen Kultur und Natur (Faschingeder 2003: 13). Trotz seiner diskriminierenden Funktion war *colere* eine dynamische Konzeption, da sie eine Aktivität beschrieb (nach Thielmann 2007: 396).

Während der Aufklärung wurde Kultur mit den Aktivitäten Technologie, Handwerk und Höflichkeit erweitert, die es Gesellschaften ermöglichen, den *status naturalis* zu überwinden. Herder entwickelte eine tendentiell statische Interpretation von Kultur, in dem er sie mit der Entwicklung und den Errungenschaften der Nationen verband – diese Idee der „culture as a way of being“ dominierte das 19. Jahrhundert und blieb auch im 20. Jahrhundert einflussreich: Oft wurde und wird Kultur nicht als Aktivität verstanden, sondern als das Produkt von Aktivität, als ein System von Errungenschaften, durch die eine Gesellschaft sich selbst definiert (Thielmann 2007: 396f).

Franz Boas, ein US-amerikanischer Soziologe, der Anfang des 20. Jahrhunderts arbeitete, führte „Kultur“ als Gegenbegriff zur „Rasse“ in den Sozialwissenschaften ein, um zunächst Vorurteile seitens der „dominanten weißen, männlichen und protestantischen Bevölkerungsgruppen

---

<sup>8</sup> „colō 3. coluī, cultus 1. (be)bauen, bearbeiten, bewirtschaften: agrum; hortum *Cu*, arbores *H*, fructus *V*, occ. Ackerbau betreiben [...]“ (Stowasser et al. 1998: 97, *Hervorhebung im Original*)

angelsächsischer Herkunft in den USA“ (Hauck 2006: 8) gegenüber immigrierenden Bevölkerungsgruppen, Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit, Hautfarbe und Herkunft, zu enttarnen und Diskriminierungsmaßnahmen zu delegitimieren, wissend, dass kulturelle Phänomene menschengemacht und veränderbar seien (Hauck 2006: 8). Ab 1933 widmete sich Boas der Kritik am Nazi-Regime. Nach dessen Niederschlagung und der Kapitulation der Achsenmächte 1945 wurden rassistische Argumentationsmuster im offiziellen Sprachgebrauch geächtet, viele Länder übernahmen UN-Deklarationen gegen Rassismus und Verfassungspassagen, die rassistische und sexistische Diskriminierung verboten, und Gleichberechtigung wurde zum Menschenrecht erhoben (Hauck 2006: 9).

Hauck schreibt, der Kulturbegriff habe jedoch den Rassebegriff als zentrales Rechtfertigungsargument für Diskriminierung und Unterdrückung abgelöst. Kulturelle Unterschiede dienen anstelle von „Rassen-Unterschieden“ in den offiziellen Diskursen zur Legitimation von fremdenfeindlichen Politiken, mit derselben Konsequenz: Kulturen erscheinen als wesensmäßig und unabänderlich verschieden und in ihren Verhaltensanforderungen unvereinbar, weshalb es ein Zusammenleben von Kulturen nicht geben kann (Hauck 2006: 8).

Für Diskriminierungspraktiken haben sich also neue moralische Rechtfertigungsdiskurse gefunden. Jene Sichtweise auf Kulturen, als

„[...] diskrete, gegeneinander abgeschlossene, wesensmäßig verschiedene, in sich einheitliche, weitgehend widerspruchsfreie Gebilde [...], die ihre Entwicklungsdynamik alleine aus sich selbst bezogen und zwischen denen es weder Verständigung noch Vermischung geben konnte, sondern nur den Überlebenskampf“ (Hauck 2006: 10f),

wie sie Autoren wie Leo Frobenius, Oswald Spengler und Alfred Weber vertraten, konnte als Grundlage für die eigene Höherwertigkeit, Klassenherrschaft und Expansionspolitik verwendet werden und die Aufgaben des Rassismus übernehmen. Hauck nennt den Substantialismus das „Einfallstor“, durch welches rassistische Argumentationsmuster in den Kulturdiskurs eindringen (Hauck 2006: 11):

„Culture became a *thing*, in the footsteps of thinglike entities such as the market, the economy, the state, the society“ (Trouillot 2002 zitiert in Hauck 2006: 11, *Hervorhebung im Original*).

Samuel Huntingtons “The Clash of Civilisations” (1996) markierte den Höhepunkt des Substantialismus.

### 2.3.2. Zu einer linguistischen Betrachtungsweise von „Kultur“

Kultur wurde aufgrund der sogenannten Relativitätsthese von Sapir und Whorf in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in der Linguistik ein Thema. In der strukturalistischen Sprachwissenschaft wurde erstmals in den fünfziger Jahren die Analyse von Kultur als wichtige Komponente der linguistischen Analyse einer Sprache hinzugefügt (Rehbein 1985: 8).

Die Wiener Forschungsgruppe für Kritische Diskursanalyse lehnt sich an Frank Robert Vivelo (Vivelo 1981) an, wenn es darum geht, „Kultur“ zu definieren. Das heißt, „Kultur“ wird als ein System von Regeln und Prinzipien für „richtiges“ Verhalten gesehen (analog der Grammatik einer Sprache, die Standards für „richtiges“ Sprechen setzt) (Wodak et al. 1998: 29). Kultur wird nicht primär über kulturelle Hervorbringungen oder Artefakte beziehungsweise über ihre materiellen Ausprägungen bestimmt, sondern beinhaltet die Standards für das Verhalten (Wodak et al. 1998: 29 nach Vivelo 1981)<sup>9</sup>.

Ein „Kultur“-System kann als „kommunikatives Konstrukt“ gesehen werden, in dem subtile Feinheiten in den Bereichen der Prosodie, Mimik, Gestik, Distanz, Sequenzierung der Gesprächsbeiträge, Aushandlung von Interaktionsmodalitäten und Direktheitsstufen darüber entscheiden, ob jemand als zur „In-group“ oder zur „Out-group“ zugehörig erlebt wird (Kotthoff 2002: 8f). Denn Interagierende stellen in ihrer Sprechpraxis eine bestimmte Sozialstruktur her (indem sie gemeinsame Normen, Werte und Wissenshintergründe annehmen) und konstituieren somit eine „Gesprächskultur“, die als die in einer bestimmten Gruppe geteilten Formen der Höflichkeit, der Themenbehandlung und des konversationellen Stils sowie anderen geteilten Interaktionsrituale beschrieben werden kann (Kotthoff 2002: 7f). In dieser „Gesprächskultur“ gibt es Relevanzen, die implizit bleiben, da sie innerhalb einer „Kultur“ als normal gelten. Einen weiteren wesentlichen Faktor bei der Gestaltung von Gesprächen stellt auch die Interaktionsgeschichte dar (Kotthoff 2002: 11).

### 2.3.3. Kultur in der Entwicklungsforschung

In der Kolonialzeit konnte Herrschaft nur dort umgesetzt werden, wo eine breite Kollaboration mit der Bevölkerung stattfand und man sich arrangierte. Die britische *indirect rule* war ein System der „Kulturverwertung“, das die bestehenden Sozialstrukturen möglichst gut zum Zweck der

---

<sup>9</sup> An dieser Stelle wird auch Clifford Geertz zitiert. Er beschreibt Kultur als „[...] a set of control mechanisms – plans, recipes, rules, instructions [...] for the governing of behaviour (Geertz 1973a: 44 zitiert in Wodak et al 1998: 29)

Herrschaftssicherung integrierte. Jene von den Modernisierungstheorien als „Tradition“ identifizierten Praktiken waren meist das Produkt des von der Kolonialadministration intendierten und gesteuerten sozialen Wandels (Faschingeder 2003: 23).

Kultur in der Entwicklungspolitik zu berücksichtigen und zu instrumentalisieren ist also keine neue Strategie. Heute wird moderne Entwicklungszusammenarbeit mit Veränderung und Modernisierung assoziiert, somit gelten kulturelle Konventionen nicht nur als Tradition, die zu schützen ist, sondern werden auch in Frage gestellt, vor allem, wenn sie als Ursachen für Probleme identifiziert werden können (Luger 2003: 197).

In der Geschichte der entwicklungstheoretischen Positionen zur Kulturfrage<sup>10</sup> gibt es zwei Pole und eine Mittelposition, die Kultur relative Autonomie zuschreibt. Einerseits wird Kultur als entwicklungsbestimmend gesehen, andererseits gilt sie als Oberflächenphänomen (Faschingeder 2003: 24). Die Mittelposition, die Faschingeder für vertretbar hält, besagt, dass Kultur als Ausdruck für Machtverhältnisse gilt, aber auch der Ort ist, an dem Macht erst geschaffen wird (Faschingeder 2003: 25). Generell sollte der Kulturbegriff im politischen Diskurs, in dem die Entwicklungsidee steht, nicht unpolitisch und nicht unreflektiert verwendet werden. Denn wenn er als relevante Kategorie einen Platz in diesem Diskurs zurecht beansprucht, dann kann das nur für ein politisches Kulturkonzept gelten (Faschingeder 2003b: 263). Außerdem ist eine möglichst umfassende Begriffsbestimmung von Kultur, die über die semiotische Konzeption hinausgeht, in der Auseinandersetzung mit Entwicklungspolitik notwendig, weil damit affektive und soziale Dynamiken, bzw. kulturelle Wandlungsprozesse, besser erfassbar werden (Luger 2003: 188).

„Kultur ist das, was Bedeutung gibt, was menschliches Handeln ausrichtet, was Sinn stiftet, was schließlich die Frage beantwortet, was Menschsein ist.“ (Faschingeder 2003: 28)

Faschingeder ist der Überzeugung, dass auf der lokalen Ebene der Praxis der Projektarbeit die Beachtung von Kultur von nicht zu unterschätzender Relevanz ist, da sonst Entwicklungsmaßnahmen ihr Ziel verfehlen oder sich kontraproduktiv auswirken mögen (Faschingeder 2003: 16). Kooperation

„[...] erfordert die Bereitschaft, die dahinterliegenden kulturellen Muster zu verstehen, die jeweilige Sprache zu erlernen, die unsichtbare Realität, wie sie die jeweilige religiöse Weltansicht annimmt, als eine relevante Realität anzuerkennen.“ (Faschingeder 2003: 17)

---

<sup>10</sup> Vergleiche auch Faschingeder 2003b: 258.

Faschingeder stellt die These auf, dass Entwicklungszusammenarbeit effektiver sein könnte, wenn sie kulturelle Differenz wahrnehme und einen zielführenden Umgang damit operationalisiere. Dadurch soll vor allem eine bessere Kenntnis der Rahmenbedingungen, unter denen Entwicklungsprozesse initiiert werden, garantiert werden. Entwicklungszusammenarbeit zu verbessern hieße, Gerechtigkeitsvorstellungen und Ansprüche marginalisierter Gruppen durchzusetzen. Dafür soll die Beachtung von Kultur eingesetzt werden, obwohl ein konkretes Projekt, das das kulturelle Umfeld beachte, noch nicht unbedingt sinnvoll sein muss. Faschingeder spricht hier betont von Entwicklungszusammenarbeit, da die Entwicklungspolitik „kulturelle Denkmuster transzendieren soll“ (Faschingeder 2003: 18).

#### **2.3.4. Plädoyer für den Kulturbegriff**

Die Linguistin Helga Kotthoff schreibt in ihrem Vorwort zu „Kultur(en) im Gespräch“ stellvertretend für alle an diesem Sammelband beteiligten Autorinnen und Autoren, dass „Kultur“ in der Wissenschaft schon lange nicht mehr mit der Idee einer „Nationalkultur“ gleichgesetzt werde und auch nicht mehr eine fiktive homogene SprecherInnengemeinschaft sei (Kotthoff 2002: 8). Kultur sei ein System von Diversitäten und Spannungen, zu denen auch Machtunterschiede, Unterschiede im Zugang zu den legitimen Ausdrucksmitteln der Macht und Kämpfe um diese Ausdrucksmittel (v.a. die Medien), zählen“ (Kotthoff 2002: 11). Menschen leben heute in flüchtigen sozialen Gebilden, gehören mehreren Kulturen gleichzeitig an und können ihre Zugehörigkeiten wechseln (Kotthoff 2002: 8). Und gerade aufgrund der Einsicht, dass Kulturen einander überlappen und die Horizonte ineinander verschwinden, habe es Sinn, weiter von „Kulturen“ zu reden, da dies nicht heiße, dass Kulturen identisch wären (Hauck 2006: 186).

Unterschiedliche Perspektiven können unterschiedliche Horizonte eröffnen und unterschiedliche Fragestellungen ermöglichen, wenn ein transkultureller Diskurs stattfindet (Hauck 2006: 186). Voraussetzung für diesen ist, dass neben der Bereitschaft, ein „gemeinsames Terrain“ (Hauck 2006: 186) zu finden, auch die folgende Bedingung erfüllt wird: In allen Kulturen müssen Argumentation, Interrogation, Infragestellung, Widerspruch und Nachdenken als Mittel der Bestimmung des Wahren oder Vernünftigen nicht nur in Gebrauch sein, sondern auch der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Hauck 2006: 51) in ihnen allen auch als „[...] das im Zweifelsfalle alleine ausschlaggebende *Kriterium* für die Wahrheit oder Vernünftigkeit einer Überzeugung anerkannt werden.“ (Hauck 2006: 187, *Hervorhebung im Original*)

### 3. „Interkulturelle Kommunikation“

#### 3.1. Zur Beschäftigung mit „Interkultureller Kommunikation“

Das Buch des Ethnologen und Semiotikers Edward T. Hall, „The Silent Language“ (Hall 1959), in dem über die internationalen Beziehungen der Vereinigten Staaten von Amerika reflektiert wird, gilt als das Werk, mit dem der Begriff „Interkulturelle Kommunikation“ eingeführt wurde.

„Interkulturelle Kompetenz“ gewann im Zusammenhang mit dem Kalten Krieg als Fähigkeit an Bedeutung, um im Konkurrenzkampf mit der UdSSR mithalten zu können (ten Thije 2003: 198) und um den Geschäftsinteressen multinationaler Konzerne zu dienen (Rehbein 1985: 9).

Hall ging damals von einem semiotischen Modell für die „Analyse von Kultur“ aus. Ihmzufolge verwenden die KommunikationspartnerInnen „Andeutungen“ („adumbrations“, wie z.B. „tone of voice“, „facial expression“, „dress“, „posture“ usw.), um die Information, die sie übermitteln wollen, in ihrem Zusammenhang zu charakterisieren. Diese „Andeutungen“ sollen über die „formalen“ und „technischen“ Informationen hinaus Indikatoren für verdeckte Informationen sein und bei der Kommunikation der wechselseitigen Orientierung dienen. Daher könnten Verwirrungen und Aggressionen entstehen, wenn diese Andeutungen nicht oder falsch interpretiert werden, selbst wenn die eigentliche „Botschaft“ übermittelt worden sei (Rehbein 1985: 8f).

Der Relationsbegriff „Interkulturelle Kommunikation“ fand in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts über die Immigrationsforschung in den USA und Kanada Eingang in die internationale Fachliteratur und in die unterschiedlichsten Wissenschaftskulturen (Földes 2007: 10). Meistens standen jedoch eher Fragen im Mittelpunkt, die sich weniger auf den Prozess der sprachlichen Kommunikation beziehen, als auf die äußeren Bedingungen dazu (Ehrhardt 2002: 6 zitiert in Földes 2007: 10).

Zum Forschungsinteresse „Kulturkontakt“ gehören:

- Analysen der produktiven Aneignung oder Perzeption fremder Länder und Kulturen, zum Schwerpunkt „Kulturvergleich“
- die Kontrastierung kommunikativer Sitten und Gebräuche und
- die Klassifizierung von Nationen nach kulturspezifischen Werten in Form von ‚Dimensionen‘ oder von Kulturstandards (ten Thije 2002: 62).

Diese Bereiche haben mit der linguistischen Analyse interaktiver „Interkultureller Kommunikation“ zwischen Personen unterschiedlicher kultureller oder ethnischer Herkunft, wie

sie u.a. Jan D. ten Thije betreibt (ten Thije 2002: 62), nichts zu tun, bei der man sich vor Beginn intensiv mit den Fragen nach dem Stellenwert der Begriffe „Kultur“, „Ethnizität“ und „Nationalität“, nach dem Verhältnis zwischen sprachlichem Handeln und den gesellschaftlichen Strukturen sowie nach den empirischen Forschungsmethoden zur Verifizierung der Hypothesen und der Feststellung der Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten auseinandersetzt (ten Thije 2002: 63).

Das heutige Verständnis von „Interkultureller Kommunikation“, oder auch „Cross-Cultural Communication“<sup>11</sup>, ist nicht mehr vom Anti-Kommunismus geprägt, sondern von der Globalisierung (ten Thije 2003: 198). Der Bedeutungsgewinn der „Interkulturellen Kommunikation“ und die Ausbildungsversuche in dieser Richtung sind auf fünf zentrale Einflüsse zurückzuführen:

- die Internationalisierung von Unternehmen und neue nationenübergreifende Wirtschaftsstrukturen, die die Organisation und Kommunikation sowohl intern als auch extern verändern,
- die steigende Mobilität von Berufstätigen,
- die Europäische Union (EU), mit ihrer transnationalen Gesetzgebungskompetenz,
- „das regionale und das nationale Bewusstsein sowie das Zurschaustellen einer kulturellen und sprachlichen Identität“ (in Form von Vorurteilen und Stereotypen oder sprach- und kulturschützenden Initiativen) und
- globale politische Entwicklungen (nach Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 367f, vgl. auch Brislin/Yoshida 1994: 1f).

Es besteht der zunehmende Wunsch, die bei der wachsenden internationalen Vernetzung von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik auftretenden Missverständnisse und Konflikte vermeiden zu lernen oder erklärt zu bekommen. Die Kommunikationsprobleme werden meist durch das Zusammentreffen von unterschiedlichen Verhaltensmustern und Denkweisen erklärt und dadurch, dass die „kulturelle Fremdheit“ deshalb problematisch wird, da sie das, was normalerweise selbstverständlich ist, infragegestellt oder unverständlich bleibt (Knapp 2004: 409). Dies ist der Aufgabenbereich von mehreren anwendungsorientierten Disziplinen. Sie wollen Auswirkungen kultureller Unterschiede identifizieren, deren Ursachen aufdecken und sie durch verschiedene Formen von Beratung, Training oder Ausbildung vermeiden und minimieren, wobei sie Fakten- und Hintergrundwissen, motivationalen Faktoren oder sprachlichen Handlungsformen unterschiedliche Bedeutung zumessen (Knapp 2004: 410).

---

<sup>11</sup> Vgl. Brislin/Yoshida 1994

„Interkulturelle Kommunikation“ bedeutet strenggenommen authentische, aktuell ablaufende Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller oder ethnischer Gruppen (Knapp 2004: 411). Der Qualifier „interkulturell“ setzt die „Interkulturelle Kommunikation“ nicht in Opposition zu „Kultureller Kommunikation“, sondern fügt ihr das Spezifikum der Kommunikation über „kulturelle Grenzen“ hinweg hinzu. Andererseits würde die Ansicht, dass jede Kommunikation „kulturell“ ist, es obsolet machen, „Interkulturelle Kommunikation“ als separates Forschungsobjekt anzusehen (nach Fabian 1991: 33). Außerdem findet interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften, die hinsichtlich der gemeinsamen Wissensbestände und Formen sprachlichen Handelns differieren, auch innerhalb einer national oder ethnisch definierten Gesellschaft statt (Knapp 2004: 413). Genau deshalb ist es so schwierig, die Belange von „Interkultureller Kommunikation“ zu identifizieren. Sie verlaufen auf der Interaktionsebene

„[...] of such ever ever-shifting entities intermediate between humanity and individual human beings: communities, cultures, ethnic groups, nations.”  
(Blommaert/Verschueren 1991: 2)

Diese Art von Kommunikation wird zu oft analytisch wie ein Zusammenstoß, eine Mischung oder eine Konfrontation von Kultursystemen behandelt (ten Thije 2002: 92) und wie bereits erwähnt, liegt ein Problem des Forschungsgebietes „Interkulturelle Kommunikation“ darin, dass der Terminus in der Forschung sehr weit gefasst wird (ten Thije 2002: 62). Deshalb werde ich „Interkulturelle Kommunikation“ immer unter Anführungszeichen setzen.

### 3.2. „Interkulturelle Kommunikation“ aus linguistischer Perspektive

*„Moreover, we consider this collision view to be improper in all instances of intercultural communication, including international business communication.”  
(Koole/ten Thije 2001: 574)*

In den Arbeiten des Sprachsoziologen John J. Gumperz zeichnete sich mit Bezug zur gleichzeitig entstehenden Konversationsanalyse erstmals eine Hinwendung zur sprachwissenschaftlichen Empirie in der Forschung zu „Interkulturellen Kommunikation“ ab (Rehbein 1985: 9). Er untersucht seit den 80er Jahren authentische Kommunikationsprobleme, die Angehörige von ethnischen Minderheiten im Umgang mit RepräsentantInnen der Mehrheitskultur z.B. bei Bewerbungsgesprächen und auf Ämtern, also in *gatekeeping situations*, haben, und betrieb somit als erster „Interkulturelle Kommunikationsforschung“ im Wortsinne, indem er sich mit der authentischen Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer oder kultureller Gruppen beschäftigte (Knapp 2004: 411; ten Thije 2001). Seine Analysen fokussieren auf interkulturelle Missverständnisse in Schlüsselsituationen, die gravierenden Einfluss auf die Ergebnisse von interkulturellen Interaktionen nehmen können, indem sie negative Fremdbilder aktualisieren und zu Diskriminierungen führen können. Sie zeigen die diskursive Erscheinung von Rassismus und Diskriminierung (ten Thije 2001: 179).

„Interkulturelle Kommunikation“ ist nach einer Definition von ten Thije

1. eine Form des sprachlichen Handelns,
2. eine Form des Sprach- und Kulturkontaktes und unterliegt
3. Formen der Ethnizität (ten Thije<sup>12</sup> 2002: 68).<sup>13</sup>

Um „Interkulturelle Kommunikation“ nachzuweisen, ist es notwendig, in jedem Diskursfragment die Interkulturalität des Diskurses diskursanalytisch nachvollziehbar zu machen (ten Thije to appear: 29). Denn jede Art von Kommunikation schließt Fremderfahrung ein, da jedes Individuum Wissen und dessen Verarbeitung anders prozessiert (Schütz 1972 zitiert in Kotthoff 2002: 8) und wir trotzdem von „interkultureller“ und „intrakultureller Kommunikation“ sprechen, obwohl es keine klaren Grenzen gibt.

---

<sup>12</sup> Zu Dr. Jan D. Ten Thijes Forschungsschwerpunkte gehören der institutionelle und interkulturelle Diskurs in multikulturellen und internationalen Konstellationen, rezeptive Mehrsprachigkeit, interkulturelles Training und funktionale Pragmatik. Quelle: <http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/index.html> Zugangsdatum: 6.6.2008

<sup>13</sup> Ten Thije fasst „Ethnizität“ als das Maß auf, in dem sich ein bestimmtes Kollektiv gegenüber anderen Kollektiven selbst als eigen betrachtet und diese Eigenheit auch in der Interaktion mit anderen äußert und/oder in dem es durch andere Kollektive als anders betrachtet und entsprechend behandelt wird (ten Thije 2008: 69).

Kulturelle Differenzen sind dennoch wichtiger Aspekt von Gruppenunterschieden, meint Jan D. ten Thije, aber eine direkte Projektion dieser Differenzen auf die Kommunikation in pluralistischen Gesellschaften wäre problematisch. Dies würde nämlich die Auswirkungen des Kontaktes auf die Akteurinnen und Akteure negieren (Koole/ten Thije 2001: 573).

Die allgemeinen Analysen verlinken trotzdem „Kultur“ mit den Akteurinnen und Akteuren – dabei bleibt wenig Platz für die Berücksichtigung der Schaffung von neuen und geteilten Kulturelementen (Koole/ten Thije 2001: 574). Koole und ten Thije betrachten im Gegensatz dazu Diskurs als einen fortlaufenden Prozess der interaktionalen Konstruktion,

„[...] which incorporates cognitive concepts to capture participants' orientation to prior knowledge, and their construction of knowledge as shared.” (Koole/ten Thije 2001: 575)

Dem populären *top-down* Ansatz, der kulturelle Kategorien als Ausgangspunkt nimmt, wird somit ein *bottom-up-approach* entgegengestellt, der die kulturellen Kategorien als interaktiv hergestellt analysiert (Fischer 2007: 36). Prädefinierte Kategorien werden von Koole und ten Thije vermieden, da sich erst in der Interaktion herausstellt, welche externen Faktoren Relevanz haben (Fischer 2007: 35)<sup>14</sup>.

Der Terminus „Diskursive Interkultur“ beschreibt

„[...] an intermediate culture which shares properties of both home culture and host culture, independent of whether those properties are shared between the cultures-in-contact.“ (Ekstrand 1981 zitiert in Koole/ten Thije 2001: 575)

Zentral für dieses Untersuchungsinteresse sind jene Diskurselemente und -strukturen, die durch den Kontakt aus den kulturell unterschiedlichen linguistischen Konventionen und unterschiedlichen Kontextualisierungsanhaltspunkten entstehen und die „Interkulturelle Kommunikation“ möglich machen (Koole/ten Thije 2001: 575). Denn „Interkulturelle Kommunikation“ ist eine Form von Sprachkontakt und überdies sind die in der diskursiven Interkultur entstehenden *mixed codes* als eigenständiger Code anzusehen (ten Thije 2003: 109).<sup>15</sup>

Diskursive Interkulturen sind immer multilingual und an bestimmte institutionelle Konstellationen gebunden. Sie fokussieren das in der „Interkulturellen Kommunikation“ enthaltene gemeinsame Wissen aller Beteiligten (Ten Thije 2003: 108f).

---

<sup>14</sup> Was ist jedoch mit Kategorien, die relevant sind, aber nicht in der Kommunikation mitgeliefert werden? Z.B. wenn jemand seine/ihre Vorurteile für sich behält, sich aber von ihnen leiten lässt?

<sup>15</sup> Im interkulturellen Kontakt können sich wie in der verbalen Kommunikation non-verbale Mischformen herausbilden (Rehbein 1985: 13).

Auf Dauer können gruppenspezifische Interkulturen die nationale Kultur bestimmen oder verändern – „Das Potential zur Entwicklung von Interkulturen kann als Beleg für die Dynamik von Kultur allgemein gelten.“ (ten Thije 2002: 67)<sup>16</sup>

Für die Entwicklungszusammenarbeit bedeutet dies, dass ihr Erfolg von gemeinsam entwickelten kommunikativen Lösungen bzw. einer geteilten diskursiven Interkultur für die Zusammenarbeit abhängt:

„Als Schlussfolgerung lässt sich festhalten, dass der kommunikative Erfolg einzelner Entwicklungsprojekte dadurch bestimmt wird, ob diese multinationalen Teams gemeinsame – meist gruppenspezifische – Kommunikationsregeln für ihre interkulturelle Kommunikation entwickeln können.“ (Ribbert/ten Thije 2007: 105)

In langfristigen multikulturellen Kooperationen ist die Einsicht in und das Verständnis für die Struktur der diskursiven Interkultur deshalb die Grundlage für erfolgreiche Zusammenarbeit (ten Thije 2003: 101). Dabei können SprachwissenschaftlerInnen mithelfen.

Der Gegenstandsbereich der Forschung zu „Interkulturellen Kommunikation“ deckt sich mit jenem der Forschung zu „Internationaler Kommunikation“ Ehrhardt 2002: 6 nach Ammon 1991: 11). Die Fragestellungen sind jedoch verschieden:

Forschende, die sich mit „Internationaler Kommunikation“ beschäftigen, fragen nach den Kontexten für Sprachenverwendung, nach den SprecherInnen der einzelnen Sprachen und nach ihrem wirtschaftlichen oder internationalen Stellenwert. Die äußeren Bedingungen für Sprachverwendung stehen im Mittelpunkt.

Bei der interkulturellen Kommunikationsforschung hingegen geht es um die im internationalen Kontakt stattfindende Interaktion, ihr Gelingen und Scheitern und die Beeinflussung durch unterschiedliche Normen und Gesprächskonventionen (Ehrhardt 2002: 6). Die gegenwärtige Forschung interessiert sich für die sprachlichen Handlungsstrukturen, die durch den interkulturellen Kontakt entstehen und nicht mehr so sehr für jene, die auf Charakteristika der Sprachen und Kulturen der Beteiligten zurückzuführen sind (ten Thije 2001: 180). Interkulturelle Kommunikationsforschung ist deshalb ein Spezialfall, da Kommunikation ein „context determined process“ ist, d.h. eine andere Kultur als anderer Kontext für Kommunikation wirkt

---

<sup>16</sup>**Exkurs „Mensch-Computer-Interaktion“:** Nach dem Ansatz von Koole und Thije ist es möglich, auch Mensch-Computer-Interaktion als „Interkulturelle Kommunikation“ zu werten, zeigt Kerstin Fischer (Fischer 2007). Das dynamische Konzept der „Interkulturellen Kommunikation“ lässt sich hier anwenden, da es inter- und intrapersonaler Variation einen selbstverständlichen Status einräumt (Fischer 2007: 48). Die Mensch-Maschine-Kommunikation vereinigt auch kognitive und soziale Aspekte und wird interaktiv auf der Basis von Strategien und „Vorurteilen“ ausgehandelt. Wie Vorurteile in die Kommunikation hineingetragen werden können, kann aus den Transkripten von Mensch-Maschine-Kommunikation herausgelesen werden, ebenso wie Menschen sich eine/n unbekanntes Gesprächspartner/in(vgl. Fischer 2007) konstruieren.

(Johnson/Tuttle 1990: 461). Daher ergibt sich dieser Ansicht nach das Problem, dass Forscherinnen und Forscher Stimuli nach ihren eigenen Normen interpretieren und dies bei der Analyse und Interpretation interferiert (Hall 1976 zitiert in Johnson/Tuttle 1990: 461). Für Blommaert zeigt das Forschungsgebiet „Interkulturelle Kommunikation“ überhaupt, dass die Objektivität in der Linguistik fälschlich angenommen werde.

“When a linguist denies the interactional character of his linguistic knowledge, he uses the concept of objectivity as an argument of power. The shortcomings of colonial linguistics, persuasively described by Fabian (1986), demonstrate how oppressive scientific objectivity can be when its embeddedness in existing social and cultural patterns is denied.” (Blommaert 1991: 28)

Die Sprachwissenschaften kann daher niemals Wertfreiheit für sich beanspruchen, und vor allem nicht, wenn sie mit Material aus anderen “Kulturen” konfrontiert wird (Blommaert 1991: 28).<sup>17</sup> Die Explizierung der eigenen Perspektive bzw. der Perspektive des Forschungsobjekts ist daher notwendig.

### **3.2.1. Aspekte „Interkultureller Kommunikation“**

In diesem Kapitel werden mehrere Aspekte „Interkultureller Kommunikation“ besprochen.

#### 3.2.1.1. Sprachliches Handeln

„Interkulturelle Kommunikation“ ist in erster Linie einfach eine Form sprachlichen Handelns. Sprachliches Handeln schließt sowohl äußerlich erkennbares Kommunizieren in mündlicher und schriftlicher Form ein, als auch die mentalen Prozesse in den Köpfen von Sprechenden und Hörenden, bei denen verbale Handlungen geplant werden, und alle weiteren, die sich auf die sprachliche Kommunikation beziehen. Einzelne sprachliche Handlungen sind durch einen Zweck bestimmt und sollen zu dessen Realisierung führen. Diese Zweck-Struktur wird „Handlungsmuster“ genannt (Liedke/Redder/Scheiter 1999: 149).

Mögliche kulturelle Differenzen in der Kommunikation können sein:

- Unterschiedliche Anlässe für sprachliche Kommunikation (Unterschiedliche Adäquatheit),

---

<sup>17</sup>Exkurs Sprachwissenschaft während der Kolonialherrschaft: Mit militärischer und polizeilicher Gewalt, sozialen und ökonomischen Repressionen hielten sich die Kolonialmächte in den besetzten Gebieten an der Macht und auch die Ausübung sprachlicher Herrschaft gehörte zu den kolonialistischen Anliegen (vgl. Fabian 1991: 34). Die damalige Sprachwissenschaft als wissenschaftliche Form von interkultureller Interaktion war eingebettet in “Western colonial ideology” - „[...] and most of its products were therefore, from a present-day point of view, instances of intercultural communication failure” (cf. also Blommaert 1989).” (Blommaert/Verschueren 1991: 3).

- Situationen verlangen unterschiedliche systematische Interaktionen/Reaktionen,
- das Empfinden für angemessenes Turn Taking kann interkulturell und/oder interpersonal divergieren und
- adäquate Formen der Bezugnahmen auf den/die Partner/in können sich unterscheiden (nach Liedke/Redder/Scheiter 1999: 152).

### 3.2.1.2. Nicht nur Missverständnisse

Bislang war die Forschung zu „Interkultureller Kommunikation“ von der Missverständnisanalyse dominiert<sup>18</sup>. Die Handbücher zur „Problematik“ der interkulturellen Kommunikation wie von Brislin (1986) z.B. sehen die Theorie des „critical incident“ als universell gültig an und gestalten danach den Trainingsaufbau (Blommaert/Verschueren 1991: 3). Weit wichtiger als die Untersuchung von Fällen, in denen es den Gesprächspartnerinnen und -partnern nicht gelingt einander zu verstehen, ist die jedoch Rekonstruktion von jenen linguistischen Strukturen, die dem gegenseitigen Verständnis zugrunde liegen (Bührig et al. 2006: 1). Denn Missverständnisse kommen in der „Interkulturellen Kommunikation“ wie in jedem anderen Kommunikationstyp zwar vor, sind jedoch bei weitem nicht das wichtigste Charakteristikum, denn:

„[...] in intercultural and interethnic communication, one is more often understood than misunderstood.“ (Koole/Thije 2001: 584)

Tom Koole und Jan D. ten Thije zufolge zeichnet sich „Interkulturelle Kommunikation“ vor allem durch den Versuch aus, *common ground*, eine gemeinsame Gesprächsbasis herzustellen. Als interaktiver Erfolg wird die Errichtung dieser gemeinsamen Basis für die Kommunikation gewertet (Koole/ten Thije 2003: 571). Es ist aber zusätzlich zu bedenken, dass die Konzentration auf die gemeinsame Basis nicht unbedingt bedeutet, dass es immer zu einem gegenseitigen Kompromiss kommen und die Kommunikation „erfolgreich“ verlaufen muss (Clark 1996 zitiert in Fischer 2007: 36). Missverständnisse deuten auf einen Mangel an *common ground* hin und sind Teil der Konstruktion einer diskursiven Interkultur – sie sind wichtig, damit die InteraktantInnen erkennen, wo noch kein gemeinsamer Wissenshintergrund besteht (Koole/ten Thije 2001: 584). Für Linguistinnen und Linguisten sind Missverständnisse deshalb interessant, weil an ihnen sichtbar wird, wie die InteraktantInnen mit einem Mangel an gemeinsamem Hintergrundwissen umgehen. Sie entstehen auch dadurch, dass die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer dieselben linguistischen Formen als unterschiedliche Kontextualisierungshinweise interpretieren

<sup>18</sup>„Ein weiteres Problem besteht darin, dass in der herkömmlichen „Interkulturalitäts-Kultur“ die IKK [Interkulturelle Kommunikation, *Anm.*] als Teildisziplin oft (a) zu vereinfachend sowie ziemlich normativ ist und (b) sich auf kommunikative Missverständnisse, Irritationen und Stolpersteine richtet (...).“ (Földes 2007: 15, vgl. auch Rehbein 2001: 174)

(Koole/ten Thije 2001: 584 ) und unterschiedliche Problemlösungspotentiale bzw. pragmatische Systeme mitbringen (ten Thije 2002: 92). Das Fehlen des *common ground* kann auch zur Konstruktion von Gruppengrenzen genutzt werden (Koole/Thije 2001: 584).

### 3.2.1.3. Funktionale Äquivalenz

Ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen von „Interkulturelle Kommunikation“ ist funktionale Äquivalenz. Funktionale Äquivalenz bedeutet, dass ein Text oder Diskurs in einem anderen kulturellen Kontext dieselbe Funktion erfüllen kann (Bührig/House/ten Thije to appear: 1). „Interkulturelles“ Verstehen kann als Erfolg des linguistisch-kulturellen Austausches, der im Übersetzungsprozess vor sich geht, gewertet werden. Er kann an dem Grad, zu dem funktionale Äquivalenz erreicht wird, d.h. ob und in welchem Ausmaß ein konkreter Text oder Diskurs in einer gewissen Situation funktioniert, gemessen werden (Bührig/House/ten Thije to appear: 1f). Mit dieser Verknüpfung von Translationswissenschaften und der Forschung zu „Interkultureller Kommunikation“ wollen Bührig, House und Thije eine Lücke füllen. Für diese beiden Forschungsbereiche ist das Konzept der „dilated speech situation“ gleich wichtig:

„Both interpreting and translation are characterised by a specific rupture of the original speech situation, which results from the linguistic barrier between speaker and hearer or between author and reader.“ (Bührig/House/ten Thije to appear: 2)

Diese beiden Aktivitäten (Dolmetschen und Übersetzen) werden von einem Prozess der „linguistic-cultural reflection“ begleitet, der auf den/die Gesprächspartner/in ausgerichtet ist. Alle Übersetzungskonstellationen haben daher ein Potential für „Interkulturelle Kommunikation“ und interkulturelle Verständigung (Bührig/House/ten Thije to appear: 3).

### 3.2.1.4. Konstruieren von Fremdheit

*„Die eigene Kultur spürt man erst, wenn man anderen begegnet.“  
(Trainerin 2)*

„Kultur(ell)“ ist nach Hausendorf ein Stichwort dafür, dass für die nachträglichen Verarbeitungen von Erlebnissen eine großräumige soziale Zugehörigkeit ins Spiel gebracht wird, die die „Differenzen“ für Sprecher/in und Zuhörerinnen und Zuhörer erklären soll.<sup>19</sup> Das eigene Erleben wird auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (Ingroup) gegründet, von der andere Zugehörigkeiten als „fremde“ (Outgroup) abgegrenzt werden können

---

<sup>19</sup>„Kultur“ ist auch in dieser Sichtweise ein „kommunikatives Konstrukt, das es in eben dieser Konstruiertheit auf- und nachzuweisen gilt.“ (Hausendorf 2002: 25 nach Leggewie 1994)

(Hausendorf 2002: 25). Die Unterscheidung von *Eigenem* und *Fremdem* ist ein Merkmal einer Variante der Hervorhebung von Zugehörigkeit, nämlich der Ab- und Ausgrenzung (Hausendorf 2002: 34), die schon durch den schlichten Gebrauch von „wir“ und „ihr“ stattfindet (Koselleck 1989 zitiert in Hausendorf 2002: 35). In diesem Fall tritt die Unterscheidung zwischen *Eigenem* und *Fremden* an die Oberfläche und bleibt nicht nur implizit in der Interaktion vorhanden (Hausendorf 2002: 35).

„'Kommunizierte Fremdheit' meint also diesen Prozess der Konstruktion des Fremden aus einer jeweiligen Binnengruppe heraus.“ (Hausendorf 2002: 36)

Linguistische Studien haben gezeigt, dass in der „Interkulturellen Kommunikation“ andersartige Diskursstrategien, und wenn sie noch so subtil sind, bereits den Nährboden dafür liefern können, den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin nicht zum „Wir“ zu zählen, sondern zu „den Anderen“<sup>20</sup> (Kotthoff 2002: 7).

Zu den Funktionen dieser sozialen Kategorisierungen<sup>21</sup> gehören das Zuordnen, die Darstellung von zugehörigkeitsspezifischen Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Bewertung eben dieser Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie das Zuschreiben (die Darstellung von zugehörigkeitsspezifischen Einstellungen) (Hausendorf 2002: 30).<sup>22</sup>

Bei Erstbegegnungen müssen die Interaktanten und Interaktantinnen aushandeln, in welchen Beziehungen sie zueinander stehen wollen und wie sie gemeinsame Handlungsaufgaben lösen wollen, sowie welche Selbst- und Fremddefinition sie haben – diese Interaktionsanforderungen gelten sowohl in intrakulturellen Erstkontakten als auch in interkulturellen (Keim 2002: 246).

Zur Erfassung dieses Prozesses bietet sich das Konzept des „kommunikativen sozialen Stils“ (Kallmeyer 1995) an – Es besagt, dass unterschiedliche soziale Gruppen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt soziale Stile ausbilden, die bei Erstkontakten zur wechselseitigen Typisierung und Kategorisierung genutzt werden. Der Erfolg oder das Scheitern dieser Kategorisierung entscheidet über die Qualität und Entwicklung der Beziehungen (Keim 2002: 250f). Denn ethnische Stereotypen<sup>23</sup> können einerseits zur Herstellung von Gemeinsamkeiten und der Auslotung von gemeinsamen Wissensressourcen dienen, andererseits können sie auch als unangenehm und peinlich empfunden werden und zu Abbruch der Kommunikation oder Aggression führen (Keim 2002: 250f).

---

<sup>20</sup> Dieser Prozess wird in der Kulturanthropologie „othering“ genannt (Kotthoff 2002: 7).

<sup>21</sup> Mit der Mitgliedschaftskategorisierung beschäftigte sich schon die frühe kalifornische Konversationsanalyse und wurde in den frühen neunziger Jahren nach der posthumen Veröffentlichungen von Harvey Sacks Vorlesungsmitschriften (Sacks 1992) wieder aufgegriffen (Hausendorf 2002: 27).

<sup>22</sup> Vgl. Hausendorf / Quasthoff 1996.

<sup>23</sup> Stereotype: von Griechisch *stereós*, starr, und *typos*, Gepräge (Wimmer 2004: 262)

Die unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeit von Interaktionsbeteiligten spielt nur dann eine Rolle, wenn Beteiligte sie als interaktionsrelevant festlegen. Die Relevantsetzung kann jedoch auch aus, z.B. strategischen Gründen vermieden werden, während in den Handlungen und implizit offenkundig werdenden Einstellungen kulturelle Unterschiede bzw. Annahmen über kulturgebundene Eigenschaften bei anderen als handlungsleitend feststellbar sein können (Keim 2002: 246).

### 3.2.1.5. Stereotypen

Das Entstehen und die Reproduktion von Vorurteilen und Stereotypen, von Fremd- und Selbstbildern und die Konstruktion mehrfacher Identitäten gehören definitiv zum Problem-  
bereich der „interkulturellen Kommunikation“ (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 368).

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichtete Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.“ (Quasthoff 1973: 28 zitiert in Wodak et al. 1990: 35)

In die Analyse von „Interkultureller Kommunikation“ sollten Bilder, die die InteraktantInnen voneinander haben, mit einbezogen werden, wie zum Beispiel (rassistische) Vorurteile. Dazu gehören auch die Vorstellungen, die aus interkulturellen Kommunikationstrainings resultieren (Kooles/ten Thije 2001: 573). Denn Stereotypen hängen weniger mit selektiver Perzeption als mit Wissensstrukturen zusammen (Hartog 2006: 183).

Bei Stereotypen handelt es sich um den Wissenstyp „Bild“ (oder „Image“), der sich in Zuschreibungen von Eigenschaften und Handlungen auf Aktanten(gruppen) verfestigt, und weiter generalisiert, um „Sentenzenwissen“, das von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilt wird und sich in sprachlichen Formulierungen (z.B. Sprichwörtern) niederschlägt. Ein gelungenes interkulturelles Kommunikationstraining muss sich darauf einlassen und methodisch an der Bearbeitung von vorhandenem relevantem Alltagswissen ansetzen und nicht Stereotypen verstärken (Liedke/Redder/Scheiter 1999: 157).

Die reflektierte Verwendung der Benennungen von Ländern und Bevölkerungsgruppen ist daher ein wichtiger Faktor in der „Interkulturellen Kommunikation“. Denn die Benennungen von Ländern und Bevölkerungsgruppen dienen nicht nur zur Identifikation sondern aktivieren allgemeines und aber auch spezifisches Wissen bei den Hörerinnen und Hörern. Ten Thije z.B. leistet mit seiner pragmatischen Analyse der Benennungen von Ländern und Bevölkerungen

einen Beitrag zur Stereotypenforschung und zeigt, wie komplexe und konzeptuelle Wissensstrukturen mit Benennungen zusammenhängen und wie diese für pragmatische Verallgemeinerungen verwendet werden können (ten Thije to appear: 30).

### 3.2.1.6. „Interkulturelle Kommunikation“ als *lingua franca*-Kommunikation

Anfangs bezog sich der Terminus *lingua franca* auf eine Varietät, die entlang der süd-östlichen Mittelmeerküste ungefähr zwischen dem 15. und 19. Jahrhundert gesprochen wurde. Diese *lingua franca* war eine Pidgin-Sprache, die wahrscheinlich auf ein paar italienischen Dialekten basierte und Elemente aus Spanisch, Französisch, Portugiesisch, Arabisch, Türkisch, Griechisch und Persisch enthielt. HändlerInnen in den Häfen und auf Schiffen nutzten die *lingua franca*.<sup>24</sup> Der Terminus *lingua franca*-Kommunikation wird heute auf alle Situationen angewandt, in denen eine Sprache, die nicht die Erstsprache der SprecherInnen ist, verwendet wird (Knapp&Meierkord 2002: 9) und gilt als „interkulturelle Kommunikation“.

„Generally speaking, the term ‚lingua franca‘ is used with reference to a particular language’s *function* only and it is commonly held that lingua francas are second languages for their speakers.” (Knapp&Meierkord 2002: 10).

Rezente Studien haben gezeigt, dass *linguae francae* folgende Merkmale aufweisen:

- “1. [They] serve a number of varied purposes
2. are employed by a heterogeneous group of speakers for whom the language does not always have the same status of a second or foreign language
3. share a number of common characteristics
4. may prove difficult to be taught as such due to their heterogeneous character” (Knapp&Meierkord 2002: 10).

Deshalb wurde erkannt, dass die Notwendigkeit zur Reflexion über das bisherige Verständnis von *linguae francae* besteht. Es wäre also zu kurz gegriffen, *linguae francae*-Kommunikation nur als Kommunikation von zwei Personen, die nicht dieselbe Erstsprache teilen, zu definieren, denn dies würde alle Situationen ausschließen, in denen

„[...] monolingual native speakers, fully competent bilinguals, near-natives with respect to verbal fluency, and non-native speakers interact. Such constellations certainly are not in line with the generally accepted definition of lingua franca, but not to consider them would simply mean ignoring the reality.“ (Knapp 2002: 221)

---

<sup>24</sup> Zu Geschichte und Machtaspekten der *linguae francae* vgl. Knapp&Meierkord 2002: 10f.

Englisch ist heute die am weitesten verbreitete Sprache, sowohl bezüglich ihrer geographischen Ausdehnung als auch der Anzahl an Sprecherinnen und Sprechern, die Englisch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache nutzen (Knapp 2002: 217).<sup>25</sup> Englisch im Einsatz als *lingua franca* ist auch die häufigste Form von „Interkultureller Kommunikation“ weltweit (nach Knapp 2002: 217). Bei ihrer Verwendung zeichnet sie sich durch ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft der Interagierenden und einem konsensorientierten Stil aus, wie Studien von Meierkord, Firth, Firth und Wagner gezeigt haben, denn wenn die InteraktantInnen erkennen, dass Englisch nicht die Erstsprache des/der anderen sei, können sich „communication breakdowns“ und „communication conflicts“ weniger schnell entwickeln, da mit höherer Toleranz kommuniziert wird (Knapp 2002: 218f).

Internationale Verhandlungen und Geschäftsbesprechungen bzw. Gesprächssituationen, in denen es um Wettbewerb und Durchsetzung geht, können jedoch aufgrund der verschiedenen Interessen und Motivationen durchaus Konflikt geladen sein. Dass die Bereitschaft, mit Nicht-Erstsprachigen zu kommunizieren und das „let-it-pass“-Prinzip<sup>26</sup> in kompetitiven Situationen mehr oder weniger aufgegeben wird, ist ein weiterer Hinweis darauf, wie wichtig die Berücksichtigung der interaktionalen Ziele der Beteiligten ist (Knapp 2002: 219).

Juliane House' folgende Forderungen aus ihrem Artikel „Developing pragmatic competence in English as a lingua franca“ (House 2002)<sup>27</sup> sollten in Trainings zu „Interkultureller Kommunikation“ oder den parallel stattfindenden Sprachkursen, in denen die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter *lingua francas* gelehrt werden, berücksichtigt werden:

In einer Situation, in der eine Sprache vor allem instrumentell eingesetzt wird – d.h. als „Kommunikationssprache“ (vs. „Identifikationssprache“, vgl. Jung Hee Bae 1999 zitiert in House 2002: 248), besteht ein hohes Aushandlungspotential von sprachkulturellen Normen. Im Training sollte daher die Anwendung von Interpretations- und Verhandlungsstrategien und internationaler *lingua franca*-Kommunikation geübt werden – eine spezielle Aussprachenorm wie „British English“ oder ein sprachkulturelles Profil zu erlernen ist daher kontraproduktiv (nach House 2002: 262). Während die Sprachlernenden ihren individuellen Diskursstil, ihren Witz und „social

---

<sup>25</sup> “Over the past decades, English has consistently grown in international importance and is now established as a means of communication in areas such as politics, business negotiations, cultural and scientific events, and wherever speakers of smaller, ‘exotic’, ‘less commonly taught’ languages have occasion to talk to either speakers of equally ‘minor languages’ or to speakers of ‘more important’ languages, who see no reason to acquire and converse in the ‘smaller language’ spoken by their interactants.” (House 2002: 246)

<sup>26</sup> let-it-pass-Prinzip: „... interactants react to the higher vagueness and fallibility in lingua franca communication by adopting a „let-it-pass“ principle which allows them to handle overtly ambiguous, deficient or even unintelligible utterances.” (Knapp 2002: 218)

<sup>27</sup> House formuliert die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen in Bezug auf Englisch als *lingua franca*. Sie können jedoch für alle *linguae francae* angewandt werden.

charm“ behalten sollen, soll ihre „pragmatic fluency“ (House 1996 zitiert in House 2002: 262) verbessert werden.

Nach diesen Erkenntnissen entwickelte House einen Kurs, der sich zum Ziel gesetzt hat, die pragmatische Kompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verbessern. Lernziel ist, spezifische Aspekte in der eigenen Kommunikation zu erkennen (Sprechaktrealisierungen, Diskursmarker, Strategien etc.), um eine theoretische Herangehensweise zur Analyse des mündlichen Diskurses in einer *lingua franca* zu entwickeln.

„The overall aim of the planned ELF [English as a lingua franca, *Anm.*] course is then to heighten the students' sensitivity to others' communicative needs and to enable them to formulate their own questions and to reply appropriately to questions posed by others, to realize their own communicative intentions in a less superficial manner, and to reach a deeper understanding of others' communicative intentions.” (House 2002: 263f)

Eine Verknüpfung zwischen Sprachkursen und Schulungen in „interkultureller Kompetenz“ wären für die Zukunft anzuraten.<sup>28</sup>

Denn die Mehrzahl der auftretenden Verstehensprobleme ist nicht der Anwendung unterschiedlicher Kommunikationsregeln, die kulturell bedingt sein sollen, bzw. der *Unterstellung* der Anwendung unterschiedlicher Kommunikationsregeln alleine zuzuschreiben, sondern auch dem einseitigen lexik- und grammatikzentrierten Fremdsprachenunterricht, der es nicht ermöglicht, sich mit funktional äquivalenten Mitteln auszudrücken (Müller-Jacquier 2000: 22). So kann es passieren, dass zum Beispiel Personen mit deutscher Erstsprache, die Englisch sprechen, von ihrem Gegenüber mit englischer Erstsprache für unhöflich gehalten werden, da sie zu selten höflichkeitsindizierende sprachliche Formen wie „please“ verwenden. Deutsche Erstsprachlerinnen und Erstsprachler hingegen drücken solche Handlungen gemäß der Kommunikationskonventionen im Deutschen gewohnheitsmäßig durch die Intonation oder Konjunktivformen aus (Müller-Jacquier 2000: 22f nach Knapp 1989: 9). Deshalb muss eine kommunikationswissenschaftliche Analyse der konkreten situativen Interaktionshandlungen einer mit zugeschriebenen Wertorientierungen operierenden psychologischen Analyse vorausgehen (Müller-Jacquier 2000: 23).

Da der sozio-politische Status von Sprachen und Nationen<sup>29</sup> in Kontakt eine Rolle in der „Interkulturellen Kommunikation“ und in der Sprachwahl spielt, wäre im Gegensatz zur

---

<sup>28</sup> „[...] communicative norms are difficult to teach given the multitude of possible constellations in lingua franca communication, it has been considered necessary to supplement foreign language teaching with raising intercultural competence.” (Knapp&Meierkord 2002: 23)

<sup>29</sup> Zu den sprachpolitischen Dimensionen von „Interkultureller Kommunikation“ vgl. Rehbein 1985: 24f.

Verwendung einer *lingua franca* „*receptive multilingualism*“<sup>30</sup> „[...] the most equal mode of communication“ (House/Rehbein 2004 zitiert in Ribbert/ten Thije 2007: 76).

*Receptive multilingualism* bedeutet, dass jeder Interaktant und jede Interaktantin in einer Gesprächssituation in ihrer jeweiligen Erstsprache spricht und über adäquate Sprachkenntnisse der Erstsprachen ihrer Gesprächspartnerinnen und -partner verfügt, um diese verstehen zu können (Ribbert/ten Thije 2007: 73). So muss sich keine/r der GesprächsteilnehmerInnen bei der Sprachwahl der/dem anderen anpassen bzw. unterordnen (House/Rehbein 2004 zitiert in Ribbert/ten Thije 2007: 76).

### 3.2.1.7. Machtaspekte in der „Interkulturellen Kommunikation“

Der Autor Shi-xu kritisiert, dass die gängige Theorie, Forschung und Pädagogik zu „Interkultureller Kommunikation“ vom „linguistic-cultural-knowledge deficiency“-Paradigma geprägt ist, das dazu tendiert, Kultur in nationalstaatlichen Begriffen zu konzeptualisieren (Shi-xu 2006: 313). In diesem Paradigma wird „Interkulturelle Kommunikation“ als Begegnung gesehen, bei der zwei Wissenssysteme in Konflikt treten und als Resultat der linguistischen und psychologischen Unterschiede Missverständnisse und Misskommunikation auftreten. Als Beispiel zitiert Shi-Xu *Intercultural Communication* von Scollon & Scollon (1995):

„[...] misunderstandings are the only thing certain about interdiscourse [intercultural] professional communication.“ (Scollon & Scollon 1995: 13 zitiert nach Shi-xu 2006: 313).

Zur Lösung dieses Problems gelte es, sich so viel Wissen und Kommunikationskompetenzen über und von der Zielsprache und -kultur anzueignen.

„Interkulturelle Kommunikation“ sollte hingegen nach Shi-xu als „[...] power-saturated form of interaction that is embedded in the historically evolved cultural context“ (Shi-xu 2006: 313) verstanden werden. Dieser kulturelle Kontext ist die imperiale Ordnung des Kolonialismus, des Neo-Expansionismus und des Widerstandes (Shi-xu 2006: 313).

Jede Analyse sollte außerdem feststellen, inwiefern der Diskurs institutionell oder interkulturell geprägt ist (ten Thije 2003: 197). Bei den Orten „Interkultureller Kommunikation“ handelt es sich meistens um Institutionen, deren Eigenschaften miteinbezogen werden müssen (Liedke/Redder/Scheiter 1999: 148). Denn Institutionen sind Ausdruck der dominanten und hegemonialen Kulturen eines Nationalstaates und haben die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse zum Zweck (ten Thije 2002: 65f).

In der Entwicklungsarbeit ist die Realität des Handelns von der Dominanz der Vertreterinnen und Vertreter des Nordens, der „Geber“, geprägt, deren Macht sich in der wirtschaftlichen

<sup>30</sup> Zu *receptive multilingualism* in der „Interkulturellen Kommunikation“ vgl. Ribbert/Ten Thije 2007.

Überlegenheit und besonders dem Informationsungleichgewicht manifestiert. Aspekte von Macht und Dominanz treten in „Interkultureller Kommunikation“ besonders hervor, wenn institutionelle Asymmetrien wie die AgentInnen-KlientInnen-Beziehung von Wissensasymmetrien dominiert werden. Deshalb müssen die Wissensbestände der Organisation und der KlientInnen als wichtige Faktoren „Interkultureller Kommunikation“ miteinbezogen werden (Thielmann 2007: 395 nach Günther/Luckmann 1995). Helga Kotthoff hält fest, dass „nicht unbedingt alle gesellschaftlichen Institutionen ein Interesse an Chancengleichheit“ hätten (Kotthoff 2002: 11), und auch bei der Entwicklungszusammenarbeit stellt sich die Frage, ob dieses Interesse vorhanden ist. Das Resultat wird vermutlich auch davon abhängen, wie der Erfolg eines Projektes gemessen wird – zählen die rasche Umsetzung nach Plan und quantifizierbare Fortschritte, die man an zentrale Stellen berichten kann, oder die Zufriedenheit der Projektpartnerinnen und -partner?

Die EZA ist eigentlich ein interkulturelles Experiment, ein Versuch, eine für beide Seiten akzeptable Grundlage für die Zusammenarbeit zu finden. Wenn dies nicht gelinge, sollten die Entwicklungsorganisationen auch auf Intervention verzichten können (Luger 2003: 197).

## 4. Interkulturelle Personalentwicklung

Unter Personalentwicklung ist die Weiterbildung von MitarbeiterInnen zu verstehen, die die Schwächen in der Qualifikation feststellen und diese durch Bildungsmaßnahmen, wie z.B. Kommunikationstrainings, beheben soll (Hartung 2004b: 311). Es gibt drei Kompetenzbereiche, über die die MitarbeiterInnen verfügen:

1. Gesprächskompetenz
2. Fachkompetenz
3. Methodenkompetenz (Hartung 2004b: 311)

Die Gesprächskompetenz, die in Kapitel 5.2.1. noch näher besprochen wird, nimmt deshalb eine zentrale Stellung ein, da immer, wenn Gespräche zur Erfüllung beruflicher Aufgaben eingesetzt werden, auch eine professionelle Gesprächsführung erforderlich ist, die sich teilweise erheblich vom Verhalten im Alltag unterscheidet (Hartung 2004b: 312). Zur Verbesserung dieses Kompetenzbereiches setzten Unternehmen Kommunikationstrainings ein. Nach einer Definition von Fiehler und Schmitt (2004) sind dies Lehr-Lern-Situationen, in denen

„[...] in der Regel erwachsene Teilnehmer und Teilnehmerinnen unter Anleitung eines Trainers/Experten bestimmte Aspekte von Kommunikation trainieren bzw. ihre bereits vorhandene Gesprächsfähigkeit ziel- und problemorientiert erweitern und optimieren sollen.“ (Fiehler/Schmitt 2004: 113)

Nach der Darstellung ausgewählter Aspekte „Interkultureller Kommunikation“ im vorhergehenden Kapitel sollen hier nun allgemeine Charakteristika von und Anforderungen an „Interkulturelle Kommunikationstrainings“ vorgestellt werden. Anschließend folgen Informationen über die „Interkulturelle Personalentwicklung“ in der Unternehmenswelt und in der Entwicklungszusammenarbeit, die per se einen „interkulturellen Kommunikationsraum“ darstellt (Gomes 2003: 21), sowie Trainingsbeispiele.

#### **4.1. Allgemeine Merkmale von „Interkulturellen Kommunikationstrainings“**

„Interkulturelle Kommunikationstrainings“ bestehen aus geplanten Maßnahmen, die die Akkulturation<sup>31</sup>, das heißt, die Anpassung von Individuen oder von Gruppen an kulturelle Verhaltensweisen einer anderen als der Herkunftsgruppe unterstützen (Wimmer 2004: 257) und das Leben von Menschen erleichtern sollen, die in anderen „Kulturen“ als der eigenen leben und arbeiten oder arbeiten werden (Brislin 1990: 441).

Die meisten Trainings für „Interkulturelle Kommunikation“ oder „Interkulturelles Lernen“ haben folgende Gemeinsamkeiten:

- Sie sollen Stress und Sorgen reduzieren (z.B. einen „Kulturschock“ abschwächen, eine spezifische Stressform, die mit Orientierungsverlust einhergeht),
- bei „effektiver“ Kommunikation helfen, d.h. die „interkulturelle Kompetenz“ ausbauen,
- und Richtlinien für Verhandlungsstile und Management-Praktiken in der Arbeitsumgebung bieten (nach Brislin 1990: 441)

Anders formuliert stellen sie das Bestreben dar, jenen Menschen die Eigenschaften, die von ExpertInnen, die sich mit effektiver Anpassung an andere Kulturen auseinandersetzen, als erwünscht beschrieben werden, beizubringen (nach Brislin 1990: 441).

Nach der gängigen Meinung gibt es vier Aspekte, die bei interkulturellen Begegnungen relevant sind:

1. “awareness of culture and cultural differences”
2. “the knowledge necessary for adjustment”
3. “challenges to people’s emotional balance that intercultural experiences inevitably bring”
4. “opportunities to identify and to practice various skills, involving visible behaviours, that can assist in people’s adjustment” (Brislin/Yoshida 1994: 5)

Bei „Interkulturellen Trainings“ werden die Schwerpunkte je nach Zielgruppe gesetzt. Häufig spielen Trainingsansätze, die mit standardisierten Kategorien zur Kulturerfassung arbeiten, eine Rolle (Schönhuth 2005: 203), z.B. wird noch immer Hofstedes 1980 entworfenes *Kulturdimensionenmodell* wegen seiner Einfachheit – Reduktion auf Nationalcharaktere – zitiert (Antweiler/Schönhuth 2002: 13). Beispiele für Selbsteinschätzungsübungen (auch für non-verbale Kommunikation), Fallstudien, Fähigkeitskonzepte, Kooperationsübungen und Projekte außerhalb der Workshops finden sich z.B. bei Brislin/Yoshida 1994 (Brislin/Yoshida 1994: 18).

---

<sup>31</sup>von lat. *ad culturam*, an eine Kultur herankommend (Wimmer 2004: 257)

Generell können interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahmen in zwei Gruppen eingeteilt werden, nämlich in

1. *off-the-job*-Maßnahmen (Trainings und Consulting) und
2. *on-the-job*-Maßnahmen (Mediation und Coaching) (Bolten 2001: 3f).

*Off-the-job*-Maßnahmen haben den Nachteil, dass die TeilnehmerInnen ihr neues Arbeitsumfeld noch nicht kennen und über die Projekte, in denen sie eingesetzt werden, wenig wissen.<sup>32</sup>

*On-the-job*-Trainings wird immer mehr Bedeutung zugesprochen, da bei diesen die Trainerinnen und Trainer zwei zentrale Rollen erfüllen können: Erstens wird der Coach als „Metacomunicator“, Supervisor und Moderator, der über hohe analytische Fähigkeiten zum Verständnis von Kommunikation und Interaktion besitzt, gesehen, und zweitens wird er als Moderator und Experte eingesetzt, der bei der Umsetzung der Vorschläge von den BeraterInnen aus den *Off-the-job*-Maßnahmen helfen soll (Rost-Roth 2007: 504 nach Bolten 2001). *On-the-job*-Trainings sollen aber nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu *off-the-job*-Trainings gesehen werden (Bolten 2001: 4).

Es folgt nun eine Typologie „Interkultureller Trainings“, die diese in kulturübergreifend-informatorische, kulturspezifisch-informatorische Trainings, kulturübergreifend-interaktionsorientierte Trainings und kulturspezifisch-interaktionsorientierte Trainings einteilt, positive und negative Aspekte beschreibt und auch diskursanalytisch fundierte Trainings, die als *off*- und *on-the-job*-Trainings durchgeführt werden könnten, mit einbezieht (Bolten 2001: 8):

---

<sup>32</sup> Was tatsächlich sein kann wie z.B. bei PROGRESS.

### Kulturübergreifend-informativische Trainings

- Culture-general Assimilator
- Seminare zur interkulturellen Kommunikationstheorie, Kulturanthropologie und kulturvergleichenden Psychologie
- Trainingsvideos
- Diskursanalytisch fundierte Trainings
- Fallstudienbearbeitung

**Positiv:** Hoher kognitiver Lerneffekt in bezug auf das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse.

**Negativ:** Zumeist eher akademischer Ansatz, der von Führungskräften als zu abstrakt bewertet wird.

### Kulturübergreifend-interaktionsorientierte Trainings

- Interkulturelle Workshops (multikulturelle Gruppen)
- Simulationen, Rollenspiele zur interkulturellen Sensibilisierung
- Self-Assessment-Fragebögen

**Positiv:** Interkulturalität wird bei kulturell gemischten Gruppen erfahrbar.

**Negativ:** Simulationen etc. sind oft fiktiv und werden von den Teilnehmern nicht ernstgenommen.

### Kulturspezifisch-informativische Trainings

- Culture-specific Assimilator
- Fremdsprachenunterricht
- Kulturspezifische Seminare zu Geschichte, Alltagsgeschichte und Wertewandel eines Kulturraums
- Fallstudienbearbeitung

**Positiv:** Tiefgehendes Verständnis in bezug auf die Entwicklung eines spezifischen kulturellen Systems ist möglich, sofern nicht nur deskriptiv, sondern auch erklärend verfahren wird.

**Negativ:** Bei deskriptivem oder faktenhistorischem Vorgehen Reduktion auf Do's and Taboos; damit Gefahr der Stereotypenverstärkung.

### Kulturspezifisch-interaktionsorientierte Trainings

- Bikulturelle Communication Workshops
- Kulturspezifische Simulationen
- Verhandlungs-Rollenspiele
- Sensitivity-Trainings

**Positiv:** Semiauthentische Erfahrungen von wirtschaftsbezogenem interkulturellen Handeln, sofern das Training bikulturell besetzt ist.

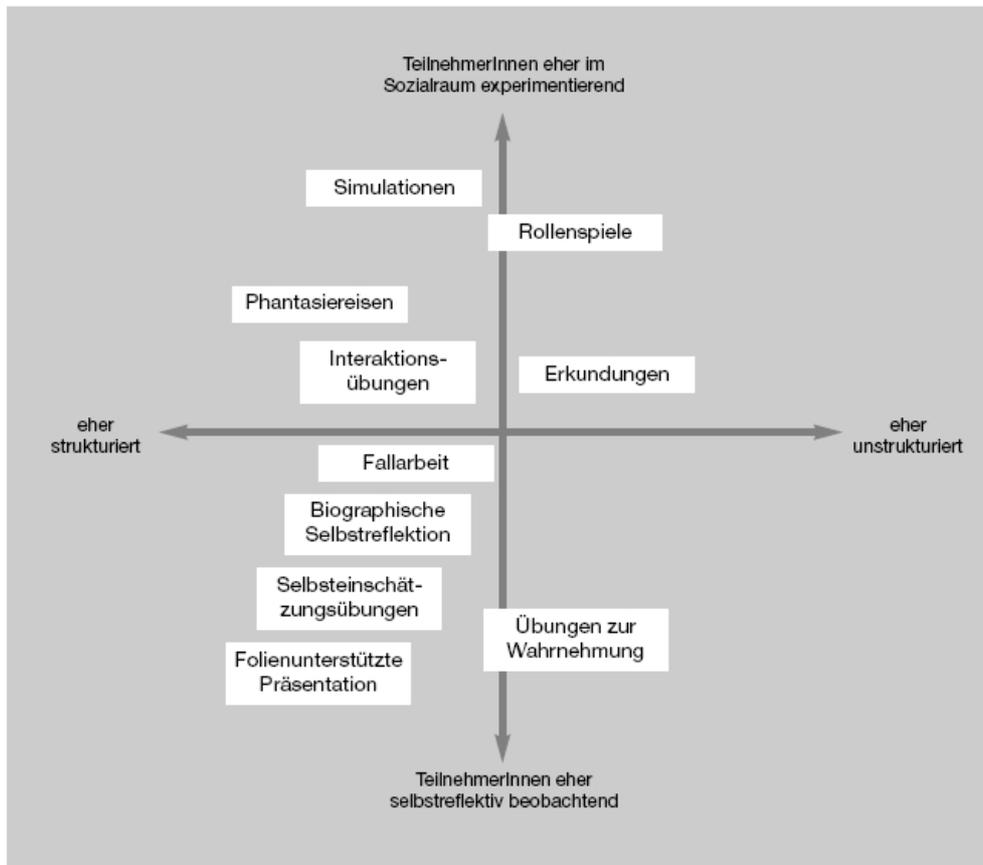
**Negativ:** Kulturspezifische Kenntnisse werden in der Regel nicht vermittelt.

Abbildung 1: Typologie interkultureller Trainings  
(Bolten 2001: 8)

Idealerweise wären interkulturelle Kommunikationstrainings empirisch fundiert und würden laufend aufgrund der neuen Forschungsergebnisse aktualisiert. Ein internationales Trainerteam mit Auslandserfahrung würde sie durchführen und bei der Planung auf die Aufgaben und Funktionen der TeilnehmerInnen fokussieren (Spiegl 2001: 56 nach [www.ifm.de](http://www.ifm.de)<sup>33</sup>).

Teilnehmerorientierte Methoden sind besonders vielfältig und kommen in den Trainings häufig vor. Deshalb hier ein Überblick über teilnehmerorientierte Trainingsstrategien von Leenen (2001):

<sup>33</sup> Homepage des Institutes für internationales Management.



Methodenüberblick zu interkulturellen Trainings (aus Leenen 2001)

Abbildung 2: Methodenüberblick zu interkulturellen Trainings  
(Leenen 2001 zitiert in Schönhuth 2005: 204)

Welche der Methoden in den Trainings bei der Entwicklungsorganisation PROGRESS zum Einsatz kommen, wird in Kapitel 5.6.1. festgestellt. Mehr zur „Praxis kommunikativer Vermittlung von Gesprächsfähigkeit(en)“ findet sich bei Fiehler/Schmitt 2004 (Fiehler/Schmitt 2004: 119f).

## 4.2. Interkulturelle Personalentwicklung in der Unternehmenswelt

Seit den späten achtziger Jahren beschäftigt sich die internationale Managementforschung vermehrt mit interkulturellen Fragestellungen und der Dynamik interkulturellen Handelns (Bolten 2001: 1). Der Erfolg der ersten interkulturellen Trainings war gering, da einerseits Trainings angeboten wurden,

„[...] die suggerierten, Kulturmerkmale im Sinne Hofstede's per Indexwert bestimmen und auf diese Weise eine Kultur verstehen zu können (Hofstede 1980) oder die mittels exotischer Sensibilisierungsübungen zwar ein Gefühl von Fremdheit zu vermitteln in der Lage waren, die aber gerade aufgrund ihrer überzogenen Fiktionalität von Managern kaum ernstgenommen wurden.“ (Bolten 2001: 1)

Beide Methoden förderten den Aufbau von Stereotypen eher, als dass sie zum Abbau beitrugen (Bolten 2001: 1).

In Unternehmen werden auch heute noch häufig Kulturerfassungsansätze, also Theorien und Methoden um Kultur über bestimmte Kriterien, Methoden und nach bestimmten Dimensionen zu ermitteln und darzustellen verwendet, mit dem Ziel, die „Kultur“ von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, Kundinnen und Kunden, Partnerinnen und Partnern zu eruieren, um z.B. Konflikte vorhersehen und Handlungsempfehlungen geben zu können (Antweiler/Schönhuth 2002: 13) .

Viele Unternehmen, die ihre MitarbeiterInnen ins Ausland entsenden, schulen diese oft nur wenig (Aichinger 2008: K1), obwohl in der Literatur zu Internationalisierung der Unternehmenswelt immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für den „interkulturellen Kontakt“ intensiv vorzubereiten<sup>34</sup>, da sonst hohe Transaktionskosten zu erwarten sind und da

- 16-40% aller Manager und Managerinnen frühzeitig aus ihrem Einsatzland zurückkehren, aufgrund von Erfolglosigkeit oder Problemen von ihnen oder ihrer Familie bei der Anpassung an die „neue Kultur“,
- negative Verhandlungsergebnisse erwartet werden,
- 50% aller entsandten Manager und Managerinnen nicht effizient arbeiten
- und 70% aller Besetzungen im Ausland überhaupt ein Fehler waren.

(nach Rost-Roth 2007: 491)

Dazu ist anzumerken, dass die Auslandsentsendung von Fachkräften meist unter hohem Zeitdruck geschieht, die durchschnittliche Planungszeit beträgt drei Monate. Dabei wird bei der

---

<sup>34</sup>Aichinger präsentiert in ihrem Artikel „Globale Jobs: Flach- statt Tiefwurzler“ als Beispiel für eine Unternehmen, das Trainings anbietet *Intercultural Know How Training & Consulting* in Wien, <http://www.interculturalknowhow.at>, das von Karin Schreiner gegründet wurde und geleitet wird (Aichinger 2008: K1).

Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das familiäre Umfeld nicht in Betracht gezogen, obwohl im Rückblick angeblich 70% der Schwierigkeiten im Zielland auf Anpassungsprobleme des/der Partner/in zurückzuführen sind (Ostermann 2008: K1).<sup>35</sup>

HORIZONT3000, eine Österreichische Entwicklungsorganisation, geht auf das obengenannte Problem der Anpassung von mitausreisenden Familienangehörigen direkt ein:

„Beim Einsatz von (Ehe-)Paaren und Familien wünschen wir uns eine Projektmitarbeit beider Partner. Daher sollten beide beruflich und persönlich für eine Projektmitarbeit geeignet sein und das Auswahlverfahren bei HORIZONT3000 absolvieren. Für eine familiengerechte Integration in die ungewohnte Lebens- und Arbeitssituation besteht für einen Partner zunächst die Möglichkeit einer 50%igen Anstellung. Nach drei bis sechs Monaten kann eine solche auf 100% aufgestockt werden.“ (HORIZONT3000 2007: 11)

Bei der Organisation PROGRESS, die in der vorliegenden Studie erforscht wird, beträgt die *drop out*-Rate, d.h. der Prozentsatz jener Personen, die ihre Mitarbeit vorzeitig abbrechen, bereinigten Berechnungen zufolge nicht mehr als 10-15 %, so ein Sprecher der Organisation, jedoch sei das „ganz schwer zu sagen, da es so viele Gründe für einen Abbruch gibt.“<sup>36</sup> Derzeit gibt es keine *on-the-job*-Maßnahmen, im Sinne der Personalentwicklung sollten sie jedoch in Zukunft bei internen Besetzungen und Führungspositionen eingeführt werden, so der Sprecher.<sup>37</sup>

Die wichtigsten Eignungskriterien bei der (teils unsystematischen, überstürzten) Auswahl von zukünftigen *Expatriates*<sup>38</sup> sind fachliche Qualifikationen, Kommunikationsfähigkeit und Kenntnisse der Unternehmensspezifika. Diese Kriterien entsprechen auch den Hauptzielen der Entsendung: Verbesserung der Kommunikation und Durchsetzung einer einheitlichen Unternehmenspolitik sowie Wissenstransfer (Ostermann 2008: K1).

In der Forschung zu interkultureller Wirtschaftskommunikation werden drei Faktoren als charakteristisch für Unternehmen genannt, deren Angestellte erfolgreich in Ländern, in denen sie bisher noch nicht gelebt haben, arbeiten, und die in den Trainings ausgebildet werden sollen:

- „1. „[...] knowledge creation and global leadership development,
2. intercultural competence, and
3. well-designed reintegration programs.“ (Rost-Roth 2007: 492 nach Black& Gregersen 1999: 54)

<sup>35</sup> Ostermann bezieht dabei sich auf eine Studie der Fachhochschule Wien zum Thema „Personalauswahl bei der Entsendung von Führungskräften ins Ausland“ (FH Wien 2008).

<sup>36</sup> Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008

<sup>37</sup> Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008

<sup>38</sup> Zum Weiterlesen empfiehlt sich übrigens die Studie „Projekt Guatemala. Vorder- und Hintergründe der österreichischen Wahrnehmung eines zentral-amerikanischen Landes“ zu einer LehrerInnen-*Expatriates*-Community in Guatemala von Markus Brunner, Wolfgang Dietrich und Martina Kaller (Brunner/Dietrich/Kaller 1993).

Seit den Anfängen der interkulturellen Trainings, die der Anthropologe Edward T. Hall in den 1950er Jahren für Angestellte des *Foreign Service Institutes* der USA entwickelte, hat sich eine Industrie für professionelle „Interkultur-Experten“ herausgebildet (Schönhuth 2005: 203) und zahlreiche Publikationen zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ sind in Form von Ratgeberliteratur erschienen.

Jedoch werden die Methoden von Kritikerinnen und Kritikern zunehmend in Frage gestellt (Schönhuth 2005: 203). Trotz Kenntnis fremder Werteorientierungen hat die Mehrzahl auf internationale Aufgaben vorbereiteter Fachleute nicht einzuschätzen gelernt, wie „fremde“, handlungsleitende Standards situativ zum Ausdruck kommen und interaktiv relevant werden, und welche der situativ als „fremd“ registrierten sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen genau welche Handlungsintentionen anzeigen (Müller-Jacquier 2000: 21). Ein Grund dafür sind fehlende soziale Kontakte im Zielland:

„The main reason for poor job success seemed to be the inability of [sojourners] to interact effectively with their national counterparts ... [Sojourners] openly acknowledged that they spent very little of their time socializing with nationals and having host nationals as friends.“ (Kealey 1988 zitiert in Brislin 1990: 17)

Die Trainingsinhalte und -verfahren für interkulturelle Seminare, abgesehen von internationalen Etikette-Regelwerken und Fettnäpfchen-Anthologien sind der Öffentlichkeit und der Trainingsforschung unzugänglich, weshalb in der Trainingsforschung bisher nur mit einer distanzierten Sicht gearbeitet werden konnte sowie auf eigene Modelle zurückgegriffen werden musste. Andererseits erscheinen Handbücher mit Spielen und Übungsanleitungen, die in interkulturelle Trainingsmaßnahmen integriert werden können, jedoch nicht den Anspruch erheben, ein ausgewiesenes oder evaluiertes Trainingskonzept darzustellen (Müller-Jacquier 2000: 20). Gemeinsam ist jenen Publikationen die einseitige pädagogisch-psychologische Problemerkfassung (Landis/Bhagat 1996 in Müller-Jacquier 2000: 20):

„Interkulturelle Kommunikationsprobleme wurden vor allem durch psychologische Einsichten in unterschiedliche Werte-Orientierungen der Interagierenden erklärt, ohne explizite Dokumentation und Analyse der konkreten zugrunde liegenden verbalen und nonverbalen Interaktionshandlungen.“ (Müller-Jacquier 2000: 20)

Diese Ausrichtung birgt die Gefahr, auf der Grundlage eigenkultureller Kommunikationsregeln auf die Einstellungen und Werte des fremdkulturellen Gegenüber zu schließen (Müller-Jacquier 2000: 20f).

Interkulturelle Kompetenz als eigenständigen Bereich einer allgemeinen Handlungskompetenz zu definieren, ist außerdem methodisch unhaltbar.

„Sinnvoller wäre es wahrscheinlich, von einer übergreifenden internationalen Handlungskompetenz zu sprechen, die sich aus den interdependenten Bereichen der individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Kompetenz konstituiert [...]“ (Bolten 2001: 6)<sup>39</sup>.

#### **4.2.1. Zur Überschneidung von Wirtschaftsunternehmungen und Entwicklungszusammenarbeit**

Ein Phänomen, das Teil der erfolgreichen Implementierung neoliberaler Konzepte ist, stellt die partielle Umwandlung des Feldes der Entwicklungszusammenarbeit in einen Markt dar (Faschingeder 2003: 11).

„[...] wir finden uns damit in der absurden Lage, dass „Entwicklungszusammenarbeit“ zwar den Ausgleich der festgestellten Unterschiede zwischen Norden und Süden anstrebt, also eine „gerechte Verteilung der Güter“ unter alle Mitglieder einer globalen Gesellschaft, dass die Praxis der EZA die Ungleichheit jedoch vergrößert bzw. sogar notwendig hat, um zu funktionieren.“ (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 119)

Sieht man die Entwicklungszusammenarbeitsorganisationen als Unternehmen an, die sich auf diesem „Markt“, d.h. dem Angebot an Projektausschreibungen und der Situation in den Projektländern orientieren müssen, und die, um bestehen zu können, Gelder lukrieren, sowie vor allem, um ihren Einsatz zu rechtfertigen, Erfolge nachweisen müssen, und lässt man sich von den obengenannten Zahlen leiten, dann wird verständlich, warum sich Entwicklungsorganisationen auch des Themas „Interkulturelle Kommunikation“ annehmen und sich Trainings leisten, damit sich ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „Interkulturelle Kompetenz“ aneignen können. Die Bereiche interkulturelle Kommunikationstrainings in der Unternehmenswelt und in der Entwicklungszusammenarbeit beginnen sich zu überschneiden.

---

<sup>39</sup> Die „Neuere Einteilung von interkultureller Kompetenz in ‚Dimensionen‘“ von Bolten findet in Kapitel 3.5.2.

### ***4.3. Interkulturelle Personalentwicklung in der Entwicklungszusammenarbeit***

Interkulturalität ist ein entscheidendes Element, das neben der Asymmetrie der Machtverhältnisse die Beziehungen zwischen GeberInnen und EmpfängerInnen prägt.

„Die Aktivitäten der Entwicklungszusammenarbeit laufen in kommunikativen Situationen ab und schaffen Kommunikationssituationen, in denen Personen aus unterschiedlichen Kulturen mit verschiedenen sozialen Konventionen in Kontakt zueinander treten.“ (Gomes 2003: 21)

Eine Integration der interkulturellen Aspekte in die Arbeitsprozesse findet jedoch nicht ihrer Relevanz entsprechend statt. Gomes' Untersuchungen im Bereich der GeberInnen-EmpfängerInnen-Kommunikation haben ergeben, dass das Überlegenheitsbewusstsein von den GeberInnen bezüglich ihres kulturellen Hintergrundes ihr dominantes Verhalten verstärken und somit Dominanzbeziehungen (re)produzieren kann. Von den GeberInnen wird auch die Kommunikation gestaltet (Gomes 2003: 21f nach Gomes 1998).

In Projektberichten wird jene Beeinträchtigung von Arbeitsprozessen und das Scheitern von Projekten durch Konflikte, die von unterschiedlichem Verhalten und unterschiedlichen Einstellungen der Beteiligten hervorgerufen werden, nicht erwähnt, jedoch spielt die Verarbeitung und Wahrnehmung von Differenzen in der EZA eine entscheidende Rolle (Gomes 2003: 23). Dass es in dieser Richtung in der EZA Handlungsbedarf gibt, wurde festgestellt, jedoch sind die daraus gezogenen Konsequenzen und eingeleiteten Maßnahmen fragwürdig.

Wenn die Auseinandersetzung mit „Interkultureller Kompetenz“ das traditionelle Verständnis von Kultur als etwas, das Gruppen isoliert entwickeln, und die Einteilung in „westliche“ und „nicht-westliche“ Kulturen zementiert, wird Kultur weiterhin als Machtinstrument missbraucht werden können (Gomes 2006: 18f). Leider sind Differenzmodelle zur Einteilung von Verhalten und „Kulturmerkmalen“ noch verbreitet (vgl. Steixner 2007).

Die Betonung von Differenzen bei interkulturellen Trainings erinnert an folgendes Zitat von Aram Ziai:

„Der Kolonialdiskurs konstruiert hier wie auch an zahllosen anderen Stellen ein Ensemble von Differenzen: rational/emotional, vernunft-/instinktgeleitet, fähig/unfähig zur Herrschaft, souverän/abhängig, kolonialisierend/kolonialisiert, höher-/minderwertig usw. Die einzelnen Zuschreibungen sind durch Äquivalenzketten verknüpft: höherwertig sein bedeutet zivilisiert sein, zivilisiert sein bedeutet rational handeln, rational handeln bedeutet zur Herrschaft fähig sein, und so fort.“ (Ziai 2004: 15f)

Das Unbekannte und Fremde erschien im Kolonialdiskurs als defizitäre Version des Eigenen (vgl. auch Gomes 2003: 22f). Später wurde bei der modernisierungstheoretischen Konzeption der sechziger und siebziger Jahre der Dualismus entwickelt/unterentwickelt eingesetzt, um die Differenz festzuhalten und nicht mehr von unzivilisiert/zivilisiert zu sprechen. Der Gegenstandsbereich wird sozialgeographisch (entwickelte/unterentwickelte Länder, Regionen) statt biologisch (zivilisierte/unzivilisierte „Völker“) erfasst. Als Referenzpunkt gelten die Industriestaaten:

„Anhand dieser Norm werden die Länder des Südens und die zahllosen heterogenen Gesellschaftsformen der dort lebenden Menschen als defizitär klassifiziert: sie leiden an einem „Mangel an Entwicklung“.“ (Ziai 2004: 17)

Die Identität der „Entwickelten“ ist, so Ziai, auch eine „Samariter-Identität“: Den unterentwickelten Völkern wird Entwicklungshilfe gewährt, wobei auch wirtschaftliche Interessen eine große Rolle spielen, ebenso wie der Gedanke, dass die Armut des Südens eine Bedrohung für die kapitalistische Weltordnung darstellt (Ziai 2004: 17).

Auch wenn die DependenztheoretikerInnen<sup>40</sup> die Abkoppelung vom Weltmarkt sowie eine Verringerung der Abhängigkeit forderten, blieb auch die von ihnen postulierte „autozentrierte“ Entwicklung im Differenzsystem des Entwicklungssystem verhaftet – der Dualismus „helfende vs. hilfsbedürftige Länder“ wurde nur partiell unterminiert (Ziai 2004: 17) und die Kontinuität des wertenden Vergleichs wird weiter erhalten.

„Die Scharen von EntwicklungshelferInnen und ExpertInnen, die von Nord nach Süd wandern, tragen zur Verfestigung der Struktur bei: Die Menschen im Süden haben Probleme, und die Menschen aus dem Norden verfügen über Lösungen.“ (Ziai 2004: 17)

Bisherige Forschungsarbeit hat gezeigt, dass das Interesse an und die Bereitschaft zu partner-schaftlicher Kommunikation bei den Akteuren und AkteurInnen des Südens höher ist als bei den Entwicklungsarbeiterinnen und -arbeitern des Nordens (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 120).

„Diese werden zumeist durch kurze Projektzeiten, mangelhafte sprachliche Kompetenz, einseitiges Wissen und Stress des beruflichen Wettbewerbs daran gehindert, ihre interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.“ (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 120).

---

<sup>40</sup> Vgl. z. B. Cardoso/Faletto 1976

### **4.3.1. Ein Training aus der Praxis: „Kommunikation und Beratung“**

Ein positives Beispiel im Rahmen der EZA stattfindender Versuche zu „Interkultureller Kommunikation“ ist das von Bea Gomes, Irmi Hanak und Walter Schicho durchgeführte Projekt „Kommunikation und Beratung“<sup>41</sup>, das die Beziehung zwischen handelnden Personen und Gruppen in der EZA sichtbar machen und beschreiben soll. Es hebt sich nicht nur durch die langfristige und konkrete Zielsetzung von anderen Trainings ab, sondern auch durch seine Basis aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen. Aufnahmen von Gesprächen, Interviews, Textanalyse und teilnehmende Beobachtung bilden die empirischen Grundlagen, nach denen die Beteiligten unterrichtet werden können (nach Gomes/Hanak/Schicho 2001: 119).

In einer ersten Phase werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber aufgeklärt, welche Bedeutung Kommunikation für ihre Arbeit und die Erreichung ihrer Ziele hat. In der zweiten Phase können sie ihre eigene Gesprächspraxis und die ihrer Partnerinnen und Partner analysieren, mit Fokus auf die Voraussetzungen, (institutionelle) Abläufe, Pläne und Stereotypen. Dazu bekommen sie Informationen, die das Verständnis über die Verhältnisse fördern und Angst, Vorurteile und Aggressivität abbauen können (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 120).

In der dritten Phase wird partnerschaftliche Kommunikation geübt, die sich durch wechselseitige Asymmetrie wie gegenseitiges Lernen, Toleranz und Akzeptanz objektiver oder subjektiver Defizite (u.a. fehlerhafte sprachliche Realisierung, mangelndes Wissen, individuelle kommunikative Verhaltensformen) und durch das „Reden über den Diskurs“ (die PartnerInnen sprechen nicht nur miteinander, sondern sprechen auch darüber, wie sie miteinander kommunizieren) auszeichnet (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 120).

Defizite und Möglichkeiten zu Kommunikationsstörungen wurden bei diesem Projekt nicht stigmatisiert.

---

<sup>41</sup> Finanziert vom „Fonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung“

## **5. Interkulturelle Kommunikationstrainings bei PROGRESS**

### ***5.1. Forschungsvorhaben***

#### **5.1.1. Entdeckungszusammenhang**

Bei der Erhebung des linguistischen Forschungsbedarfs in der Entwicklungszusammenarbeit, entstand die Idee, die Trainingspraxis im Bereich der „Interkulturellen Kommunikation“ mit der aktuellen linguistischen Forschung zum Thema zu konfrontieren. Ich kontaktierte eine österreichische Entwicklungszusammenarbeits-Durchführungsorganisation, die wir im Folgenden „PROGRESS“ nennen wollen, und brachte diesen Vorschlag ein. Daraufhin wurde mir der neue Beauftragte für die Vorbereitungsseminare für ausreisende Projektmitarbeiter/-innen vorgestellt, der sich äußerst interessiert zeigte und bereit war, mein Vorhaben zu unterstützen und mir Zugang zu den Vorbereitungsseminaren der Organisation zu gewähren.

Mit der Erlaubnis meiner Forschungstätigkeit bewies die Nicht-Regierungsorganisation (NGO) PROGRESS begrüßenswerte Reflexionsbereitschaft in dieser Umbruchphase des Vorbereitungsprogrammes, die durch einen Personalwechsel und eine generell wahrgenommene Notwendigkeit der Veränderung des Ablaufes und der Inhalte zustande kam.

#### **5.1.2. Begründungszusammenhang**

Um meine Forschungsfrage beantworten zu können, besuchte ich die angebotenen interkulturellen Kommunikationstrainings für die zukünftigen Ausreisenden. Dort schrieb ich ein Beobachtungsprotokoll, führte mit den beiden Trainerinnen Interviews und korrespondierte per E-mail mit ihnen. Außerdem setzte ich mich mit der Organisation PROGRESS intensiv auseinander.

Gleichzeitig versuchte ich, viel über Interkulturelle Kommunikationstrainings in der EZA, über aktuelle linguistische Ansätze zu „Interkultureller Kommunikation“ sowie die Hintergründe der Entwicklungszusammenarbeit und das Umfeld, in dem NGOs arbeiten, herauszufinden. So entstanden die Kapitel 3.2.4., 4.6. und 5. Eine ausführliche Bibliographie findet sich am Ende dieser Arbeit.

### 5.1.3. Verwertungszusammenhang

Diese Arbeit soll die Umstrukturierung des Kursprogrammes unterstützen, indem die Gegebenheiten und Probleme der interkulturellen Kommunikationstrainings bei PROGRESS festgehalten und inhaltliche und methodische Vorschläge für „interkulturelle Kommunikationstrainings“ von sprachwissenschaftlicher Seite angeführt werden. Dies soll der Nutzen für die untersuchte Organisation sein, der dieser Forschungsbericht vorgelegt wird.

### 5.1.4. Erkenntnisinteresse

Mein Erkenntnisinteresse gilt zuerst der Frage, wie in EZA-Durchführungsorganisationen Fortbildungen zu „Interkultureller Kommunikation“ im Rahmen der Vorbereitungskurse für ausreisende Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter abgehalten werden und ob linguistische Erkenntnisse miteinbezogen werden.

Ziel meiner Forschungsarbeit bei PROGRESS war es festzuhalten,

- welchen Berufs- und Erfahrungshintergrund die Trainerinnen haben,
- nach welchen wissenschaftlichen Ansätzen sie vorgehen,
- welche Methoden sie anwandten und
- welche Inhalte bei den diesjährigen Seminaren zu „Interkultureller Kommunikation“ transportiert wurden
- und welche Themen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschäftigten.

Von Kennerinnen und Kennern der Trainingsszene in der EZA wurde ich im Vorfeld darauf hingewiesen, dass

- in den Trainings viele Anekdoten erzählt werden würden, die Vorurteile bestätigten und wenig zur objektiven Auseinandersetzung beitragen, und
- Trainerinnen und Trainer auf den Ansatz von Geert Hofstede verweisen würden.

Auch dem wollte ich nachgehen und diese These bei PROGRESS überprüfen.

Eine weitere wichtige Frage ist, ob in den Trainings die Machtsaspekte der Entwicklungszusammenarbeit thematisiert werden. Sich mit „Interkultureller Kommunikation“ zu beschäftigen bedeutet, u.a. die Praktiken der Repression, Dominanz, Konfrontation, Exklusion und Vorurteilen zu untersuchen (Shi-xu 2006: 313). Ist dies bei den sogenannten „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ der Fall?

## **5.2. Forschungsdesign**

In diesem Kapitel geht es darum, die methodische Vorgehensweise bei der Forschung in der Institution PROGRESS darzustellen. Als Leitfaden diente das Lehrbuch „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.“ von Flick (2007).

### **5.2.1. Der Zugang zum Feld**

Die Aushandlung des Zugangs zu einer Institution bringt „[...] die Herstellung einer Beziehung, in der so viel Vertrauen in die Personen der Forscher und ihrer Anliegen entsteht, dass sich die Institution – trotz allem, was dagegen sprechen könnte – auf die Forschung einlässt[...]“, mit sich (Flick 2007: 147). Dass die Reflexion über die Vorbereitungsseminare für ausreisende ProjektmitarbeiterInnen gerade aktuell war, erleichterte mir den Zugang zu der österreichischen Entwicklungsorganisation PROGRESS.

Der neue Verantwortliche für die Vorbereitungsseminare hatte großes Interesse an der Forschungsfrage, lud mich ein, an den Seminaren zu „Interkultureller Kommunikation“ teilzunehmen, und gab mir die Kontaktdaten der Trainerinnen, mit denen ich mich treffen konnte. So gestaltete sich der direkte Zugang zum Feld einfach. Trotzdem lernte ich während der Aushandlung um den Zugang zu PROGRESS einige jener von Stephan Wolff beschriebenen Probleme kennen, wie zum Beispiel das der wechselseitigen Intransparenz zwischen dem Forschungsprojekt und dem sozialen System, das beforscht wird (Wolff 2000 zitiert in Flick 2007: 146).<sup>42</sup>

Denn obwohl ich über einen längeren Zeitraum Kontakt zu PROGRESS pflegte, blieben mir die internen Vorgänge unbekannt. Andererseits stellte auch ich mich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn eines jeden Seminars nur kurz vor und schilderte mein Forschungsprojekt in wenigen Worten – über meine Person und Motivation erfuhren sie kaum etwas. Dies diente aber auch zur Prävention von Artefakten.

### **5.2.2. Teilnehmende Beobachtung**

Ich wählte die Strategie der teilnehmenden Beobachtung, mit der ich unaufdringlich Kontakt herstellen und gleichzeitig Beobachterin bleiben konnte, während ich das Erleben und Handeln der TeilnehmerInnen mitzuverfolgen versuchte. Die teilnehmende Beobachtung ist eine

---

<sup>42</sup> WOLFF, Stephan (2007), „Wege ins Feld und ihre Varianten.“, in: Uwe FLICK, Ernst von KARDOFF & Ines STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch*, Reinbek: Rowolth, S. 84-96

Feldstrategie, die verschiedene Methoden kombiniert: Gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnerinnen und -partnern und Informantinnen und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion werden kombiniert (Flick 2007: 287).

Ich hatte geplant, mit den Trainerinnen Interviews zu führen, eventuell weitere Fragen per E-mail zu klären und bei den Seminaren mit einem MiniDisc-Gerät aufzunehmen und am Laptop gleichzeitig ein Protokoll zu schreiben. An den Aktivitäten wollte ich nicht teilnehmen und ein peripheres Mitglied<sup>45</sup> bleiben. Gleichzeitig hielt ich immer wieder Rücksprache mit dem Organisator, der über meine Eindrücke informiert werden wollte. Diese Methoden der empirischen Sozialforschung, die ich, wie in der angewandten Sprachwissenschaft üblich, für meine Zwecke adaptiert habe, schienen mir ausreichend für mein Ziel, nämlich die beiden Trainings, meine Fallbeispiele, inhaltlich zu beschreiben und Fragen und Themen, die währenddessen auftauchen, zu sammeln. Das Hauptkenntnisinteresse sollte somit deskriptiv erfüllt werden.

Um den Trainingsdiskurs besser fassen zu können, wandte ich das „Prinzip der Triangulierung“ an, die einen multiperspektivischen und interdisziplinären Zugang zum Thema ermöglichen soll, um Simplifizierung, eine einseitige Perspektive, Hyper-Politisierung und das Risiko des Entstehens von Vorurteilen bei der Kritik zu vermeiden.

Triangulierung besteht aus:

1. Interdisziplinärem Arbeiten,
2. unterschiedlichem empirischen Datenmaterial und Hintergrundinformationen
3. und Methodenvielfalt (nach Reisigl&Wodak 2001: 35)

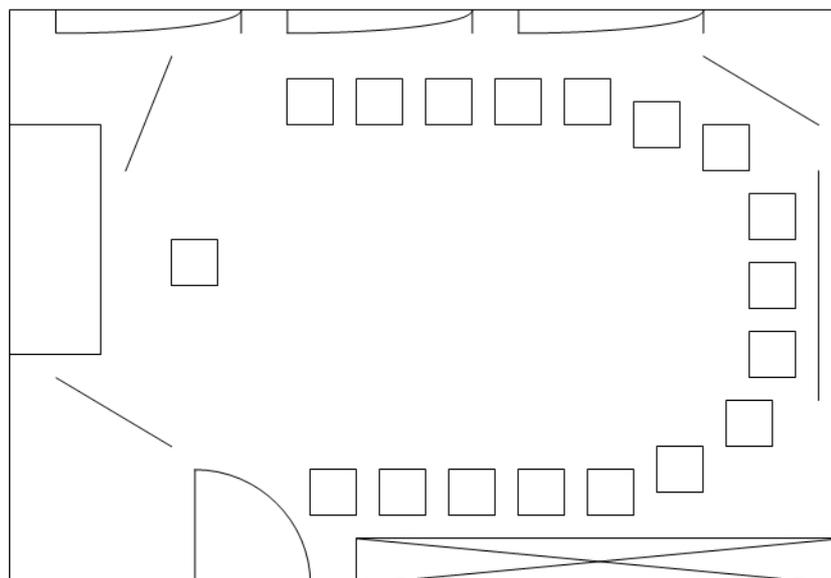
Je nach Untersuchungsobjekt versuchen Forscherinnen und Forscher, die mit dem Prinzip der Triangulierung arbeiten, die ausschließlich linguistische Dimension zu überschreiten und, mehr oder weniger systematisch, die historische, politische, soziologische und psychologische Dimension in die Analyse und Interpretation eines bestimmten diskursiven Phänomens mit einzubeziehen (Reisigl&Wodak 2001: 35). Dies ist bei einem interdisziplinären Forschungsgegenstand wie jenem, der in dieser Arbeit gewählt wurde, von Vorteil.

---

<sup>45</sup> Nach Adler & Adler, die folgende Mitgliedsrollen definieren: 1. peripheres, 2. aktives und 3. vollständiges Mitglied (nach Adler & Adler 1987: 33 zitiert in Flick 2007: 144)

### 5.2.3. Das Setting

Als ich jedoch den Kursraum bei PROGRESS betrat und das Setting kennenlernte, beschloss ich, weder das Aufnahmegerät noch den Computer auszupacken, sondern mit der Hand Notizen für ein Beobachtungsprotokoll zu machen. Die Sessel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren U-förmig angeordnet, wobei Abstand zur Vortragenden und den Flipcharts gehalten wurde, hinter denen ein Tisch mit Materialien stand und eine Tafel an der Wand hing. Es gab keine Ecke, in die ich mich zurückziehen konnte, sondern ich musste zwischen den Teilnehmenden Platz nehmen, wobei sich meine Position von Tag zu Tag änderte, je nachdem, welche Sessel schon besetzt waren. Es gelang mir nicht immer, eine Sitzgelegenheit am Rand zu erwischen.



*Abbildung 3: Schematische Darstellung des Kursraumes*

Der Kreis war zu intim, als dass ich meine Forschungstätigkeit mit dem technischen Equipment offen zeigen wollte. Da die Teilnehmenden gar nicht oder nur ganz selten mitschrieben, fiel auch meine stetige Schreibtätigkeit auf. Da sich die Anzahl der Personen im Raum auf maximal zwanzig Individuen beschränkte, war es schwierig, sich in diesem Feld aufzuhalten, ohne Teilnehmerin zu werden. Es gelang mir tatsächlich nicht, ein peripheres Mitglied zu bleiben, sondern ich wurde in verschiedene Aktivitäten hineingezogen, wie zum Beispiel das Kartenspiel Baranga. Welche Formen die Beteiligung annahm, soll im Rahmen der Trainingszusammenfassungen beschreiben werden.

#### 5.2.4. Die Interviews mit den Trainerinnen

Bei den Interviews handelt es sich um Expertinneninterviews, für die ich zwar einen Interviewleitfaden, bestehend aus sechs Fragen, vorbereitet hatte, sie jedoch im Endeffekt sehr offen führte und sich relativ ungezwungene Unterhaltungen ergaben, die dadurch begünstigt wurden, dass die Interviewpartnerinnen sich viel Zeit für mich und meine Fragen nahmen.

Die sechs Leitfragen, die die Interviews teilstrukturierten, lauteten:

- Welche Definition von Interkultureller Kommunikation haben Sie?
- Welchen Hintergrund hat ihr Ansatz?
- Was ist das Ziel Ihres Trainings?
- Wie versuchen Sie es zu erreichen?
- Kann interkulturelle Kompetenz gelehrt werden?
- Wie erkennen Sie, ob Ihre Strategie erfolgreich war und ob die Botschaft angekommen ist?

Ich nahm in Kauf, dass nicht alle Fragen direkt beantwortet wurden, um den Gesprächsverlauf nicht zu stören. Für weitere Fragen versprochen mir meine Interviewpartnerinnen, auch später per E-mail zur Verfügung zu stehen. Da ich mich so rückversichern konnte, störte es nicht, dass das Interview mit Frau Trainerin 1 lange vor den beiden Trainingstagen stattfand und das Interview mit Frau Trainerin 2 kurz nach dem Seminar.

Diese offene Strategie führte dazu, dass die Interviewpartnerinnen von selbst für sie relevant scheinende Themen initiierten. Neben Einschätzungsfragen stellte ich auch Handlungsfragen, in denen sich die Selbsteinschätzungen der Trainerinnen zeigen sollten.

Dass zusätzlich zu den Gesprächen mit der für die Vorbereitungsseminare verantwortlichen Person ein Interview schon vor dem Programm stattgefunden hatte, erwies sich als Vorteil: Es ermöglichte mir, mich besser auf die Trainings einzustellen und mein Untersuchungsinteresse zu fokussieren und half somit bei zur Exploration des Feldes.

Für diese Publikation anonymisierte ich das Datenmaterial, um eventuelle Schwierigkeiten zu vermeiden. Die Organisation benannte ich in PROGRESS um, die beiden Trainerinnen, bei deren Kurstagen ich anwesend war, werden der Chronologie nach mit „Trainerin 1“ und „Trainerin 2“ bezeichnet. Auf ihre Bitte zitierte ich einige Passagen aus den Interviews nicht, sie sind jedoch auf Tonband erhalten.

### 5.2.5. Verarbeitung der generierten Daten

Um mit dem Material besser umgehen zu können und der Konstruktion des „Fremden“ näher zukommen, orientierte ich mich an den „5 Fragen zur Untersuchung von Diskriminierung“ (Reisigl und Wodak 2001: 44) aus der Wiener Schule der Kritischen Diskursanalyse<sup>44</sup> und formulierte eigene Fragen:

- Wie werden das Einsatzland und zukünftige Erfahrungen dort benannt?
- Welche Eigenschaften, Charakteristika, Qualitäten und Merkmale werden dem Einsatzland bzw. den Erfahrungen, die die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dort machen werden, zugeschrieben?
- Welche Argumente oder Argumentationslinien stützen diese Prognosen?
- Von welcher Perspektive aus werden diese Benennungen, Zuschreibungen und Argumente geäußert?
- Werden diese offen oder abgeschwächt artikuliert?

Die diskurs-historische Analyse nimmt eine dialektische Beziehung zwischen bestimmten diskursiven Praktiken und bestimmten Handlungsfeldern, in die sie eingebettet sind, an – die institutionellen, situationalen, sozialen und politischen Settings beeinflussen den Diskurs (nach Reisigl&Wodak 2001: 35f), so wie der Diskurs institutionelle, situationale, soziale und politische Prozesse und Aktionen beeinflusst.

„discourse’ can be understood as a complex bundle of simultaneous and sequential interrelated linguistic acts that manifest themselves within or across the social fields of action as thematically interrelated semiotic, oral or written tokens, very often as ‚texts’, that belong to specific semiotic types, i.e. genres.” (Reisigl&Wodak 2001: 36)

Ich würde den Diskurs, der rund um die Vorbereitungsmodule zu „Interkultureller Kommunikation“ stattfindet, als Trainingsdiskurs bezeichnen, in dem prospektive Selbstreflexion, Erwartungsaustausch und anekdotische Erfahrungsmittelungen auftreten.

Im nächsten Kapitel werden nun die Trainerinnen, ihre Ansätze und der Ablauf der Kurse beschrieben. Dazu werden die bei der Beobachtung, in den Interviews und Emails generierten Informationen herangezogen. Zuvor wird jedoch die Arbeit der EZA-Durchführungsorganisation PROGRESS kontextualisiert.

---

<sup>44</sup> Die Kritische Diskursanalyse ist besonders an den folgenden fünf Kategorien der diskursiven Strategien interessiert:

1. Referentielle Strategien und Benennungsstrategien – Konstruktion der Ingroups und Outgroups
2. Prädikative Strategien – stereotype, wertende Attribute
3. Argumentationsstrategien – Rechtfertigung der Attribute
4. Strategien der Perspektivierung, des Framings oder der diskursiven Repräsentation
5. Intensivierende und abschwächende Strategien (nach Reisigl&Wodak 2001: 45)

Im Kapitel „Resümee“ soll eine kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt und den Vermittlungsstrategien der „Trainings“ stattfinden.

### **5.3. Kontextualisierung**

In den letzten Jahrzehnten hat die Entwicklungszusammenarbeit (EZA) als „Sektor der globalen Ökonomie“ stark an Bedeutung gewonnen, während die Widersprüche und die Dominanz der Geberländer nicht geringer geworden sind. *Partnerschaft* als Kooperationsstrategie<sup>45</sup> wird im Diskurs immer häufiger bemüht, obgleich die Beziehungen asymmetrisch geblieben sind (Gomes/Maral-Hanak/Schicho 2006: 7) und sich die Frage stellt, ob Entwicklungsorganisationen an Gleichberechtigung Interesse haben, denn die Entwicklung von Leitkonzepten wie *Empowerment*, *Participation* und *Ownership* lässt sich mit Taktiken zur Aufrechterhaltung und Rechtfertigung von Einflussnahme in Verbindung bringen (Gomes 2006: 12). Ziai bringt dennoch Argumente dafür, dass die Integration dieser ursprünglich kritischen Konzepte wie *Nachhaltigkeit*, *Empowerment* und *Partizipation* in den Entwicklungsdiskurs dessen duale Grundstruktur teilweise doch aufbricht, denn zum Beispiel können:

„[...] unter ökologischen Gesichtspunkten [...] die Industrienationen nicht mehr als vorbildlich „entwickelt“ gelten, und der Empowerment-Gedanke unterminiert das Wissen und die Definitionsmacht der Entwicklungsexperten. (Ziai 2004: 18)

Die (nichtdiskursive) Praxis der Entwicklungszusammenarbeit ändert sich jedoch nur langsam (Ziai 2004: 18).

Die EZA ist ein Spannungsfeld, in dem verschiedene Interessen aufeinandertreffen: Vom technischen Verständnis von Entwicklung verdeckte ökonomische, politische und ideologische Motive bilden den Handlungshintergrund und liefern die Gründe für die Präsenz der Entwicklungsorganisationen in den „Empfängerländern“. Macht spielt im wissenschaftlichen Diskurs über EZA eine wichtige Rolle und sollte in der Praxis offen angesprochen werden. Denn:

„Je größer die Abhängigkeit der jeweiligen Empfänger von Entwicklungshilfe, desto bedeutender ist der Einfluss der Gebergemeinschaft und desto folgenreicher sind die Auswirkungen der ungleichen Machtverhältnisse.“ (Gomes 2006: 12).

Im folgenden Abschnitt soll einleitend die Geschichte der Entwicklungsdebatte aufgerollt werden, um die Hintergründe des Spannungsfeldes „Entwicklungszusammenarbeit“ zu beleuchten, das die Institutionen, Organisationen, Personen und Personengruppen zu

---

<sup>45</sup> „d.h. partnerschaftliches Planen, Entscheiden, Durchführen und Evaluieren“ (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 119)

Netzwerken verbindet (Gomes 2003: 13). Anschließend soll als Kontextualisierung das Arbeitsumfeld von NGOs, also Non-governmental Organisations, charakterisiert werden. Denn die historische Perspektive zu berücksichtigen und ihre AkteurInnen und Netzwerke differenziert wahrzunehmen ist eine Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Praxis der EZA (Gomes 2003: 24).

### 5.3.1. Die Entwicklungsdebatte

Die entwicklungspolitische Debatte des zwanzigsten Jahrhunderts begann in den vierziger Jahren, „Entwicklung“ im Sinne zielgerichteten Handelns<sup>46</sup> fand jedoch im afro-europäischen Beziehungsraum bereits seit dem frühen 19. Jahrhunderts statt. Das Element der „Entwicklung“ war bereits im Kolonialdiskurs vorhanden – der Begriff „entwickeln“ trat statt in seiner intransitiven Form „sich entwickeln“ als transitives „andere entwickeln“ auf (Ziai 2004: 16). Formal wurde „Entwicklung“ spätestens ab dem britischen „Colonial Development Act“ von 1929 Gegenstand kolonialer Politik (Gomes/Maral-Hanak/Schicho 2001: 18). 1941 wurde die *Atlantic Charter* verfasst, in der der US-amerikanische Präsident Roosevelt und der britische Premier Churchill für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg allen Völkern Souveränität und Selbstregierung garantierten, um die Kolonien zur Unterstützung der Alliierten zu bewegen. Ihre *hidden agenda* war jedoch die Öffnung der Länder für die wirtschaftliche Nutzung durch US-amerikanische Unternehmen und die Weiterführung der Dominanz Großbritanniens in den britischen Kolonien (Schicho 2006: 99). 1949 versprach der damalige US-Präsident Truman<sup>47</sup> in einer Rede jenen Ländern, die nicht kommunistisch wurden, Entwicklung.

Die Entwicklungspolitik der Nachkriegszeit mit ihren Prioritäten (1. Ausbau der Infrastruktur, 2. Entwicklung der Landwirtschaft, weniger wichtig: Bildung und soziale Entwicklung) schuf die Voraussetzungen für die fremd kontrollierte Exportwirtschaften (Schicho 2006: 110f).

Es folgte eine Phase der Orientierung an den Modernisierungstheorien, jedoch mit der Schuldenkrise Anfang der achtziger Jahre verschwand die Entwicklungsdiskussion wieder bzw. wurde entintellektualisiert und entpolitisiert, was die Konjunktur der Kulturthematik ermöglichte (Faschingeder 2003: 10). Diese steht unter dem Verdacht, Ausdruck einer Flaute der Entwicklungspolitik zu sein und vom eigentlichen Thema, nämlich politisch-ökonomischer Gerechtigkeit, abzulenken (Faschingeder 2003: 10, vgl. auch Ziai 2004: 18). Nach dem Ende des

---

<sup>46</sup> Diese Zielgerichtetheit ist am Begriff „Entwicklungshilfe“ deutlicher erkennbar (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 118).

<sup>47</sup> Er war es auch, der 1962 seine Alliierten mit Erfolg bat, nicht-staatliche Organisationen zu unterstützen und so die öffentliche Entwicklungshilfe zu steigern (Gomes 2003: 18).

Kalten Krieges war eigentlich die strategische Notwendigkeit der Entwicklungshilfe weggefallen und Neoliberale stellten die Entwicklungshilfe in Frage, da sie die Marktgesetze missachte (Ziai 2004: 18). Der Neologismus „Strukturanpassung“ löste den Begriff „Entwicklung“ ab (Parnreiter 2005: 94f), als von den Internationalen Finanzinstitutionen die Strukturanpassungsprogramme eingeführt wurden, die weniger Staat und mehr Markt und Privatisierung forderten, was mit schuld an der Verschlechterung der Lebensbedingungen der Bevölkerung in den Ländern des Südens trug (Schicho 2006: 117).

Aram Ziai stellte die Hypothese auf, dass der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hegemonial gewordene Entwicklungsdiskurs Ähnlichkeit zum kolonialen Denken aufweist:

„Die Grundstruktur des kolonialen Diskurses ist zunächst die Zweiteilung der Welt in „zivilisierte Völker“ oder „Nationen“ und „unzivilisierte Stämme“ oder „Menschenmassen“ – wobei letztere nicht zur Regelung ihrer eigenen Angelegenheiten in der Lage sind und erstere ihnen dabei zu Hilfe kommen, da sie von Gott oder der Natur zur Herrschaft vorbestimmt und fähig, ja sogar um der Menschheit Willen dazu verpflichtet sind. [...] Gleichzeitig werden mit dieser legitimatorischen Funktion kolonialer Wissensproduktion Identitäten konsturiert.“ (Ziai 2004: 15).

Denn die Entwicklung des *Aid Business* (Kankwenda 2004 zitiert in Schicho 2006: 100) wirkte sich entscheidend auf die neuen asymmetrischen Beziehungen zwischen den „Gebern“ des Nordens und den „Empfängern“ des Südens aus – trotz politischer Souveränität blieben die ehemaligen Kolonialländer in Abhängigkeit vom industrialisierten Norden. Die Finanzierung von Entwicklungsprojekten und Kredite sicherten die Kontrolle von außen, daran konnte auch die in den 1990er Jahren propagierte „Welle der Demokratisierung“ nichts ändern (Kankwenda 2004 zitiert in Schicho 2006: 100).

Heute heißen die neuen *top down*-Programme *Poverty Reduction Strategy Papers*<sup>48</sup> und *Millennium Development Goals*<sup>49</sup>, in deren Rahmen die Akteurinnen und Akteure der Zivilgesellschaft, staatliche und halbstaatliche Organisation arbeiten (Schicho 2006: 118). Raffer kritisiert an der *Official Development Assistance* (ODA)<sup>50</sup>, dass sie nicht altruistisch sei – „interest groups in donor countries

<sup>48</sup> “Poverty Reduction Strategy Papers (PRSPs) are prepared by governments in low-income countries through a participatory process involving domestic stakeholders and external development partners, including the IMF and the World Bank. A PRSP describes the macroeconomic, structural and social policies and programs that a country will pursue over several years to promote broad-based growth and reduce poverty, as well as external financing needs and the associated sources of financing.” (IMF 2008)

<sup>49</sup> “The eight Millennium Development Goals (MDGs) – which range from halving extreme poverty to halting the spread of HIV/AIDS and providing universal primary education, all by the target date of 2015 – form a blueprint agreed to by all the world’s countries and all the world’s leading development institutions. They have galvanized unprecedented efforts to meet the needs of the world’s poorest.” (UNITED NATIONS 2008)

<sup>50</sup> Die bi- oder multilaterale *Official Development Assistance* (ODA) umfasst jene Kapitaltransfers, die nach Definition der OECD als Entwicklungshilfe klassifiziert werden. Die OEZA leistet sie in Form von Programm- und Projekthilfe (EU-Plattform 2005: 21, Spiegl 2001: 80).

have helped themselves rather than the South's poor, and occasionally „development aid“ has come in handy to finance wars or military coups“ (Raffer 1997: 357) – und die mangelnde Transparenz. Da eine Anhebung der zur Verfügung gestellten Mittel nicht absehbar ist, sollten *accountability*, *good governance* und *transparency* bei der Gebergemeinschaft sichergestellt werden, um die Qualität der Entwicklungsarbeit zu verbessern (Raffer 1997: 369). Die seit 200 Jahren immer gleichen Vorgehensweisen, Probleme und Ergebnisse der „Entwicklung“ des Südens durch den Norden beschreiben Gomes, Hanak und Schicho wie folgt:

„Die Akteure des Nordens setzen ihre Weltsicht, ihre Technologien und ihre Vorstellung von Raum um. Die Mittel zur Finanzierung von „Entwicklung“ werden durch den Norden kontrolliert. [...] Die Akteure und Zielgruppen des Südens setzen sich aktiv und passiv gegen diese Praxis der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zur Wehr, „Entwicklung“ verstärkt das soziale und wirtschaftliche Ungleichgewicht in den Gesellschaften des Südens.“ (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 118)

Schlagen Entwicklungsprojekte fehl, wurde meist die Kultur der Zielgruppen dafür verantwortlich gemacht. Erst in den letzten Jahren zog man die ungleiche Verteilung von Macht und die inhärente Asymmetrie der „Entwicklungshilfe“ als mögliche Begründung für das Scheitern von Entwicklungsarbeit in Betracht (nach Gomes/Hanak/Schicho 2001: 118). Daraus resultierte eine superfizielle Korrektur des Diskurses: aus „Entwicklungshilfe“ wurde „Entwicklungszusammenarbeit“, aus kolonialen und/oder paternalen Beziehungen die „Partnerschaft“ (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 119).

Fakt ist, dass Akteurinnen und Akteure der EZA von den höchsten politischen Ebenen bis in die entlegensten ländlichen Gebiete ein bestimmender Teil der Gesellschaften des Südens geworden sind. Neben klassischen Kleinprojekten übernehmen sie oft Aufgaben im Management- und Organisationsbereich, auch auf Verwaltungs- und Regierungsebene können sie mitdiskutieren und haben sich einen neuen Interventionsbereich geschaffen. Durch diese Einflussnahme sowie die Programme und Projekte und ihre entwicklungspolitischen Zielsetzungen wirken sie mit entsprechend ihren Möglichkeiten und Interessen bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Veränderungen der „Länder des Südens“ mit (Gomes 2003: 13) und gestalten die Konditionalitäten für Finanzierung und Durchführung (Gomes 2003: 16).

„Was und wie etwas gemacht wird, bestimmen zumeist „die Geber“; „die Empfänger“ müssen es nehmen oder bleiben lassen.“ (Gomes 2003: 16)

An den Leistungen der Geberagenturen und der Durchführung von Entwicklungsprojekten werden generell folgende Punkte kritisiert:

- die Verfolgung von nicht-entwicklungsrelevanten, sondern kommerziellen und diplomatischen Zwecken,
- der Mangel an Kapazitäten und Expertise
- und der Mangel an Koordination zwischen Geberländern und Empfängerregierungen als auch zwischen Geberländern untereinander (Gomes 2003: 17f nach Lancaster 1999: 3f).

### 5.3.2. Die Rolle von NGOs

NGOs mischen als zivilgesellschaftliche<sup>51</sup> Akteure heute auf allen politischen Handlungsebenen mit, sprechen vernachlässigte Themen und gesellschaftliche Probleme an, stellen mittels geschickter Medienarbeit eine Gegenöffentlichkeit auf, nutzen strategisch die Schwächen von repräsentativen Institutionen aus und holen die Politik in die Gesellschaft zurück. Zunehmend transnational organisierte Netzwerke bilden eine globale Opposition gegen Machtballungen weltweit in Wirtschaft und Politik (nach Nuscheler 2001: 6f). Ihr Expertenwissen und ihre Sachkompetenz erstreckt sich jedoch meistens nur über ein einzelnes Problemfeld (Nuscheler 2001: 7).

Ein Bereich, in dem NGOs besonders aktiv sind und auf dem sie eine wichtige Rolle spielen, ist die Entwicklungsarbeit. Deshalb laden die Weltbank, viele UN-Organisationen, die EU-Kommission und die nationalen Entwicklungsbehörden NGOs regelmäßig zu Konsultationen ein und finanzieren viele ihrer Aktivitäten (Nuscheler 2001: 9). Seit den 1980er Jahren verfügen alle Geberländer über eigene nationale NGO-Netzwerke, die im Entwicklungsbereich tätig sind (Gomes 2003: 18 nach Tvedt 1998: 49).

Auch in der NGO-Szene gibt es Oligarchisierungstendenzen und hierarchische Strukturen, angesichts derer sich trotz der hohen Akzeptanz innerhalb der Bevölkerung die Frage stellt, in wessen Namen die Funktionärinnen und Funktionäre der NGOs sprechen. Das Risiko, die Autonomie zu opfern und für die Zwecke der (sowohl staatlichen als auch nicht-staatlichen) Geldgeber und Geldgeberinnen instrumentalisiert zu werden, wächst mit dem Grad der finanziellen Abhängigkeit (Nuscheler 2001: 8)<sup>52</sup>. Die wenigen größeren Organisationen, die sich eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit, Lobbying und teuren Konferenztourismus leisten können, wie *Greenpeace*, *amnesty international* und die kirchlichen Hilfswerke, prägen das Image der NGO-Szene und haben mehr Zugang zu Entscheidungsträgerinnen und -trägern als die

<sup>51</sup> Zivilgesellschaft: „autonome, selbstorganisierte, häufig spontane Assoziation von Bürgerinnen und Bürgern zur Erreichung nicht-profitorientierter Ziele“ (Habermas zitiert in Nuscheler 2001: 6)

<sup>52</sup> Eine Schein-NGO wird „QUANGO“ (Quasi-NGO) genannt (Nuscheler 2001: 8), internationale NGOs „INGO“ (Owusu 2004: 108).

basisnäheren Organisationen, die auf freiwillige Mitarbeit angewiesen sind. In Österreich bauen viele Entwicklungsorganisationen auf Verbindungen mit der katholischen Kirche auf, so wie das Institut für Internationale Zusammenarbeit (IIZ) und der Österreichische Entwicklungsdienst (ÖED), die, Anfang der 60er Jahre gegründet, die Szene bis Ende der 1990er Jahre prägten (Gomes 2003: 18).

Die nationalen und internationalen Entwicklungsagenturen brauchen die NGOs, da sie über höheres Kooperationspotential in den „Zielländern“ verfügen und über das Mobilisierungs- und Werbepotential im Norden (nach Nuscheler 2001: 9). Wegen dieser komparativen Vorteile leiten die staatlichen Entwicklungsbehörden einen Teil ihrer Projektmittel über NGOs in den Süden, da diese die Zielgruppen besser erreichen sollen, mit der Lage vor Ort vertraut sind und drittens,

„[...] können sie eher Selbsthilfe, Partizipation und *Empowerment*<sup>53</sup> der Armutgruppen organisieren, weil eine von staatlichen Trägern organisierte Selbsthilfe ein Widerspruch in sich ist, vor allem dann, wenn sie sich gegen bestehende Machtstrukturen auflehnt.“ (Nuscheler 2001: 10, *Hervorhebung im Original*)<sup>54</sup>

Außerdem arbeiten NGOs mit einem geringeren Kostenaufwand und sind partnerschaftlich orientiert. Für die Entstehung des Vorwurfes, die Länder des Südens wären mit projektmittel“geilen“ NGOs überschwemmt, sind die NGOs nicht alleine verantwortlich, denn: NGO bedeutet manchmal GONGO – nämlich *Governmental Organized Non-Governmental Organisations* (Nuscheler 2001: 10). Als reine „Hoffnungsträger einer weniger von kommerziellen und außenpolitischen Interessen geleiteten Nord-Süd-Politik“ (Nuscheler 2001: 6) können sie sowohl aus diesem Grund als auch deshalb nicht angesehen werden, weil Entwicklungsorganisationen letztlich Unternehmen sind, die ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen halten möchten, wachsen anstatt schrumpfen wollen, ihre „Themen“ oder „Felder“ gegenüber anderen Organisationen, weil die Projektarbeit von Entwicklungs“expertinnen und -experten“ und „-helferinnen und -helfern“ im Süden zunehmend durch NGOs und die Zivilgesellschaft vor Ort überflüssig gemacht wird (Nuscheler 2001: 11). Von der österreichischen Bundesregierung wurde außerdem im Dezember 2001 beschlossen, die Aktivitäten im Rahmen der EZA und der österreichischen Wirtschaft stärker zu verbinden (Gomes 2003: 14).

In Österreich hat sich zuletzt der Dialog zwischen der Durchführungsorganisation der Österreichischen Entwicklungs- und Ostzusammenarbeit (OEZA), der Austrian Development

---

<sup>53</sup> Zum *Empowerment*-Begriff vgl. z.B. Aithal (1999)

<sup>54</sup> Von einer externen NGO organisiertes *Empowerment* oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ halte ich jedoch auch für einen Widerspruch.

Agency (ADA)<sup>55</sup>, und den NGOs verschlechtert, wie Kurt Luger, Professor für Transkulturelle Kommunikation an der Universität Salzburg, einer externen Evaluierung<sup>56</sup> entnimmt. Kritisiert wurden sowohl interne Kommunikationsdefizite der ADA mit ihren Kommunikationsbüros als auch die Beziehungen zu den NGOs, die finanziell von der Agentur abhängig sind. Diese Abhängigkeit ist keine gute Voraussetzung für einen Dialog auf Augenhöhe.

„Transparenz und Mitsprache, die sich entwicklungspolitische Akteure in den vergangenen 15 Jahren erkämpft hatten, wurden die letzten Jahre sehr klein geschrieben und der kritische entwicklungspolitische Diskurs fast gänzlich abgeschrieben.“ (Luger 2008: 34)

Entscheidungen, beispielweise über die Streichung von Entwicklungsländern von der OEZA-Kooperationsliste, wurden hinter geschlossenen Türen gefällt. Mehr Dialogbereitschaft, die Konzentration auf Bildungsarbeit, mehr inhaltliche Autonomie und die Wiederaufnahme des partnerorientierten entwicklungspolitischen Diskurses werden als Forderungen an die offizielle Agentur für österreichische Entwicklungsarbeit gestellt.

### **5.3.3. Reflexion in der EZA**

Derzeit wird über die Zusammenarbeit mit den „PartnerInnen im Süden“ auf Basis von Einzelerfahrungen von „ExpertInnen“ reflektiert, ohne die Zielländer zu differenzieren und oft benutzen Entwicklungsorganisationen stereotype und diskriminierende Argumente, um den eigenen Arbeitsbereich zu rechtfertigen. Dass in einem Feld, in dem Solitarität und Engagement im Vordergrund stehen, Rassismus, Diskriminierung und Xenophobie bestimmende Elemente für die Gestaltung der Beziehungen sind, mag unverständlich sein, entspricht jedoch meist den Tatsachen (Gomes 2003: 23f). „Institutioneller Rassismus“ bedeutet, dass rassistische Denk- und Handlungsweisen nicht nur in den persönlichen Einstellung von Individuen verankert sein können, sondern in der Organisation des gesellschaftlichen Miteinander verortet sind. An dieser Art der Diskriminierung beteiligt man sich, ohne dass persönliche Vorurteile im Spiel sein müssen (Gomes 2003: 24 zitiert Osterkamp 1997: 95). Eine kritische Auseinandersetzung mit den Problemen Rassismus und Xenophobie in der Praxis der EZA sollte daher neben der Untersuchung der Asymmetrie in den GeberInnen-EmpfängerInnen-Beziehungen stattfinden.

---

<sup>55</sup> Die Austrian Development Agency GmbH (ADA) (*dt.*: Österreichische Entwicklungsagentur) „Ist seit 2004 für die Umsetzung der Programme und Projekte der Österreichischen Entwicklungs- und Ostzusammenarbeit des Außenministeriums (BMaA) verantwortlich und verwaltet das entsprechende Budget.“ (EU-Plattform 2005: 4) (*Anm.*: Das österreichische Außenministerium heißt heute BMeiA - Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten.)

<sup>56</sup>Vgl. ADA Evaluierungsbericht 2008 (Breier/Wenger 2008).

Es ist generell unabdingbar, dass Entwicklungspolitik als auch Entwicklungstheorien selbstreflexiver werden, da die Idee der Entwicklung berechtigterweise als Teil der westlichen Kultur kritisiert wird. Theorie und Praxis müssen vor dem Hintergrund der „eigenen“ Kultur reflektiert werden (Faschingeder 2003: 28). Statt der vereinfachenden Dichotomisierung in westlich-christliche GeberInnen und den EmpfängerInnen im Süden, deren kulturelle Diversität reduziert wiedergegeben wird, ist gerade hier eine differenzierte Sicht angebracht, denn jede Intervention im Rahmen der EZA wirft mehr Fragen auf, als sie beantwortet, bemerken Novy und Nossek in ihrem Artikel „Reflexionsfähigkeit als entwicklungspolitische Schlüsselkompetenz“ (Novy/Nossek 2001: 146). Sie warnen vor einer mechanistischen Betrachtungsweise (z.B. werden Entwicklungsprojekte einem *Logical Framework*<sup>57</sup>, dem sogenannten „Log-frame“, oder anderen starren Methoden angepasst und danach evaluiert) die viele Aspekte komplexer sozialer Systeme – Organisationen, Gesellschaften – vernachlässigen (Novy/Nossek 2001: 146).

„Durch die Ausblendung von Vielfalt und Mehrdimensionalität der wechselseitigen Beziehungen können Überlegungen, die zum Verständnis der Verhältnisse notwendig wären, nicht mitgedacht werden.“ (Gomes 2003: 15)

Auch von der Vorstellung von objektivem Wissen, die den Zusammenhang von Macht und Wissen verleugnet, sollte man sich verabschieden (Novy/Nossek 2001: 146). Macht wird nicht nur durch den „Besitz“ von Wissen ausgeübt, sondern auch durch die Definition von relevanten Wissensinhalten und -formen, so Novy und Nossek (Novy/Nossek 2001: 152)

In der Auseinandersetzung mit den Inhalten der Vorbereitung für Ausreisende sollte nicht vergessen werden zu eruieren, welche Idee von relevantem Wissen dem Lehrprogramm zugrunde liegt (Novy/Nossek 2001: 147). Im vorliegenden Fall von PROGRESS ist dies schwierig zu erheben, da das Vorbereitungsprogramm teils übernommen, teils nach Verfügbarkeit zusammengestellt wurde und der für diese Aufgabe seit kurzem Verantwortliche die Kursinhalte selbst nicht kannte.

Die Auseinandersetzung mit „[...] ambivalenten Erklärungen, dem Umgehen mit Paradoxien und der Reflexion komplexer Rahmenbedingungen [...]“ soll die Handlungskompetenz erweitern (Novy/Nossek 2001: 160) – dies trifft sowohl für Tätigkeiten der entwicklungspolitischen NGOs im Herkunftsland zu als auch für jene Aktivitäten, die im Projektland durchgeführt werden. Denn:

---

<sup>57</sup> Literaturhinweise: Center for International Development and Training (2000), GTZ (1995), Mutter (1995), Potts (2002), SECO (2005)

„Wenn man davon ausgeht, dass es in komplexen Situationen die eine richtige Lösung nicht gibt, so werden die AkteurInnen umso mehr Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung haben und gegeneinander abwägen können, je differenzierter sie um das Handlungsfeld wissen.“ (Novy/Nosseck 2001: 160)

Es wäre also das Ziel, den ausreisenden ProjektmitarbeiterInnen Strukturwissen zu vermitteln, das eine bessere Basis darstellt, „[...] um auf neue Situationen kreativ und dem Kontext entsprechend reagieren zu können, [...]“ (Novy/Nosseck 2001: 155).

Oftmals werden Evaluierungen in Entwicklungsorganisationen durchgeführt, die jedoch nur Sinn ergeben, wenn die Empfehlungen in die Strategie oder Struktur der untersuchten Organisation eingearbeitet werden und aus nachgewiesenen Fehlentwicklungen die richtigen Konsequenzen gezogen werden (Luger 2008: 34). Es ist aber generell positiv, dass NGOS aktiv nach Möglichkeiten suchen, sich in *learning organisations*, die innovativer, reaktionsfähiger und demokratischer sind, zu transformieren (Easterby-Smith 1997 zitiert in Chambers & Pettit 2004: 150). Die Reflexionsbereitschaft von PROGRESS könnte ein Zeichen dafür sein, dass auch diese NGO den Status einer *learning organization* anstrebt.

## **5.4. Die Organisation PROGRESS**

### **5.4.1. Charakteristika**

Die Organisation PROGRESS ist eine große österreichische EZA-Durchführungsorganisationen und ein privater, unabhängiger Verein. Sie entstand durch die Fusion von kirchlichen Entwicklungshilfeorganisationen, die angesichts der Krise der österreichischen Entwicklungspolitik durchgeführt wurde.

Die entwicklungspolitisch gestaltende Rolle haben die NGOs an die Ende der achtziger Jahre neu eingerichtete EZA-Sektion 7 im österreichischen Außenministerium abgegeben. Anfang der neunziger Jahre wurde mit der Steigerung der Mittel für die Programm- und Projekthilfe die Entwicklungspolitik ein Teil der österreichischen Außenpolitik (Obrovsky 2001: 140). Seit dem EU-Beitritt Österreichs 1995 sind österreichische projektdurchführende Entwicklungsorganisationen gezwungen, „am europäischen und internationalen Wettbewerb des Entwicklungsbusiness“ teilzunehmen (Obrovsky 2001: 139).

Deshalb kann eine derartige Fusion von kirchennahen Einrichtungen zu einer Organisation als Strukturbereinigung und als Professionalisierungsschritt im EU-Wettbewerb gesehen werden. PROGRESS hat sich durch die strukturelle Konzentration zu einem organisatorischen „Platzhirsch“ entwickelt. Das Engagement dieser NGO wie jenes von vielen anderen ging weg von politischer Intervention in einer ungerechten Welt hin zu Zusammenarbeit mit den Machthabenden in Politik und Wirtschaft. Eine Neuorientierung sollte zurück zur Mitgestaltung von Politik führen (in Anlehnung an Obrovsky 2001: 140ff).

Politisches Engagement wird derzeit von den ProjektmitarbeiterInnen – gesucht werden z.B. AutomechanikerInnen, ein/e Berufsschullehrer/in, ein/e Solartechnik-BeraterIn, BeraterInnen für Fundraising und Finanzberatung, ein/e Konditormeister/in für 2 - 6 Monate, sowie ein/e BeraterIn für ein Ministerium für Wohlfahrt und Entwicklung – bei PROGRESS nicht erwünscht.

„Hilfe zur Selbsthilfe, partnerschaftliche Zusammenarbeit und Empowerment für jene Gruppen, die am meisten darunter [unter den von Menschen gemachten wirtschaftlichen, politischen und sozialen Strukturen, *Anm.*] leiden“, so lautet die Devise von PROGRESS heute.

Im Jahr 2008 wurden von PROGRESS rund 200 Projekte (z.B. mit der Zielsetzung Frauenempowerment, -alphabetisierung un -ausbildung, Ernährungssicherheit, Einkommensförderung

im ländlichen Raum, HIV/AIDS-Beratung, ...) in knapp 30 Partnerländern abgewickelt, circa 100 Personen befanden sich im Auslandseinsatz und insgesamt wurden ungefähr 20 Millionen Euro<sup>58</sup> aufgewendet (PROGRESS Jahresbericht 2008). Die Finanzierungsprojekte laufen nach den inhaltlichen Vorgaben des ADA-Rahmenprogrammes 2007-2009 für Kofinanzierungsprojekte in 11 Ländern und den vier definierten Sektoren – Ländliche Entwicklung, Bildung, Gesundheit, Zivilgesellschaft/Menschenrechte/Demokratie – ab.

„Zwischen Kulturen Brücken bauen!“ bedeutet Projektmitarbeit bei PROGRES und dafür sollen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „Respekt und Offenheit für fremde Kulturen“ mitbringen. Dazu ist anzumerken, dass Metaphern Vorstellungen transportieren, das Denken und Handeln vorprägen können und in erster Linie eine analogisierende Funktion haben (Antos 1999 zitiert in Bendel 2004: 74). Diese Ingenieurs-Metapher ruft den Eindruck hervor, Kulturen wären nicht miteinander verbunden und es läge ein Graben dazwischen, den es zu überwinden gälte – die Aufgabe für PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter sei das *Bauen*. Sie passt auch zu der Einschätzung von der Projektabwicklung, die eine Trainerin, die mit PROGRESS schon jahrelang arbeitet, geäußert hat: wichtig sei nicht „wie“, sondern die Tatsache, „dass“ etwas im „Einsatzland“ *aufgebaut* wird.

## 5.4.2. Personelle Entwicklungszusammenarbeit

In den Nord-NGOs arbeiten sowohl engagierte MitarbeiterInnen als auch rein professionelle Experten, denen die entwicklungspolitische Rolle ihres Handelns nicht immer bewusst ist. Die „Geberrolle“ sichert diesen Peronen beträchtlichen Einfluss in den von „Entwicklungshilfe“ abhängigen Ländern (Gomes 2003: 14).

### 5.4.2.1. Rahmenbedingungen

Die offiziellen Rahmenbedingungen für personelle Entwicklungszusammenarbeit werden derzeit überarbeitet. Ein Entwurf der Förderrichtlinien für Programme zur Entsendung von Fachkräften in der Entwicklungsarbeit liegt vor (ADA 2008).

Damit die Entsendung von Fachkräften von der OEZA gefördert wird, muss sie gemäß diesem Entwurf folgende Ziele verfolgen: die dauerhafte Verbesserung der Lebensbedingungen und Entwicklungsperspektiven der Bevölkerung in den „Entwicklungsländern“ (gemäß der Definition

---

<sup>58</sup> Zusammensetzung: ca. 16 000 000 € für Finanzierungsprojekte und 4 000 000 € für das Personalprogramm (PROGRESS Jahresbericht 2007).

des Development Assistance Committee/DAC der OECD), die Stärkung der institutionellen und zivilgesellschaftlichen Kapazitäten der lokalen Partnerorganisationen, die Unterstützung bei der Verfolgung nationaler Entwicklungsziele und eine Verbesserung des Verständnisses der österreichischen Bevölkerung für Entwicklungspolitik (ADA 2008: 3). Antragsberechtigt sind seit mindestens drei Jahren bestehende Entwicklungsorganisationen, die über die Kapazitäten für die Umsetzung und das Qualitätsmanagement verfügen, partnerorientiert arbeiten und eine „funktionierende Vorort-Präsenz“ besitzen (eigene Strukturen oder lokale Partnerorganisationen) sowie Öffentlichkeitsarbeit und Bewusstseinsbildung in Österreich betreiben (ADA 2008: 3f).

„Inhaltliche Schwerpunkte der personellen Einsätze sollen vorrangig im Bereich des institutionellen Kapazitätenaufbaus und -ausbaus sowie in der Organisationsentwicklung liegen.“ (ADA 2008: 4).

Auf Einsätze als Ersatz für lokale Arbeitskräfte („gap filling“) wird verzichtet, es sei denn, es läge eine Begründung für die Notwendigkeit dieser Maßnahme in einer Ausnahmesituation vor (ADA 2008: 4)

Die Entwicklungsorganisationen müssen laufend Monitoring für jeden „Einsatz“ und Evaluierungen von Teil- oder Gesamtprogrammen durchführen (ADA 2008: 7). Die mehrwöchige Vorbereitung vor der Ausreise ist ebenfalls vorgeschrieben (ADA 2008: 5).

#### 5.4.2.2. Das Auswahlverfahren für ausreisende PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter

Jedes Jahr reisen engagierte MitarbeiterInnen von Entwicklungsorganisationen aus, um an Projekten<sup>59</sup> teilzunehmen, nachdem sie im Geberland auf ihren „Einsatz“ vorbereitet wurden.

Um sich als für ihre vorgesehene Aufgabe qualifizierte MitarbeiterInnen zu beweisen, müssen die KandidatInnen bei PROGRESS folgenden Aufnahmezyklus durchlaufen:

Auf die Teilnahme bei einem InteressentInnen-Seminar folgt die Bewerbung. Voraussetzung für Projektmitarbeit bei PROGRESS ist eine abgeschlossene Berufsausbildung und mindestens zweijährige Praxis in dem Beruf, der von PROGRESS gerade gesucht wird.

Außerdem werden „Bereitschaft zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit und Teamgeist“ sowie „Respekt für fremde Kulturen und die Offenheit, sich auf einen Integrationsprozess einzulassen“ (aus der PROGRESS-Werbebrochure) erwartet.

---

<sup>59</sup> Im Diskurs um EZA wird sehr häufig der Begriff „Projekt“ verwendet, der von „*lat.* proiectum „das nach vorne Geworfene“, substantiviertes Part. Perf. (Neutrum) von proicere, vgl. projizieren“ kommt und „Plan, Unternehmung, Entwurf, Vorhaben“ (Duden 2000: 1092) bedeutet. „In der Entwicklungszusammenarbeit kann ein Projekt als eine Reihe von Aktivitäten definiert werden, die der Erreichung eines spezifischen Ziels innerhalb einer bestimmten Zeitspanne dienen. Wesentliche Kriterien sind: Projekte setzen eine klar abgrenzbare und zeitlich befristete Maßnahme um, der die im Rahmen des Projektes bereitgestellten Ressourcen auch klar zugeordnet werden können. Die Umsetzung erfolgt außerhalb des Budgetzyklus des Empfängerlandes.“ (ÖFSE 2008: 13)

Werden diese Voraussetzungen erfüllt, wird in einem Auswahlgespräch der/die Projektmitarbeiter/in auf soziale Fähigkeiten und eine menschliche Grundeinstellung getestet und in einem Auswahlseminar wird darüber befunden, ob er/sie für einen Auslandseinsatz geeignet ist, bzw. hat der/die Kandidat/in selbst noch einmal Gelegenheit darüber nachzudenken. Denn, wie in der Werbebroschüre für das Personalprogramm von PROGRESS steht, „das Bedürfnis zu ‚helfen‘“ reiche nach Ansicht von PROGRESS für einen „Einsatz“ nicht und Mitleid, Besserwisserei und Lehrmeistertum seien die falschen Motive.

Die Entscheidung, ob ein/e Bewerber/in für den „Einsatz“ geeignet ist, wird in einer gemeinsamen Runde zwischen allen EntscheidungsträgerInnen intern diskutiert, die Kontakt ihm/ihr hatten. Das sind im Normalfall der/die Projektreferent/in, der/die Zuständige für Auswahl, Vorbereitung, Auslandsreiseversicherung und RückkehrerInnen, der/die Zuständige für das Auswahlseminar und der oder die Leiter/in des PROGRESS-Vorbereitungszentrums. Sie treffen die Entscheidung gemeinsam und sollte ein/e Beteiligte/r einem oder einer Kandidaten/-in skeptisch gegenüber stehen, wird normalerweise von einer Zusammenarbeit abgesehen. Ein tatsächliches Stimmrecht gibt es nicht, der/die ProjektreferentIn trifft die Letztentscheidung, so ein Sprecher von PROGRESS.<sup>60</sup>

Dann folgt der Vorbereitungskurs mit intensivem Sprachtraining und Landes- und Projekteinführung. Nach diesen Seminaren sollten die auf Tropentauglichkeit getesteten Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die Projektmitarbeit bereit sein. Gomes kritisiert an den Personalentscheidungen in der EZA, dass bei der Verteilung von Kompetenzen und Aufgaben die Qualifikationen „lokaler“ und „nicht-lokaler“ ExpertInnen an unterschiedlichen Maßstäben gemessen werden. Kein seltenes Phänomen sind lokale MitarbeiterInnen, die über die entsprechende Ausbildung verfügen und dennoch in untergeordneten Funktionen arbeiten, während Bezeichnungen wie „ExpertInnen“ oder „ReferentInnen“ für EntwicklungsarbeiterInnen „aus dem Norden“ nicht im Verhältnis zu den Qualifikationen stehen, die diese Personen tatsächlich besitzen (Gomes 2006: 19).

Auch Schnitzer moniert, dass aus den „Projektmitarbeitern“ und „Projektmitarbeiterinnen“ des Nordens (den Bezeichnungen für die ehemaligen „Entwicklungshelferinnen und -helfer“) „Expertinnen“ und „Experten“ geworden sind, ungeachtet ihrer Qualifikation (Schnitzer 1990 zitiert in Spiegl 2001: 86).

Kenntnisse über Entwicklungspolitik, Landeskunde und „interkulturelle Kompetenz“ sind keine Anforderung beim Auswahlverfahren von PROGRESS und können wahrscheinlich auch nicht vorab erhoben werden (es sei denn, aus dem Lebenslauf).

---

<sup>60</sup> Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008

#### 5.4.2.3. Die Vorbereitung für ausreisende PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter

Im Personalprogramm leistet das Fachpersonal Beratung, Begleitung, Hilfestellung und fungiert als Multiplikator zur eigenständigen Entwicklung lokaler Organisationen und Projekte in den Ländern des Südens. Der Fokus liegt auf der Förderung von lokalen Potentialen und Kapazitäten, so der PROGRESS Jahresbericht 2008.

Zu der Vorbereitungsphase für ausreisende PROGRESS-Mitarbeiter/innen, denen eine Migrationserfahrung bevorsteht, gehört ein mehrmonatiger Grundkurs, zu dessen thematischen Schwerpunkten

- Ausbilden – Beraten – Moderieren
- Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Kommunikation“
- Entwicklungspolitische Themen
- Konfliktbearbeitung, Sicherheit im Einsatzland
- Medizinische Informationen
- Planungs- und Evaluierungsinstrumente
- Landeskunde, Projektinformationen und -administration
- PROGRESS-„Interna“<sup>61</sup>

und, in der Auflistung an letzter Stelle, der „Unterricht in der für den Einsatz notwendigen Fremdsprache (Englisch, Spanisch oder Portugiesisch)“ zählen.

Als Beobachterin nahm ich an den Kursen „Interkulturelle Kommunikation“ von Trainerin 1 und „Interkulturelles Lernen“ von Trainerin 2 teil. Zusätzlich bot Trainerin 1 auch persönliches Coaching und Supervision für die Ausreisenden an, da sie die Erfahrung gemacht habe, dass Bedarf dafür bestehe. Auch im wissenschaftlichen Entwicklungsdiskurs wurde festgestellt, dass die Supervision in den letzten Jahren in den NGOs zunehmend wichtiger geworden ist, um den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern der EZA eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rollen und widersprüchlichen Anforderungen, mit denen sie konfrontiert werden, zu ermöglichen (Novy/Nossek 2001: 156).

---

<sup>61</sup> Quelle: PROGRESS Homepage, Mai 2007

#### 5.4.2.4. Erwartungen und Erfahrungen von PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern

Da für diese Untersuchung keine Interviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am aktuellen Personalprogramm von PROGRESS durchgeführt wurden und auch keine neueren Daten vorliegen, werden hier, um die Vielfalt der Ausreisenden annähernd zu beschreiben, Ergebnisse aus der Studie „Einsatz danach. Die Rolle der RückkehrerInnen in der österreichischen Gesellschaft“ zitiert, die Claudia Oberndorfer und Annemarie Krammer in der Reihe „ÖFSE Forum“ 2001 veröffentlicht haben. Sie befragten Personen, die mit dem ÖED, dem Österreichischen Entwicklungsdienst, der lange Zeit größten privaten und unabhängigen Personalentsendeorganisation in Österreich, ins Ausland gegangen waren. Der ÖED ging 2001, dem Jahr, in dem „Einsatz danach“ erschien, nach der Fusion mit dem Institut für Internationale Zusammenarbeit (IIZ) und der Kofinanzierungsstelle für Entwicklungszusammenarbeit (KFS) in HORIZONT3000 auf und ist mit PROGRESS vergleichbar.

Interessant sind die Vorstellungen und Erwartungen, die die Ausreisenden vor ihrem „Einsatz“<sup>62</sup> hatten. Von den 819 Personen, die seit 1961 vom ÖED entsandt wurden (376 Frauen und 443 Männer), retournierten 467 den Fragebogen ordnungsgemäß (Oberndorfer/Krammer 2001: 55). Dies entspricht einer Rücklaufquote von 57 %.

Mehr als drei Viertel (83, 1%) der Befragten hielten jenes Land, in das sie entsandt werden sollten, für ein „armes Land“ (Oberndorfer/Krammer 2001: 64), 78,8% schätzten es als „sehr hilfsbedürftig“ (Oberndorfer/Krammer 2001: 69) ein, und 71,8% der RückkehrerInnen vermuteten, dass es „ökonomisch abhängig“ sei (Oberndorfer/Krammer 2001: 71).

55,2 % sahen das Zielland vor dem Einsatz als „sicher“ an (Oberndorfer/Krammer 2001: 72), und die große Mehrheit hielt es für „kulturell interessant“ (80,7%) (Oberndorfer/Krammer 2001: 76).

Nach der Rückkehr hatten sich die Meinungen über die jeweiligen Zielländer wesentlich verändert. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewannen laut Oberndorfer und Krammer durch die Verlagerung des Lebensmittelpunktes eine differenziertere Sicht auf Politik, Wirtschaft und Kultur des jeweiligen Landes<sup>63</sup>, es entwickelten sich langanhaltende Beziehungen und manche ProjektmitarbeiterInnen begannen das „Einsatzland“ als zweite Heimat anzusehen. Viele bedauerten die zunehmende Dependenz von den Industrienationen und die verstärkte soziale Polarisierung. EntwicklungshelferInnen, deren Einsatz schon mehr als 20 Jahre zurücklag,

<sup>62</sup> *Exkurs „Einsatz“:* Wenngleich mit dem Terminus „Einsatz“ wahrscheinlich einen Personaleinsatz gemeint ist, ruft er bei mir persönlich die Vorstellung eines Notfalleinsatzes hervor – vermutlich durch den Kontext der Entwicklungszusammenarbeit, ehemals „Entwicklungshilfe“, und die asymmetrischen Beziehungen. Ich ziehe es daher vor, „Einsatzland“ und „Einsatz“ unter Anführungszeichen zu setzen.

<sup>63</sup> Auch die Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf ihr Herkunftsland Österreich veränderte sich - vgl. Oberndorfer/Krammer 2001: 47-49.

berichteten, dass sich die damals hoffnungsvolle Situation der Entwicklungsländer in den letzten Jahren drastisch verschlechtert hatte (Oberndorfer/Krammer 2001: 91).

Neben der allgemeinen Zufriedenheit mit der Arbeit des ÖED und der Betreuung nach der Rückkehr, gab es auch einige kritische Äußerungen von Teilnehmenden, die durch die Erfahrungen bei ihrem Aufenthalt z.B. eine neue Sichtweise auf die EZA entwickelt haben:

*„Meine Lebensgestaltung hat sich auch durch meinen Einsatz nicht verändert. Geändert hat sich nur meine Einstellung und Haltung gegenüber EZA, die ich heute wesentlich kritischer betrachte und in ihrer Sinnhaftigkeit hinterfrage“*, oder *„Meiner Meinung nach hat sich Entwicklungshilfe viel zu sehr von der Basis, von den Menschen in Not und Hilflosigkeit entfernt“* (Oberndorfer/Krammer 2001: 136f). Argumente bleiben in der Studie jedoch ausgespart.

Den Äußerungen zur Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Projekten wird in „Einsatz danach“ mehr Platz eingeräumt. Die Rückkehrerinnen und Rückkehrer kritisierten vor allem, dass

- ExpertInnentum eine zu große Rolle spielte („Basiseinsätze sind wichtiger als Experteneinsätze“) und
- menschliche Qualitäten in den Vordergrund gestellt werden sollten („keine Rassisten“) (Oberndorfer/Krammer 2001: 194f).

Auch an der Konzentration auf kirchliche Projekte nahmen manche Rückkehrerinnen und Rückkehrer Anstoß (Oberndorfer/Krammer 2001: 196). *„Stärkere Trennung von Entwicklungshilfe zu Missionsarbeit, mehr eigene unabhängige Projekte mit der örtlichen Bevölkerung [...], Genossenschaftsprojekte – Hilfe zur Selbsthilfe, (Selbst-)Bewusstsein schaffen“* wurden vorgeschlagen (Oberndorfer/Krammer 2001: 197).

Für die Ausbildung von Projektteilnehmerinnen und -teilnehmern schlugen die interviewten Personen eine bessere Aufklärung über die gesellschaftspolitische Situation im „Einsatzland“ und intensive Weiterbildung im Bereich EZA und Konfliktmanagement vor. Auch verstärkte Hilfestellungen für Menschen, die zukünftig in diesem Feld arbeiten möchten, werden gewünscht (Oberndorfer/Krammer 2001: 197f).

Leider fanden sich in „Einsatz danach“ keine Äußerungen zur Einschätzung des Vorbereitungsprogramms oder die Motivationen, die die Ausreisenden zum „Einsatz“ bewogen. Aus den Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterporträts, die in Werbebroschüren von PROGRESS abgedruckt sind, lässt sich nur ein vager Eindruck gewinnen (siehe nächstes Kapitel). Eine Erhebung der Motivationen von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern wäre ein interessantes

Forschungsprojekt. „Richtige“ oder „falsche“ Motivationen gibt es ja nicht, aber längerfristig deren Veränderung in Relation zum Diskurs über Entwicklungszusammenarbeit und die sich verändernde Terminologie und Ideologie zu beobachten, könnten, diachron gesehen, Aufschluss darüber geben, wie rasch bzw. ob sich überhaupt der Strategiewandel und theoretische Überlegungen im Bewusstsein jener Menschen, die sich für EZA interessieren und auch in Projekten mitarbeiten möchten, niederschlagen.

#### 5.4.2.5. Gesprächssituationen im „Einsatz“

Ein Betriebswirt, der in Moçambique seinen „Einsatz“ leistete, zählt die Gesprächstypen auf, die er bei der Ausübung seines Berufes miterlebt hatte: „Bewerbungsgespräche, Geschäftsbesprechungen, Abstimmungs- und Planungsgespräche, Mediationsgespräche, Coachings“<sup>64</sup>. Verhandlungen hätte es keine gegeben. Die Teilnehmerzahl variierte bei diesen Kommunikationssituationen stark und gesprochen wurde Portugiesisch, eine Sprache, die nicht seine Erstsprache war. Es handelte sich also um *lingua franca*-Kommunikation.

Die personelle Entwicklungszusammenarbeit wurde übrigens im Auftrag der ADA einer Evaluierung unterzogen, die PROGRESS ein gutes Zeugnis ausstellt, jedoch umfangreiche Empfehlungen gab.

#### ***Exkurs „Migrationserfahrung“***

Auf den Gedanken, dass auch Ausreisende zur Gruppe der Migrantinnen und Migranten gehören, hat mich folgende Bemerkung von Margret Steixner gebracht, die ich beim erstmaligen Lesen zunächst auf die ProjektmitarbeiterInnen bezog:

„Dass Entwicklungszusammenarbeit in einem komplexen Zusammenhang mit Migration steht, darf bei der Auseinandersetzung nicht vergessen werden.“ (Steixner 2007: 26)

Steixner bezieht sich jedoch eigentlich auf den Aspekt des Migrationsdrucks auf die industrialisierten Staaten, der sinken sollte, wenn die Lebensumstände in den armen Regionen der Welt verbessert werden und die individuellen Entwicklungschancen steigen (Steixner 2007: 26)<sup>65</sup>.

Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und auch Angestellte von Unternehmen, die nicht in ihrem Herkunftsland beschäftigt sind, werden jedoch zumeist nicht als „Migranten und Migrantinnen“ bezeichnet. Für sie gibt es den Terminus „Expatriates“ (oder „Expats“), der prestigeträchtiger ist. Dies macht einen Unterschied in der Wertung.

<sup>64</sup> Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008.

<sup>65</sup> Dazu stellt sich die Frage, ob Entwicklungszusammenarbeit als Entlastungspolitik genutzt wird.

## **5.5. Forschungsbericht**

In diesem Kapitel werden die beiden Trainerinnen, die die Seminare zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ im Herbst 2007 bei PROGRESS abhielten, vorgestellt, und mit Hilfe von Zitaten aus den beiden Interviews sollen ihre Ziele und ihre Ansätze illustriert werden. Anschließend wird der Ablauf der Trainingsprogramme beschrieben.

Bei den untersuchten Trainings handelt es sich um *off-the-job*-Trainings, die in der Vorbereitungsphase durchgeführt werden.

Folgende Fragen leiten die Darstellung:

- Welchen Berufs- und Erfahrungshintergrund haben die Trainerinnen und von welcher Perspektive aus unterrichten sie?
- Welche zentralen Thesen vertritt der Ansatz?
- Was wird bei dem Ansatz unter „Interkultureller Kommunikation“ verstanden?
- Auf welche theoretischen Grundlagen berufen sich die Ansätze?
- Welche Methoden wenden sie an?

### **5.5.1. Training 1: „Interkulturelle Kommunikation“**

#### 5.5.1.1. Zur Person der Trainerin 1

Trainerin 1 hat Psychologie und Pädagogik studiert und ist ausgebildete Psychoanalytikerin. Sie arbeitet als Coach und Supervisorin, ist im Bereich Organisationsentwicklung tätig, führte zahlreiche sozial-wissenschaftliche Forschungsprojekte durch und absolvierte diverse Lehr- und Forschungsaufenthalte in lateinamerikanischen und afrikanischen Ländern. Sie ist Lektorin an verschiedenen Universitäten und leitet als Gesellschafterin eine eigene Beratungsfirma.

Trainerin 1 hat bei PROGRESS bereits Trainings durchgeführt, der Schwerpunkt lag dabei auf individueller Beratung und Hilfestellung zur „persönlichen Verortung“ kurz vor der Abreise.

### 5.5.1.2. Trainingsansatz

Im Interview<sup>66</sup> beschrieb Trainerin 1 ihren Ansatz zu interkulturellen Begegnungen wie folgt:

„Ich glaube, dass Identität viel damit zu tun hat, dass ich weiß, was passiert, wenn ich so und so reagiere. Wenn ich jemanden anlächle oder eine Geste mache oder jemanden böse anschau, dann weiß ich in etwa, was da als Antwort zurückkommt. Wenn das überhaupt nicht so ist, dann ist das extrem verunsichernd. Und das ist ein wichtiger Ansatz von Interkulturalität.

Und da brauch ich wiederum nicht nach Lateinamerika, Afrika oder Asien zu fahren, das kann ich hier erfahren, in anderen sozialen Schichten, das gibt's in persönlichen Beziehungen – die Einsamkeit, wenn ich merke, ich verstehe meinen geliebten Menschen nicht, weil er anders tut, als ich erwarte. Und das sind die Quellen, psychisch. Und ich denk, dem nachzuspüren und wie beeinflusst meine Verunsicherung mein Verhalten und meine Bewertung? Das, finde ich, ist das Spannende an der interkulturellen Reflexion.“

(Trainerin 1 im Interview am 9.8.2007)

Selbstreflexion steht bei Trainerin 1 im Mittelpunkt, denn:

„Beim selbstreflexiven Umgang mit dem Thema Fremdheit geht es sehr stark um eigene Phantasien, eigene Vorstellungen und deren Bewertung, das ist ja das Wesentliche.“ (Trainerin 1 im Interview am 9.8.2007)

Die interkulturelle Thematik bleibe ohne das „Element des eigenen Erlebens“ platt, deshalb müsse das Klima für ein Arbeiten „an der eigenen Irritation, der eigenen Hilflosigkeit“, was niemand gern möge, erst hergestellt werden, so Trainerin 1. „Interkulturelle Kommunikation“ wäre dann unterrichtbar,

„[...] wenn's gelingt, das Spüren auch irgendwo möglich zu machen, in schwierigen Situationen, dann ist der Zugang da, dann kann man reflektieren, dann kann man dazu lesen, dann kann man die ganze Theorie dazu einbringen.“ (Trainerin 1 im Interview am 15.11.2007)

Ihre Kurse wären dahingehend gestaltet, dass die TeilnehmerInnen sich selbst holen könnten, was sie brauchten.

Trainerin 1 äußerte die Befürchtung, dass in den verschiedenen Seminaren Stereotypen vermittelt werden würden, wahrscheinlich wegen des Zeitdrucks, unter dem Menschen darauf vorbereitet werden sollen, in einem Kulturkreis zu agieren, der ganz anders funktioniert. Stereotypen zementierten immer, auch wenn sie „gut gemeint“ seien. Im entwicklungspolitischen Bereich gäbe es so viel zu tun, wie zum Beispiel von „alten Bildern“ wegzukommen, so Trainerin 1.

---

<sup>66</sup> Das Interview fand am 9. August 2007 statt. Sollten sich Abweichungen im Wortlaut zwischen den hier angeführten Zitaten und den Tondateien ergeben, liegt das daran, dass den Trainerinnen die für die Veröffentlichung vorgesehenen Zitate vorgelegt und von ihnen korrigiert wurden.

Mit ihrem Programm, das sie auch in diesem Jahrgang wieder durchzuführen plante, hatte sie, am Ende der Vorbereitungsphase gereiht, gute Erfolge gehabt und ihren Schwerpunkt Selbstreflexion mit den TeilnehmerInnen umsetzen können. Im Vordergrund sollte auch diesmal wieder die persönliche Möglichkeit zum Abschluss noch einmal zu reflektieren sein:

„Wo sind mögliche Bruchstellen? Was brauch’ ich noch dazu? Wo kann ich mir die Sicherheit holen, die ich brauche?“ (Trainerin 1 im Interview am 15.11.2007)

Konkret nannte sie ein Instrument, das sie bei dem Training verwenden würde, nämlich einen von ihr verfassten Text zum Thema „Das Eigene und das Fremde. Psychologische Betrachtungen zum Umgang mit dem Fremden.“, den sie vorlesen wollte und ihn wie folgt beschrieb:

„Da geht’s um die psychischen Hintergründe, was spielt sich psychisch ab? Woher kommt das? Auch von der kindlichen Entwicklung her. Was heißt die Begegnung mit dem Fremden für den Menschen, für die Entwicklung der eigenen Identität?

Es ist ja die permanente Begegnung mit Neuem notwendig, die Begegnung mit Fremdem ist notwendig, um das Eigene entwickeln zu können, um Identität zu haben und das ist immer an der Kippe zwischen interessant und bedrohlich.

Und genau diese Kippe ist, glaub ich, das spannende Element. Warum muss jemand panisch reagieren, wenn er mit etwas konfrontiert ist, was einfach ganz anders ist, als was er kennt, und warum sind andere Menschen neugierig darauf und schaffen das zu akzeptieren oder anzunehmen und sich anzupassen? Davon handelt mein kurzer Text und über den diskutieren wir dann.“ (Trainerin 1 Interview am 9.8.2007)

### 5.5.1.3. Trainingsablauf

Im Herbst 2007 leitete Trainerin 1 zwei Trainingstage im Rahmen des Vorbereitungsprogrammes, an denen sie sich gemeinsam mit den Ausreisenden mit „Interkultureller Kommunikation“ beschäftigte.

Gleichzeitig bot Trainerin 1 wie in den vergangenen Jahren private Coaching-Sitzungen für die TeilnehmerInnen an, die im Rahmen des Vorbereitungsprogrammes stattfinden konnten und von PROGRESS abgegolten wurden.

#### **Tag 1**

Gleich zu Beginn des ersten Tages, um 9 Uhr morgens, stellte sie ihre Grundidee vor: „Interkulturelle Kommunikation betreibt man überall!“ In fernen Ländern sei sie nur auffälliger. (Ia: 2) Sie wolle in ihrem Training die Hürden und Möglichkeiten der „Interkulturellen Kommunikation“ auf das tägliche Leben beziehen.

Die ausführliche Vorstellungsrunde begründete sie damit, dass der persönliche Hintergrund der einzelnen Personen wichtig sei und Aufschluss darüber gebe, welche Ressourcen in einer Gruppe vorhanden seien. Trainerin 1 stellte „breitgestreute Erfahrungen“ fest (Ia: 3) und begann, mit den Teilnehmenden das Konzept „Diversity“ und das daraus folgende „Diversity Management“ zu diskutieren und die Begriffe zu erklären, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen. „Diversity“ beschreibt laut Trainerin 1 die „Vielfalt, die sich auf alle möglichen Unterschiede zwischen Menschen bezieht“ (Ia: 5) und „Diversity Management“ sei in den letzten Jahren aufgekommen, als profitorientierte Betriebe herausfanden, dass es in ihrem Interesse sei, Rassismus und Diskriminierung zu verringern, da dies sich ökonomisch positiv auswirke.<sup>67</sup>

Der Plan von Trainerin 1 für die beiden Tage beschrieb sie folgendermaßen: Sie hatte nicht vor, Handlungsanweisungen zu geben, sondern die Teilnehmenden über Selbstreflexion Zugang zur „Interkulturellen Kommunikation“ finden zu lassen und diesen Aspekt auch in der Diskussion zu forcieren sowie und theoretisch zu verankern. Die zentrale Frage sei: „Wo manifestiert sich das Eigene und das Fremde?“ (Ia: 6) In ihrem Kurs sollten auch Motivationen und Beunruhigungen Platz haben. Einige TeilnehmerInnen schienen das Buch „Afrikanisches Fieber. Erfahrungen aus vierzig Jahren“ von Ryszard Kapuściński<sup>68</sup> zu kennen und es hatte Verunsicherung hervorgerufen.

Deshalb gab sie den TeilnehmerInnen um zehn Uhr vier Satzanfänge, die es zu vervollständigen galt:

1. Ich bin hier, weil ...
2. Ich bin hier, obwohl ...
3. In diesem Vorbereitungslehrgang erwarte ich ...
4. Dazu will ich beitragen ... (Ia: 8)

Sie schlug vor, bei Satz 1 die eigene Motivation darzustellen, bei Satz 2 Sorgen zu äußern, bei Satz 3 Wünsche und Erwartungen zu formulieren und bei Satz 4 eigene Gestaltungsmöglichkeiten für diesen Lehrgang zu überlegen.

---

<sup>67</sup> Auch die Universität Wien setzt auf diese Strategie und definiert „Diversity Management“ wie folgt: „„Diversity Management“ stellt eine Strategie zur Förderung der Wahrnehmung, Anerkennung und Nutzung von Vielfalt (=Diversität) in Organisationen und Institutionen dar. Vielfalt bereichert das Zusammenleben durch die Eröffnung alternativer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze.“ [www.univie.ac.at/diversity](http://www.univie.ac.at/diversity) Zugangdatum: 26.7.2008

<sup>68</sup> Ryszard Kapuścińskis Reportagen, wie sie in „Afrikanisches Fieber. Erfahrungen aus vierzig Jahren“ (Kapuścińskis 1999), veröffentlicht wurden, sind für ihre „Nähe zur Realität“ berühmt geworden. Mehr als politische Veränderungen interessierte ihn der afrikanische Alltag.

Um 10:15 begann die Diskussion, in der die Motivationen zur Bewerbung und Ausreise zur Sprache kamen. Vor allem explizit als „egoistische“ Beweggründe deklarierte Motive wie Karriere, „Verlangsamung“, „etwas mitnehmen können, was in Österreich verkümmert“, Selbstverwirklichung und mentale Entwicklung wurden geäußert. Auch Reaktionen des Umfeldes der Ausreisenden wurden diskutiert – oftmals werde deren Entscheidung mit Anerkennung belohnt. Viele Personen hatten sich beworben, um Erfahrungen sammeln zu können, einmal im Ausland zu arbeiten und eine interessante Station im Lebenslauf anführen zu können. „Egoistische“ Beweggründe schienen zuzunehmen, wie Trainerin 1 feststellte (Ia: 12).

Trainerin 1 erklärte, dass die Wichtigkeit von sozialen Netzen oft erst erkannt werde, wenn sie nicht mehr da wären und es gälte, neue soziale Netze zu knüpfen (Ia: 12). Für sie sei es grundlegend, dass die Ausreisenden sich Zeit nähmen, um sich bewusst zu machen, was sie für den „Einsatz“ brauchten und wie ihre sozialen Netze aussehen müssten. Dadurch sollten sie wiederum viel über sich selbst zu erfahren. Es wurde auch diskutiert wie stark bindend moderne Kommunikationsmittel wie Skype sein können und ob mit ihnen Freundschaften aufrecht erhalten werden können (Ia: 14).

Darauf folgte ein kurze Pause, nach der Trainerin 1 die TeilnehmerInnen aufforderte, sich zu zweit zu überlegen, was ihnen fremd sei, und dazu Stichworte aufzuschreiben. Wegen der ungeraden TeilnehmerInnen-Zahl wurde ich in die Aktivität hineingezogen. Mein Partner wollte jedoch weniger gemeinsam über „befremdliche Aspekte“ nachdenken, sondern konfrontierte mich damit, dass er selbst das Wort „Neger“ benutze. Denn „am Land“, wo er herkomme, wäre das so üblich und nicht abwertend gemeint. Ich stieg nicht darauf ein.<sup>69</sup>

Unter anderem nannten die TeilnehmerInnen folgende für sie befremdliche Aspekte:

- sexuelle und häusliche Gewalt
- das „asiatische“ (Dauer-)Lächeln
- die unterschiedliche Lautstärke beim Sprechen
- der Umgang mit BettlerInnen
- soziale Verantwortung für Hausangestellte und der damit verbundene Gewissenskonflikt (Stichwort „Kolonialherren“)
- der Umgang mit Geld
- „Schnitzel mit Reis“<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup>Zu dieser Diskussion vgl. Kramer 2008.

<sup>70</sup> Mit diesem humoristischen Einwurf eines Teilnehmers bewies sich die Gruppe, welch „seltsames“ Verhalten, in diesem Fall im Bereich der Eßgewohnheiten, schon im „eigenen“ Land wahrgenommen werden können – für

- Mülltrennung
- Beten vor dem Essen
- auf die Straße spucken
- Persönliche Einschränkungen, wie z.B. die fehlende Möglichkeit zum Joggen (Ia: 18f)

„Was ist dieses „Fremd“ mit der negativen Konnotation überhaupt?“, fragte danach Trainerin 1 und erklärte, dass es eine breite Palette an Zugängen zur Dichotomie „Fremdes vs Eigenes“ zur Auswahl stünden. Ohne Fremdes gäbe es kein Eigenes, so Trainerin 1 (Ia: 20).

Nach der Mittagspause wurde über „Identität“ gesprochen, einem, so Trainerin 1, hochkomplexen Konzept (Ia: 22). Kleine Unterschiede, die unwichtig erscheinen mögen, könnten zentral für das Identitätsbewusstsein sein, führte sie aus. Z. B. wäre Essen etwas sehr Persönliches und in dem Bereich könnte man – schwankend zwischen neugierig und bedroht – an Grenzen gebracht werden. In neuen Situationen würden Aspekte der Identität wegfallen und neue Möglichkeiten entstehen (Ia: 22). In diesem Kontext wurden viele Anekdoten erzählt und die Frage „Warum darf man nicht mehr Entwicklungshilfe sagen?“ sowie „Was ist an dem Begriff „Hilfe“ so schlecht?, tauchte auf. Eine Diskussion über Kolonialgeschichte und Eurozentrismus entspann sich (Ia: 24f).

Für den letzten Teil des Tagesprogramms kündigte Trainerin 1 an, ihren Text „Das Eigene und das Fremde“ vorzulesen, der ihrzufolge in psychologischer Sprache abgefasst war und man sie deshalb beim Vorlesen bitte unterbrechen sollte, wenn etwas unklar bliebe (Ia: 28). Nach den ersten Seiten wurde der Wunsch nach Kopien für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Mitlesen laut und es kam zu einer Verzögerung, da jemand kopieren lief.

Den Text hatte Trainerin 1 mitgebracht, da es in verunsichernden Situationen gut sein könne, eine Theorie parat zu haben – denn im Erwachsenenalter käme auch noch das Schamgefühl hinzu. Verunsicherungen zuzugeben und der gesellschaftliche Umgang mit Angst sei besonders für Männer katastrophal, schlimmer als für Frauen, so Trainerin 1 (Ia: 32).

Trainerin 1 erklärte, sie hätte an diesem Tag vorgehabt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu aufzufordern, die Erinnerung an Situationen herzuholen, in denen Unsicherheit, Ratlosigkeit etc. vorkommen wären, in denen sie ungewohnte Bedingungen vorfinden hätten und es zu überraschenden Begegnungen gekommen wäre. Bei dieser Reflexion über das Kursprogramm an diesem Tag wurde als Beispiel erwähnt, dass in asiatischen Ländern Kritik

---

„OstösterreicherInnen“ stellte angeblich Schnitzel mit Reis eine Unmöglichkeit dar, während die „WestösterreicherInnen“ sich über Schnitzel mit Kartoffeln bzw. Kartoffelsalat wundern... - oder umgekehrt.

kaum oder nur sehr vorsichtig geübt werde, um die Person gegenüber sein/ihr Gesicht nicht verlieren zu lassen.

Trainerin 1 beschloss den Trainingstag mit einem Ausblick auf den nächsten, an dem

- die konkreten Aufgabensituationen im Zielland erfasst werden sollten, und das nicht nur sprachlich,
- eine persönliche Definition von Erfolg bei der Arbeit erstellt werden sollte, und
- sie eines ihrer eigenen Forschungsprojekte präsentieren wollte (Ia: 34).

## Tag 2

Am zweiten Tag lud Trainerin 1 zu einer „kreativen Leistung“ ein – die TeilnehmerInnen sollten ein Bild mit dem Titel „Mein zukünftiger Arbeitsplatz“ zeichnen, in das sie ihre Informationen zum Einsatz und die Phantasien einfließen lassen konnten. Denn „Was man aus dem Arbeitsauftrag raus hört, ist Teil des Produktes.“ (Ib: 2) Ab zehn Uhr begannen die Teilnehmenden ihre Bilder zu präsentieren, wobei anfangs nur Trainerin 1 ein paar Worte nach den eigenen Interpretationen zum Resultat der Aufgabe sagte, zunehmend sich aber auch die anderen einbrachten, sodass diese Übung den ganzen Vormittag einnahm. Der Sinn dieser Zeichnung sah Trainerin 1 darin, dass in einem Bild unbewusste Anteile von dem, was vertraut ist, ausgedrückt werden könnten, denn jede/r Mensch sei geprägt von der Geschichte, die er/sie mitnähme. Kleine Details, die wichtig seien und Auskunft darüber geben könnten, was jemand brauche und welche Faktoren jemandes Identität stützten, kämen dadurch zum Vorschein (Ib: 4). Sie meinte, es wäre ideal, wenn die Ausreisenden am Ende des Lehrganges noch einmal ein Bild zeichnen würden, um es mit dem ersten vergleichen zu können, da sich mit dem Grad der Auseinandersetzung die Bilder veränderten (Ib: 2). Es ging also wieder um Selbstreflexion, der dem Ansatz der ersten Trainerin zufolge die „Interkulturelle Kommunikation“ stark beruht.

Die Zeichnungen hinterließen den Eindruck, dass die Teilnehmenden noch ein sehr vages Bild von ihrem zukünftigen Arbeitsort und ihrer Aufgabe hatten.

Am Nachmittag wollte Trainerin 1 die Sequenz vom Vormittag abschließen und kündigte an, Themen zu „Fremdheit“, bei denen sie Diskussionsbedarf witterte, zu besprechen. Dazu gehörten „Slums“, „Sicherheit“ und „Höflichkeit“. In diesem Rahmen wurden auch die Themen Selbstkritik und Präsenz der Geberorganisationen kurz angeschnitten.

Anschließend begann Trainerin 1 eine Power Point Präsentation zu zeigen, die ein sozialwissenschaftliches und psychologisches Forschungsprojekt in Nicaragua dokumentierte,

welches von einem interkulturell arbeitenden Team 2004 durchgeführt worden war. Gemeinsam hatte Trainerin 1 mit Anthropologinnen und Soziologinnen gearbeitet und diese Erfahrungen waren äußerst bereichernd und positiv für sie (Ib: 8f).

Danach begann schlagartig die Feedback-Runde. Obwohl Trainerin 1 ihre Intention und Motivation zu Beginn des Trainings und auch zu jeder einzelnen Übung erklärt hatte und die TeilnehmerInnen dazu aufgefordert hatte, ihre Vorstellungen und Wünsche jeder Zeit zu äußern, klafften Angebot und Erwartung doch auseinander. Die TeilnehmerInnen nannten die unterschiedlichsten Dinge, die ihnen gefehlt hatten – mehr Konzepte und theoretische Ansätze, aber auch Rollenspiele und Verhaltensanweisungen. Trainerin 1 erklärte, sie habe in den Mittelpunkt des Trainings ihr Spezialwissen und einen fundierten psychologischen, jedoch schwierigen Ansatz geboten – der „Königsweg“ wäre nun mal die Selbstreflexion (Ib: 12) und Tipps würden die Auseinandersetzung mit dem Selbst nicht ersparen. Sie kenne kein Rollenspiel, das die Heftigkeit der Situation, in der sich die Ausreisenden bald befänden, widerspiegeln könnte.

Daraufhin schlug ein Teilnehmer ein „Rollenspiel“ vor, das zur Selbstreflexion diene und bei dem die SpielerInnen einen funktionierenden Organismus bilden sollte. Gruppen von vier bis fünf Personen hatten sich um eine Person nach vorher selbst festgelegten Regeln so zu bewegen, dass sie in Form eines Hakens nach abgelaufener Zeit zu stehen kamen. An andere Personen anzustoßen war nicht erlaubt. Am Schluss wurde die Siegergruppe ermittelt, die es geschafft hatte, sich gemeinsam fortzubewegen – nach welchen Kriterien dies geschah, blieb unklar. Es konnte nicht festgestellt werden, was der Sinn des Spieles sei, jedoch die Tatsache, dass den TeilnehmerInnen zum Schluss die Möglichkeit geboten wurde, dieses Spiel zu spielen, entspannte die Situation. Was die Gruppe von dem „Rollenspiel“ im Endeffekt hielt, konnte nicht eruiert werden. Es wäre vorstellbar, dass die Diskussionsfreudigkeit am Ende dieses Tages nachgelassen hatte und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den stillen Konsens gefunden hatten, die Sache gut sein zu lassen und nach Hause zu gehen.

Trainerin 1 gab den TeilnehmerInnen noch zwei Denkanstöße mit: Sie sollten während des Aufenthalts Überlegungen

1. zur Qualität der eigenen Arbeit und
2. zur Integriertheit in den sozialen Kontext anstellen,

und teilte eine Zeitleiste (A3-Format) aus, auf der die Ausreisenden die Geschichte ihres Entschlusses, einen Auslands“einsatz“ zu planen, ihn zu absolvieren und wieder zurückzukommen, angeleitet von den daraufstehenden Fragen wie „Was hat sich verändert seit meinem

Entschluss, auf Auslandseinsatz zu gehen?“ , „Was hat mich angeregt?“ , „Welche Informationen waren wichtig?“ , „Welche Entscheidungshilfen gab es?“ , „Welche Zweifel, Hürden und Erwartungen bestanden?“ , eintragen konnten.

Trainerin 1 hatte ihr Training so wie ihren letzten bei PROGRESS abgehaltenen Kurs geplant, das am Ende eines Vorbereitungsprogrammes stattgefunden hatte. Sie war überrascht, dass ihr Angebot nicht angenommen wurde.

## 5.5.2. Training 2: „Interkulturelles Lernen“

### 5.5.2.1. Zur Person der Trainerin 2

Trainerin 2 studierte Geschichte und Politikwissenschaft. Heute ist sie als Mitarbeiterin im Bildungsreferat einer österreichischen NGO tätig. Den pädagogischen Zugang zur Lehrtätigkeit im Bereich „Interkulturelle Kommunikation“ fand Trainerin 2 über verschiedene Ausbildungen, eigene (Auslands-)Erfahrungen und vor allem durch die Zusammenarbeit mit dem *Interkulturellen Zentrum Wien*. Auch sie hat bereits Kurse im Rahmen der Vorbereitungsseminare bei PROGRESS abgehalten.

### 5.5.2.2. Trainingsansatz

„Streng genommen findet interkulturelle Begegnung immer statt, wenn Menschen mit Menschen anderer kultureller Muster – oder auch nur mit Repräsentationen anderer kultureller Muster in Kontakt kommen (z. B. durch ein Buch, Musik, usw.). Wenn ich unter Begegnung aber auch Beziehung verstehe, schließt das Kommunikation und Reflexion mit ein und die Bereitschaft, mich selbst in dieser Interaktion verändern zu lassen. In einem interkulturellen Kontext erfordert dieser Kommunikationsprozess eine Reihe von Fähigkeiten, die unter dem Begriff interkulturelle Kompetenzen zusammengefasst sind.“ (Trainerin 2 im E-mail vom 3.12.2007)

Für Trainerin 2 ist es wichtig, in der „Interkulturellen Kommunikation“ darauf zu achten, dass die eigene Äußerung nicht immer so beim Empfänger / bei der Empfängerin ankommt, wie sie intendiert war, da das verbal Ausgedrückte durch Körpersprache geschwächt oder konterkariert werden kann. Dies käme auch bei Leuten gleicher Kultur vor, so Trainerin 2.

„Somit können Missverständnisse oder Unklarheiten in der Kommunikation entstehen. Im interkulturellen Kontext ist das dann noch um eine Spur schwieriger oder es entstehen die Missverständnisse noch leichter, weil einfach die Muster, die

jeder Mensch in sich trägt, wie er oder sie Kommunikation, Botschaften oder Signale interpretiert, ganz verschieden sein können.“ (Trainerin 2 im Interview am 15.11.2007)

Denn Trainerin 2 betont: „Was man bei interkultureller Kommunikation noch zusätzlich beachten sollte, ist, dass die Interpretationsmuster ganz verschieden sein können.“ (Trainerin 2 im Interview am 15.11.2007)

Ihrer Meinung nach ist es schwierig, „Interkulturelle Kommunikation“ zu unterrichten:

„Man kann auf die Systematik, auf die Kommunikationsfallen und auf die Analyseinstrumente hinweisen, vieles passiert aber eigentlich durch die Praxis. Wobei eben das Unterrichten es ermöglicht, dass man die Dinge, die man in der Praxis erlebt, dann anders reflektieren kann und damit auch anders umgehen kann. Aber im Grunde glaube ich, dass der Hauptteil der interkulturellen Kommunikationsarbeit oder Begleitarbeit eigentlich dort stattfinden sollte, wo auch die Erfahrungen gemacht werden.“ (Trainerin 2 im Interview am 9.8.2007)

Somit spricht sie sich für *on-the-job*-Trainings aus. Ihr geht es bei dieser Vorbereitungsveranstaltung im Herkunftsland darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was mit den Menschen passiert und welche Prozesse bei interkulturellen Begegnungen zu laufen beginnen, und sie möchte die Sensibilität der KursteilnehmerInnen erhöhen. Denn ihrer Erfahrung nach neigen Menschen dazu, wenn sie Dinge nicht verstehen oder negative Erfahrungen machen, sich in Vorurteile zu flüchten oder anderen oder sich selbst die Schuld zuzuweisen – je nach Persönlichkeitsstruktur.

„Und grad im interkulturellen Bereich, wo oft ohnehin sehr große Ungleichgewichte zwischen den handelnden Personen bestehen, kann das leicht in die Richtung gehen, dass Vorurteile verstärkt werden, dass Rassismen verstärkt werden, weil man einfach nicht versteht: „Was ist der Hintergrund von dem, was ich grad erleb?“ (Trainerin 2 im Interview am 9.8.2007)

Dabei findet sie es wichtig, kulturunspezifisch zu bleiben. Die Erwartung von vielen, dass sie in einem Kurs zu „Interkultureller Kommunikation“ die „DOs“ und „DON'Ts“ im Zielland lernen werden, erfüllt Trainerin 2 nicht. Diese grundlegenden Verhaltensregeln hält Trainerin 2 zwar zur Orientierung in der Anfangszeit notwendig, jedoch kann man sie sich ihrer Meinung nach durch Beobachtung schnell aneignen.

„Es ist schon wichtig, dass man sie [die „DOs“ und „DON'Ts“, *Anm.*] kennt, weil man oft durch Fehlverhalten, das einem gar nicht bewusst ist, Reaktionen provoziert, die man wiederum nicht interpretieren kann.“ (Trainerin 2 im Interview am 9.8.2007)

Wichtiger ist für Trainerin 2, dass das Verständnis für die Facetten des Fremdseins geweckt wird, und sie bestätigte, dass ihr Ansatz informations- und interaktionsorientiert sei. In ihrer Leseliste zum Kurstraining fanden sich u.a. Heringer 2004, Bennet 1993, Hofstede 1991, Otten/Treutheit 1994, Losche 2003, Thomas 1993.

### 5.5.2.3. Trainingsablauf

Den TeilnehmerInnen des Vorbereitungsprogrammes wurde die Möglichkeit geboten, sich gemeinsam mit Trainerin 2 einen Tag lang mit „Interkulturellem Lernen“ zu beschäftigen.

Trainerin 2 begann ihren Trainingstag um 9:00 Uhr früh, in dem sie sich selbst vorstellte, sich als Milchshake bezeichnete und die TeilnehmerInnen dazu aufforderte, es ihr gleichzutun und festzustellen, wie welches Getränk sie sich gerade fühlten. Dies sollte dazu dienen, dass die Teilnehmenden ihre eigene Stimmungslage zu erforschen.

Anschließend erzählte sie, dass die Idee des „Interkulturelles Lernens“ noch nicht so alt sei, sondern in zwei Wellen verbreitet wurde: zum ersten Mal in den fünfziger Jahren, als das amerikanische *Peace Corps*<sup>71</sup> erste Entwicklungseinsätze durchführte und, um Traumatisierungen der Ausreisenden zu vermeiden, Vorbereitungsseminare organisierte, und zum zweiten Mal in den siebziger Jahren, als die Einwanderungswelle in Europa und ihre Folgen wissenschaftlich und pädagogisch aufgegriffen wurden. Ein „Miteinander“ möglich zu machen, sei die Zielsetzung gewesen.

In den achtziger Jahren wurde „Interkulturelles Lernen“ in die Lehrpläne von Schulen aufgenommen.<sup>72</sup> Daneben blieben auf oberflächlicher Ebene die für den Wirtschaftsbereich entwickelten kulturspezifischen „DOs and DON'Ts“, die zum Kennenlernen eines Verhaltenssystem dienen und die Beziehungsaufnahme erleichtern sollten, so Trainerin 2 (II: 4).

Mittlerweile würde ein breiterer Ansatz angewandt, der zum Verständnis des „Gewordensein“ von Kultur über verschiedene Perspektiven (sozial, religiös, sprachlich,...) führen soll. Zum Beispiel würden in die Vermittlung heute Machtverhältnisse und Identitätsfragen miteinbezogen und nicht nur Normen, Werte und Spielregeln unterrichtet (II: 4). Dazu zeigte Trainerin 2 folgende Visualisierung auf Folie, die den Prozess, der bei „interkulturellem Lernen stattfindet“, darstellt:

---

<sup>71</sup> *Peace Corps*: Name der unabhängigen US-amerikanischen bundesweiten Agentur für ein Freiwilligenprogramm, das 1960 von Senator John F. Kennedy bei einer Rede vor Studenten der Universität Michigan initiiert wurde. Mehr Informationen: <http://www.peacecorps.gov>

Nach dem Vorbild der *Peace Corps* wurde der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) aufgebaut (vgl. Haase 1991: 62ff)

<sup>72</sup> Vgl. Kellermann 2007: 16f

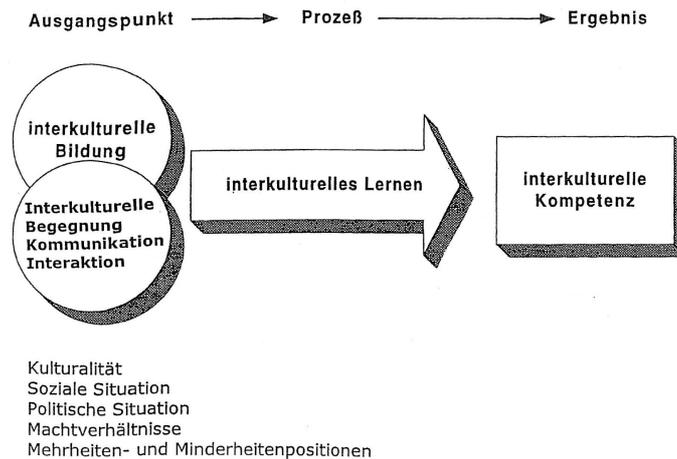


Abbildung 4: Schema des Prozesses, der bei interkulturellem Lernen abläuft (Folie von Trainerin 2)

„Interkulturelle Bildung“ auf der Wissensebene und „Interkulturelle Begegnung/Kommunikation/Interaktion“ auf der Interaktionsebene lösen den Prozess des „Interkulturellen Lernens“ aus, das zu „Interkultureller Kompetenz“ führen sollte. Trainerin 2 wies darauf hin, dass es viele Faktoren gäbe (im Bild links unten angeführt), die eine Situation beeinflussen, und nicht immer alles auf die Kultur zurückzuführen sei (II: 3).

Auf der zweiten gezeigten Folie waren die Komponenten interkultureller Kompetenz aufgelistet und in drei Felder aufgeteilt:

1. Bewusstsein – Affektive Dimension
2. Wissen – Kognitive Dimension
3. Fertigkeiten – Verhaltensbezogene oder soziale Dimension

Diese Einteilung, die sie vom Interkulturellen Zentrum Wien bezogen hatte, dürfte von Bolten (2001) stammen:

<i>Affektive Dimension</i>	<i>Kognitive Dimension</i>	<i>Verhaltensbez. Dimension</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiguitätstoleranz</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> <li>• Fähigkeit zur Streßbewältigung und Komplexitätsreduktion</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Empathie, Rollendistanz</li> <li>• Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</li> <li>• Geringer Ethnozentrismus</li> <li>• Akzeptanz/ Respekt gegenüber anderen Kulturen</li> <li>• Interkulturelle Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis des Kulturphänomens in bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen</li> <li>• Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner</li> <li>• Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>• Metakommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationswille und –bereitschaft i.S. der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</li> </ul>

Abbildung 5: Neuere Einteilung interkultureller Kompetenz in „Dimensionen“ (Bolten 2001: 5)

Um zehn Uhr bekamen die TeilnehmerInnen das erste Mal Gelegenheit, selbst aktiv zu werden und mit einem Partner / mit einer Partnerin den Satz „*Kultur ist ...*“ zu vervollständigen und somit eine Definition für Kultur zu entwickeln.

Im Anschluss daran wurde über die Themen

- Anderer Fokus – anderer Kulturbegriff
- Entstehung von Werten – Kultur als etwas Erlerntes
- Identität und Gruppenzugehörigkeit
- Grenzen der Tolerabilität

diskutiert. Zum Thema „Tolerabilität“ wurde besprochen, wie damit umgegangen werden solle, wenn man/frau Zeuge/Zeugin sexuellen Missbrauchs werde, der in der „anderen Kultur“ toleriert werde, für den/die Projektmitarbeiter/in aber unerträglich sei.

Eine Teilnehmerin stellte die Frage: „Was fällt denn nicht unter Kultur?“, woraufhin Trainerin 2 die geistesgeschichtliche Entwicklung des Terminus erklärte: „Kultur“ sei als Gegensatzbegriff zu „Natur“ gebildet worden und bedeute bewusstes Eingreifen in die Natur (II: 8). Trainerin 2 verwendet den Begriff „kulturelle Prägung“, um den kulturspezifischen Hintergrund von Personen zu benennen. Ihrer Auffassung nach findet ständig „Interkulturelle Kommunikation“ statt – auch hier im Seminar, wo TeilnehmerInnen aus verschiedenen Regionen zusammentreffen (II: 8).

Vor der Pause lud Trainerin 2 zu dem Kartenturnier „Baranga“ ein, an dem auch ich aus SpielerInnen-Mangel teilnehmen musste, bei dem die TeilnehmerInnen zu viert oder fünft an einem Tisch spielten, ohne miteinander sprechen zu dürfen. Die Spielanleitung hatten sie auf dem Tisch vorgefunden. War nach ein paar Runden der Sieger oder die Siegerin der Partie ermittelt, musste er oder sie den Tisch wechseln – und wurde mit der Situation konfrontiert, dass dort anders gespielt wurde! Was die SpielerInnen nicht wussten, war, dass auf jedem Tisch eine andere Spielanleitung aufgelegt hatte.

Nachdem das „Turnier“ vorbei war, konnten die TeilnehmerInnen reflektieren – wie hatten sie sich verhalten, als sie in einer Runde spielen mussten, in der „fremde“ Regeln galten, auf die niemand vorbereitet war? Zuerst versuchten die meisten ihre Spielregeln weiterzuspielen, wurden aber von ihrem Misserfolg oder den neuen Mitspielerinnen wortlos darauf hingewiesen, welche Regeln hier galten. Manchen gelang es schneller, anderen langsamer, in das neue Spiel hineinzukommen.

Zur Erklärung zeigte Trainerin 2 eine Darstellung des „Eisberg-Kulturkonzeptes“, das zeigen soll, dass es vordergründig bewusste und vordergründig nicht bewusste Aspekte von Kultur gäbe und Beispiele dafür anführt. Das Kartenspiel „Baranga“ hatte den Teilnehmenden die Auswirkung von vordergründig nicht bewussten kulturellen Prägungen vorführen sollen.

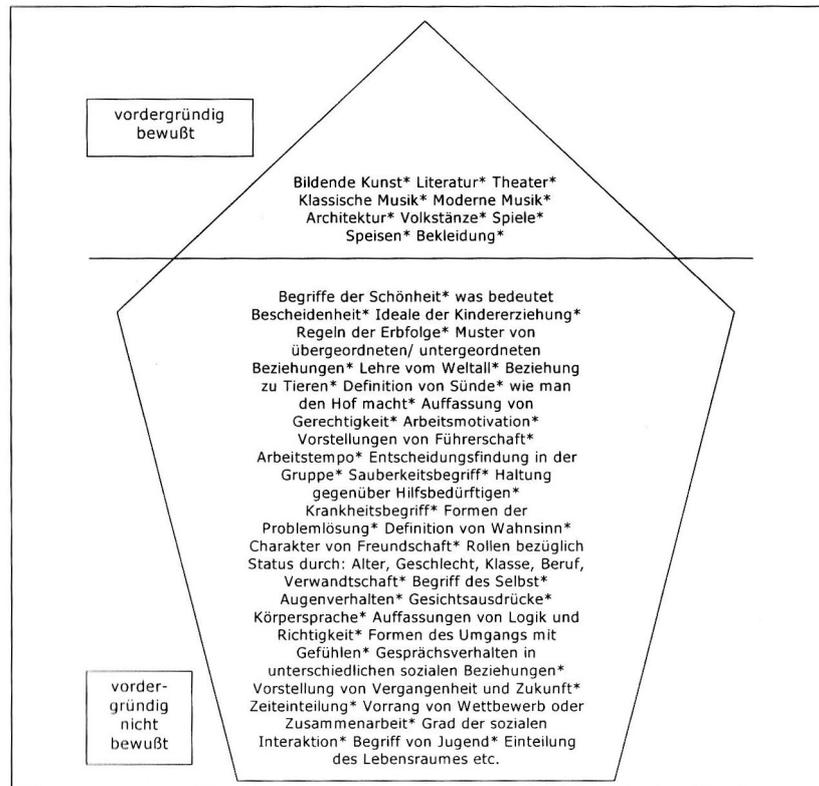


Abbildung 6: Das Eisberg-Kulturmodell  
(Ting-Toomey 1999; Rosinski 2003 abgebildet in Steixner 2007: 20)

Anschließend regte Trainerin 2 die Gruppe dazu an, sich in kleinen Arbeitsgruppen zusammensetzen und sich zwei bis drei prägende Erfahrungen ins Gedächtnis zu rufen und jene Faktoren zu sammeln, die die eigenen interkulturellen Kompetenzen weitergebracht hätten. Die Frage war: *Welche Verhaltensmuster waren hilfreich / welche hinderlich?* Gemeinsam wurde dann eine Liste von hilfreichen Strategien erstellt, die sich wie folgt las (II :16):

- + Teilnahme an „Ritualen“
- + Gemeinsame Aktivitäten
- + Grenzen wahrnehmen + respektieren
- + Sensibilität für den Kontext
- + DOs und DON'Ts kennen
- + Informelle und formelle Systeme nutzen
- + Wechselseitige Dynamik zu verstehen versuchen

Trainerin 2 forderte die TeilnehmerInnen auf, sich zu fragen, was sie nicht aufgeben wollten und könnten, und was sie bräuchten, damit sie im „Einsatz“ „gut“ sein könnten. Dabei kam heraus, dass Rückbindung an Vertraute/s, Selbstvertrauen, Toleranz, Briefe und Offenheit wichtige Faktoren seien. Reflexion in Form eines Tagebuchs wurde als positiv, fehlende Zeit für diese Aktivitäten wurde als negativ gewertet.

Interkulturelle Begegnungen sind immer eine Chance, so Trainerin 2, denn „das „Fremde“ [sic] löst „Prozesse aus, die stark mit mir und meiner Persönlichkeit zu tun haben“ (II: 18). Sie las die Einleitung aus dem Buch „Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen“ von Helga Losche (1995) vor, und zeigte eine Grafik zur Veranschaulichung eines Darstellung des menschlichen Kopfes als Bausteinsystem, in das neue Elemente nach anfänglicher Unordnung in das Gefüge integriert werden.

Eine Abkehr vom Doppelbild „Ich und der/die Fremde“ sollte die nächste Visualisierung herbeiführen: Die Identität einer Person könne wie eine Blüte gezeichnet werden, deren „Blütenblätter“ verschiedene Lebenserfahrungen und -bereiche darstellen. Der innerste Kreis der „Blütenblätter“ rund um das Blütenkörbchen<sup>73</sup> „Ich“ beinhaltet die Faktoren *Geschlecht, Hautfarbe, Ursprungsfamilie, Geburtsort, Datum und Jahr der Geburt, Religion und Muttersprache*, die prägend für die ersten Lebenserfahrungen waren. Im zweiten Kreis finden sich Faktoren wie *aktueller Wohnort, Glaubensbekenntnis, Sprache, Familienstand, Gender, politische Orientierung, ...* In einem dritten Kreis könnte man noch weiter ins Detail gehen.

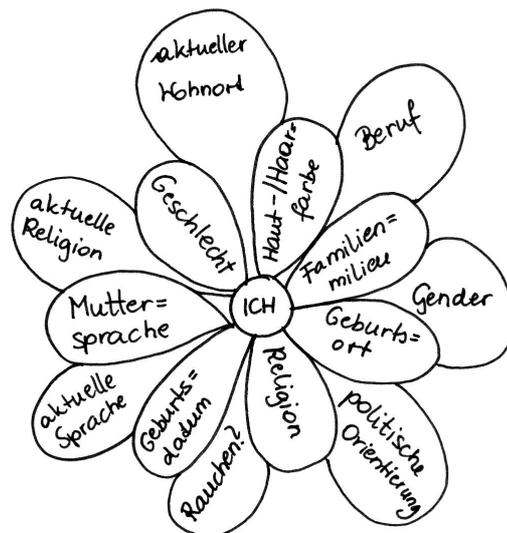


Abbildung 7: Visualisierung zur Entdeckung von Gemeinsamkeiten

<sup>73</sup> Gehen wir von einem Gänseblümchen aus, das einen körbchenförmigen Blütenstand aus mehr als hundert Einzelblüten besitzt.

Die „Blütenblätter“ sollten im Bedarfsfall von jeder/m einzelnen ausgefüllt und mit anderen verglichen werden – bei der Vielzahl an Blütenblätter könnten sich Überschneidungen und gemeinsame Erfahrungen finden (II: 20), auch wenn die „Ursprungskultur“ nicht dieselbe wäre. Mit diesem Gedankenexperiment sollen Elemente, die Verbindungen über „Kulturkreise“ hinweg schaffen, hoffentlich besser erkannt werden – „denn im Fremden steckt auch viel Verbindendes“ (II: 22). Aus Zeitmangel wurde diese Übung im Training nicht durchgeführt.

Zum Abschluss bot Trainerin 2 Anregungen für das Verhalten im Konfliktfall und erwähnte, dass vieles nicht auf bewusster Ebene ablaufe. Dazu zeigte sie die Folien „Aspekte in Konfliktsituationen in interkulturellen Begegnungen“ und das „Analyseschema für Kommunikationssituationen“ (II: 22-24).

„Aspekte in Konfliktsituationen in interkulturellen Begegnungen“<sup>74</sup>, die zu beachten wären, sind:

1. die „Projektion des Eigenen im Fremden“
2. Aspekte der Macht
3. Soziale und politische Ausgrenzung
4. Faktoren wie Generationsunterschiede, Geschlechterkonflikte und individuelles Verhalten
5. Kulturelle Unterschiede

Das „Analyseschema für Kommunikationssituationen“<sup>75</sup> sollte helfen, Kommunikationssituationen, in denen Missverständnisse auftreten, zu analysieren und damit Klärungen möglich zu machen“ und ist in eine Analyse-Sparte und eine Interventions-Sparte aufgeteilt. Hinterfragt werden *Sprache, Sichtweise, Identität der Person, Organisation* und *Einsatz (Wofür tut jede/r ihr/sein Bestes?)*. Trainerin 2 machte dabei klar, dass es illusorisch sei, alle Punkte im Konfliktfall im Kopf zu haben, und es ihr rein darum gehe, dass die TeilnehmerInnen sich im Vorfeld Gedanken über das, was passieren könne, machten.

Dies war der letzte theoretische Teil, den Trainerin 2 präsentierte, das Feedback in der Abschlussrunde für ihr Seminar fiel positiv aus – eine Teilnehmerin vermerkte: „Das Kartenspiel bringt’s auf den Punkt“ (II: 26).

---

<sup>74</sup> Zur Verfügung gestellt vom *Interkulturellen Zentrum*, Wien.

<sup>75</sup> Siehe Anhang, vermutlich auch vom *Interkulturellen Zentrum*, Wien, zur Verfügung gestellt.

## 5.6. Resümee

In diesem Abschnitt werden noch einmal die Methoden der Trainerinnen zum Vergleich aufgelistet und Bilanz gezogen.

### 5.6.1. Die Methoden der Trainerinnen

Die Trainings sind den Einteilungen von Bolten (2001) und Leenen (2001) schwer zuordenbar. Fest steht, dass sie kulturunspezifisch gehalten waren, wenngleich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst kulturspezifische Fallbeispiele brachten (z.B. Auslandssemester in den USA, Alltagsleben in Nigeria, ...). Die angewandten Techniken waren teils didaktisch, teils experientuell und stark introspektiv:

#### Trainerin 1

- Vorstellung der Grundidee und der Zielsetzung: Selbstreflexion als Vorbereitung für die Auslandserfahrung
- Vorstellungsrunde
- Introspektive Technik allein: Satzanfänge ergänzen, anschließende Präsentation und Diskussion
- Introspektive Technik zu zweit: Was ist mir fremd?, anschließende Präsentation und Diskussion
- Theoretischer Input aus dem Fachgebiet der Psychologie
- Diskussion von Begriffen und Sachverhalten (wie Eurozentrismus, Entwicklungshilfe und Diversität)
- Offenheit für Erzählungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Kurzreferat
- Introspektive Technik allein: Visualisierung des zukünftigen Arbeitsplatzes (Zeichnung), anschließende Präsentation und Diskussion
- Vorstellung einer eigenen Forschungsarbeit, die ein interkulturelles Team in Nicaragua durchführte
- Rollenspiel (von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gefordert, von einem Teilnehmer vorgeschlagen)
- Feedback-Runde

#### Trainerin 2

- Introspektion: *Wenn ich ein Getränk wäre, nach welchem würde ich mich jetzt fühlen?*
- Vorstellungsrunde
- Geschichtliche Hintergrundinformationen zu interkulturellem und globalem Lernen
- Theoretischer Input zu den Konzepten *Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenz* mit Grafiken
- Aufforderung zur Erstellung einer eigenen Definition von „Kultur“ mit einem/r Partner/in, anschließende Präsentation und Diskussion
- Offenheit für Erzählungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Beantwortung von Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Kartenspiel „Baranga“
- Kurzreferat
- Vorstellung von Visualisierungen und gestalterischen Übungen zum besseren Verständnis mentaler Prozesse und zum Sichtbarmachen, wie viele Gemeinsamkeiten zwischen Personen bestehen können
- Theoretischer Input zu Konfliktbewältigung und Analyse von Kommunikationssituationen
- Feedback-Runde

Bei Trainerin 1 überwogen introspektive Techniken zur Anregung der Selbstreflexion, die strukturiert abliefen (Erklärung der Übung, Ausführung alleine oder partnerschaftlich, Diskussion der Ergebnisse). Bei beiden Trainerinnen kam biographische Selbstreflexion zustande – sie entwickelte sich aus den Diskussionen und in den Erzählungen. Ebenfalls verwendeten beide Trainerinnen foliengestützte Präsentationen, Trainerin 2 vermehrt, da sie inhaltsorientierter arbeitete. Ihr Kartenspiel „Baranga“ war eine erfolgreiche experientielle Interaktionsübung zur Wahrnehmung, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr gut gefiel.

Sprachwissenschaftlich fundiertes Wissen wurde nicht vermittelt. Einzig das „Analyseschema von Kommunikationssituationen“ bot einen objektiven Ansatz zur kulturunabhängigen Aufklärung von Konflikten und zum besseren Verständnis von Verhaltensweisen.

In erster Linie zielten die Trainings auf „Cultural Awareness“, der Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Geprägtheit, die zu einer Sensibilisierung für die Verschiedenheit von Kulturen und deren Einfluss auf kulturelle Begegnungssituationen führen sollen (nach Liedke/Redder/Scheiter 1999: 156).

### 5.6.2. Kritik an den Trainings

Warum kamen die Trainings bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlich gut an?

Während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach dem zweiten Training zufrieden nach Hause gingen, wurde schon während Training 1 der Unmut der Beteiligten spürbar. In einer Pause wurde ich in der Kaffeeküche von einem Teilnehmer gefragt, was ich von der Veranstaltung hielte und nachdem ich zurückhaltend gesagt hatte, dass ich nur zur Beobachtung da sei und nicht werten würde, machte er sein Missfallen deutlich.

Als ich Trainerin 1 per E-mail fragte, welche Erfahrungen sie von den diesjährigen Trainings-tagen mitgenommen habe, antwortete sie:

„Ich war überrascht, dass es einen derart großen Unterschied macht, ob das Thema IK („Interkulturelle Kommunikation“, *Anm.*) zum Ende oder zu Beginn des Lehrgangs stattfindet. Auf einige meiner Angebote konnten viele der TN (TeilnehmerInnen, *Anm.*) diesmal nicht einsteigen. Diesbezüglich müsste das Modul anders konzipiert werden. Ich würde bei einem nächsten Mal eine umfangreichere Erwartungs- und Beitragsklärung an den Beginn der beiden Tage stellen und stärker auf die Notwendigkeit der Selbstreflexion eingehen. Die ist und bleibt die wichtigste Erkenntnisquelle in diesem Bereich und die ist nun mal etwas unbequem.“<sup>76</sup>

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren an den beiden Kurstagen immer begeistert darauf eingestiegen, wenn es darum ging, eigene Geschichten zu erzählen und ihre eigenen Erfahrungen kund zu tun oder um im Nachhinein Bestätigung für ihre Gefühle und Entscheidungen zu

<sup>76</sup> E-mail vom 28.11.2007

bekommen, die sie hatten und trafen, wenn sie vor Dilemmata in Ländern, in denen sie noch nicht gelebt hatten, standen. Die Trainerinnen hatten auch Episoden aus ihrem eigenen Leben preisgegeben, die jedoch zur Didaktisierung des Fremdverstehens nicht taugen (Müller-Jacquier 2000: 21). Wenn konfliktträchtige Episoden zum Fremdverstehen herangezogen werden, sollen sie generell mehrperspektivisch oder von einer Mittler-Position analysiert und dargestellt werden (Müller 1995 zitiert in Lambertini/ten Thije 2004: 180).

Trainerin 1 hatte erwähnt, dass es sich bei der Übung „Mein zukünftiger Arbeitsplatz“ um eine psychoanalytische Technik handle. Nach der Präsentation der Zeichnungen von jedem und jeder einzelnen kommentierte Trainerin 1 die Ergebnisse. Nach und nach begannen auch immer mehr Ausreisewillige ihren Eindruck von den Bildern des oder der Einzelnen zu verbalisieren. Im Anschluss an das Training kam heraus, dass sich einige analysiert gefühlt hatten und diesen psychoanalytischen Zugang ablehnten. Eine Frau, die gemeinsam mit ihrem Mann ausreiste, trat hinterher an den Leiter der Vorbereitungsseminare heran und machte ihr Unbehagen darüber deutlich. Während dieser Übung war davon jedoch nichts zu merken – es schien allen Spaß zu machen. Möglicherweise war diese Überbetonung der Selbstreflexion und die nicht zu einem klaren Ziel führenden Aufgaben Grund für die negativen Reaktionen. Vom Außenstandpunkt betrachtet hat das Training stark auf die Funktion von Vorbereitung für „Interkulturelle Begegnungen“ als Schutz (u.a. vor Verletzungen der Psyche) gesetzt und nicht den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprochen.

Im Gegensatz dazu war Trainerin 2 erfolgreicher, sie schaffte es, mit einer Mischung aus Theorie, Selbstreflexion und Diskussionsmöglichkeiten von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern akzeptiert zu werden. Die Übung „Blütenblätter“ mittels derer Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen gefunden werden können, zielte auf eine Abkehr von der Dichotomie des „Eigenen“ und des „Fremden“ ab. Man könnte diese Übung auch als eine Visualisierung des „common (back)ground“ bezeichnen, da biographische und soziale Details aufgezeichnet werden, die die Interaktanten und Interaktantinnen mitbringen und über die Wissen vorhanden ist, die aber nicht unbedingt in der Interaktion relevant gesetzt wurden. Nach Gemeinsamkeiten zu suchen ist vernünftiger als ein „kultureller Atlas“, welcher Menschen aus verschiedenen „Kulturen“ eine Positionierung gegenüber anderen Kulturen ermöglichen soll (Steixner 2007: 28 nach Hofstede 2001). Denn:

„Die verbreitete Einstellung, „die haben eben eine andere Kultur als wir, deshalb kann es keine vernünftige argumentative Auseinandersetzung mit ihnen geben“ [...]

ist meist voreilig: Wenn man nicht nach einem gemeinsamen Terrain sucht, wird man auch keines finden.“ (Hauck 2006: 186)

Die interaktiv gestalteten Trainings forderten von den TeilnehmerInnen und Teilnehmer von Anfang an, viel von sich preiszugeben.

„[...] low-involvement activities that give trainees key information and that begin to generate interest[...]“ (Brislin 1990: 445)<sup>77</sup> zu Beginn hätten die TeilnehmerInnen und Teilnehmer vielleicht besser auf die Thematik eingestimmt, da diese Kurse auch ganz am Anfang des gesamten Vorbereitungsprogramms von PROGRESS standen. Austausch und Reflexion von Erfahrungen standen an diesen drei Kurstagen im Mittelpunkt, auch die Reflexion über zukünftige Situationen und das individuell zur Verfügung stehende Instrumentarium zur Bewältigung dieser – also über die Selbstqualifizierung (Spiegl 2001: 24) – wurde angeregt.

Dem Wunsch der TeilnehmerInnen und Teilnehmer nach Handlungsanleitungen wurde nicht nachgegeben. Dies ist auch sinnvoll, da es unmöglich ist, die kommunikativen Gewohnheiten der neuen GesprächspartnerInnen vorab zu erlernen. Auf den Prozess der kommunikativen Akkomodation haben beide SprecherInnen, bewusst oder unbewusst, Einfluss und tragen aktiv zu dessen Entwicklung bei. „Awareness“ und „Sensitiveness“ sind zwar auch keine allgemeingültigen Lösungen, da jeder Konsens von den situationsspezifischen Verhandlungen zwischen den GesprächsteilnehmerInnen abhängig ist, aber sie können der Entwicklung einer offenen und aufmerksamen Haltung dienen (nach Blommaert 1991: 23).

### **5.6.3. Die Inszenierung von „Interkulturellen Begegnungen“**

Trainerin 1, arbeitet ganz bewusst mit der Dichotomie des „Eigenen“ und des „Fremden“, so auch der Titel ihres Kurzreferats. Während der Begriff des „Eigenen“ mit Sicherheit verknüpft sei, werde das „Fremde“, ein substantiviertes Adjektiv der Differenzierung, mit „Verunsicherung“ und „Hilflosigkeit“ in Verbindung gebracht.<sup>78</sup> Synonym verwendet Trainerin 1 dafür zwar auch „das Neue“, das interessant sein kann, in erster Linie betont sie jedoch die Bedrohlichkeit. Dies geschieht wohl in dem Bewusstsein, dass das „Fremde“ somit eine negative Konnotation trage, diese hätte es aber ohnehin in den Köpfen der Menschen, das sei von psychologischen Erkenntnissen bestätigt. In dem vorgetragenen Text wurde „das Fremde“ als

<sup>77</sup> „low-involvement“ nach der Einteilung von Brislin 1990, Table 21.1.

<sup>78</sup> Bei Reisigl 2003 findet sich ein ausgefeiltes Modell der Nomination sozialer AkteurInnen und Akteure, eine Kategorisierung der nationsbezogenen Handlungs- und Prozesskategorisierung und der Isotopien der Differenz. „Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, daß die meisten sprachlichen Mittel, die Differenz kundgeben, auch Gleichheit zum Ausdruck bringen, und zwar insofern, als die Differenz sich nicht nur auf ein Individuum bezieht, sondern auf eine different gesetzte Gruppe, deren Mitglieder unterschiedslos, gleichmacherisch in einen Topf geworfen werden.“ (Reisigl 2003: 338)

Abstraktum und Gegenüber des „Vertrauten“ verwendet und damit war das „Unbekannte“, „das sich höchst konkret in nicht vertrauten Eindrücken, Wahrnehmungen, Gefühlen usw. manifestieren kann und nicht selten an Menschen(gruppen) festgemacht oder ihnen zugeschrieben wird.“<sup>79</sup>

Die Perspektive von Trainerin 1 ist die einer auslandserfahrenen Wissenschaftlerin und Psychoanalytikerin. Ob ein Mensch Begegnungen mit dem „Fremden“, von dem es bereits im unmittelbaren Lebensraum eine Menge gibt, als Chance oder Bedrohung wahrnimmt, „hängt von den seit der Kindheit erworbenen und entwickelten Strukturen ab“, so Trainerin 1. „Jede Begegnung mit dem Fremden erschüttert den bereits eroberten Bereich des Bekannten/Vertrauten. Wichtige psychische Begegnungen im Umgang damit liegen – als erste Schritte – in der Abgrenzung davon und der Überwindung der Kränkung daran.“<sup>80</sup>

In der Wortwahl schwingt Leidensdruck mit. Ob der Trainerin 1 bewusst war, dass sie mit jenen Zuschreibungen die Qualitäten des Ziellandes festlegt und die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beeinflusst, sei dahingestellt. Irritationen im Umgang mit den Gegebenheiten des Ziellandes, also dem „Fremden“, werden von ihr vorausgesetzt. Diese Irritationen seien, da sie eine intensive Selbsterfahrung mit sich bringen, laut Trainerin 1, positiv, jedoch hat der Kurs keine freudige Aufbruchstimmung hinterlassen, so mein persönlicher Eindruck.

Auch Trainerin 2 nimmt Missverständnisse, Fehlinterpretationen und -verhalten bei Kontakten zwischen den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und den Personen im Zielland an. Diese Annahme basiert auf ihren eigenen Erfahrungen und ihrer bisherigen Arbeit im Bildungsreferat sowie bei der Veranstaltung von (Jugend-)Austauschreisen und interkulturellen Trainings. Faschingeder bestätigt diese Annahme:

„Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit führt immer wieder zu Enttäuschungen. Werte wurden in fremde Kulturen hineingetragen, die diese nicht kannten, Erwartungen projiziert, Botschaften aneinander vorbei gesprochen. Die Missverständnisse und damit auch die Enttäuschungen sind gleichsam systemimmanent.“ (Faschingeder 2003: 29)

Die „eigene Kultur“ wird bei der Begegnung von der „anderen Kultur“ spürbar – hier findet sich die Dichotomie „Eigenes“ und „Fremdes“ von Trainerin 1 wieder und „verschieden“ ist auch ein Begriff, der am Kurstag von Trainerin 2 vorkommt. Jedoch ist bei diesem Ansatz das eigene Fremdsein in einer anderen Kultur wichtiger und es wurde mehr zur Analyse und zum Wahrnehmen aufgerufen als im ersten Training, das den Eindruck hinterließ, als ob man/frau

---

<sup>79</sup> Aus dem Text: „Das Eigene und das Fremde“, 2006

<sup>80</sup> Aus dem Text: „Das Eigene und das Fremde“, 2006

sich schützen müsse vor den schmerzhaften Erfahrungen, die eine/n erwarten. Bei Trainerin 2 fehlten Zuschreibungen wie „bedrohlich“, möglicherweise, da sie von einer weniger psychologischen Perspektive aus arbeitete.

#### **5.6.4. Fehlende Inhalte bei den „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ im Rahmen des Vorbereitungsprogrammes von PROGRESS**

Es fiel auf, dass in den bei PROGRESS durchgeführten Trainings *lingua franca*-Kommunikation nicht thematisiert wurde und auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern keine Bedenken bezüglich ihrer Sprachkenntnisse und deren Rolle in der „Interkulturellen Kommunikation“ geäußert wurden.

Die Übung „Mein zukünftiger Arbeitsplatz“ von Trainerin 1 zeigte deutlich, dass seitens der Ausreisenden noch wenig Wissen über die Aufgaben und das Umfeld im Zielland vorhanden war. Genaue Kenntnisse des Umfeldes, in dem sie arbeiten werden, sollten jedoch erworben bzw. die Informationen dafür in den Vorbereitungskursen von PROGRESS bereitgestellt werden.

##### 5.6.4.1. Entwicklungspolitik

Bedarf, mehr Wissen über Entwicklungspolitik vermittelt zu bekommen, ist vorhanden – ein Rückkehrer berichtet: „Fachlich war ich auf meine Aufgabe hier in Mosambik gut vorbereitet, [...] Was mir gefehlt hat, war ein guter Einblick in entwicklungspolitische Zusammenhänge.“ Erst nach dem Beginn eines Fernstudiums in *Development Studies* sei ihm bewusst geworden, wie sensibel der Kontext ist, in dem ein Entwicklungseinsatz geleistet wird.<sup>81</sup>

In den Kursen versuchten die Trainerinnen, manche entwicklungspolitischen Themen zu erklären oder zumindest anzuschneiden. Dennoch kam ein Einblick in die entwicklungspolitischen Problematiken zu kurz. Einerseits könnte argumentiert werden, dass diese Inhalte ohnehin in anderen Modulen des Vorbereitungskurses thematisiert werden, andererseits sollte die direkte Verbindung zu Kommunikationsverhalten und den Machtbeziehungen im Diskurs deutlich gemacht werden. Zu den angeschnittenen Themen gehörten:

- Die Präsenz der Geberorganisationen
- Eurozentrismus
- Entwicklungshilfe vs. Entwicklungszusammenarbeit

---

<sup>81</sup> Aus einer Werbebroschüre für das Personalprogramm von PROGRESS (PROGRESS 2007)

#### 5.6.4.2. Eurozentrismus

Das komplexeste und dynamischste von diesen Themen ist der Eurozentrismus<sup>82</sup>.

„Beim Eurozentrismus handelt es sich um eine Haltung zur Welt, die kulturelle Differenzen in Form von Dichotomien deutet und im kontrastierenden Vergleich ihre Eigenheit bestätigt.“ (Sonderegger 2008: 46)

Nach Sonderegger (2008) kann damit eine spezifische Form des Ethnozentrismus, der Konstruktion eines „Wir-Gruppenbewusstseins“, deren Selbstverständnis sich durch die Kontrastsetzung zu einer oder mehrerer „Sie-Gruppen“ erwirkt wird, bezeichnet werden.

Seine Aspekte sind:

- Der Glaube an die eigene Höherwertigkeit<sup>83</sup>,
- die Beispielhaftigkeit und
- die Allgemeingültigkeit der eigenen Sicht der Dinge (Sonderegger 2008: 46).

Genau diese drei Charakteristika entsprechen den Basisaxiomen des kolonialen Denkens, nämlich der Konstruktion inferiorer Andersartigkeit (Rassismus), des Sendungsbewusstseins und der Vormundschaftspflicht (Missionseifer) und der „Utopie der Nicht-Politik (Universalismus) (Osterhammel 1995 zitiert in Sonderegger 2008: 46). Denn die Zentralitätvorstellung ist nicht genug, diese Haltung produziert auch einen Willen zur Erweiterung ihres Wirkungsbereiches und der Eurozentrismus rechtfertigt sich selbst mit einem Verweis auf die Geschichte, die er mit Begriffen wie „Zivilisation“, „Fortschritt“, „Entwicklung“ schmückt (Sonderegger 2008: 45, 47).

Bleibt Entwicklungsarbeit unreflektiert, kann ihr auch der Vorwurf des Missionseifer gemacht werden.<sup>84</sup> Die Elemente des Eurozentrismus (Zentralität, Höherwertigkeit, Allgemeingültigkeit, Beispielhaftigkeit) können im Diskurs und in der Praxis festgestellt werden und es wäre interessant zu versuchen festzustellen, ob und welche Zusammenhänge zwischen dieser Denkrichtung, den kategorisierenden Kulturerfassungsansätze und mit Dichotomien arbeitenden Trainings in „Interkulturellen Kommunikation“ bestehen. Nach Melber ist Hegels Paragraph 351<sup>85</sup> noch gültig und es setzte sich in der Entwicklungszusammenarbeit der koloniale Blick durch, der heute noch in „wohlmeinenden Entwicklungs-Einbahnstraßen“ zu verorten ist (Melber 2008: 180). An NGOs wird oft die moralische Selbstgerechtigkeit und Selbst-

<sup>82</sup> Eine ausführliche Diskussion verschiedener Typen von Zentrismen findet sich bei Wimmer 2004: 54f.

<sup>83</sup> Zur Überhöhung des europäischen Zivilisationsmodells vgl. Melber 2008: 176f.

<sup>84</sup> Zur „religiösen Doppelgängerin“ der Entwicklungszusammenarbeit, der Vorläuferin Mission vgl. Faschingeder 2003.

<sup>85</sup> § 351, „daß zivilisierte Nationen andere, welche ihnen in den substantiellen Momenten des Staats zurückstehen [...], als Barbaren mit dem Bewußtseyn eines ungleichen rechts und deren Selbstständigkeit als etwas Formelles betrachten und behandeln“ (Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) 1968 zitiert in Melber 2008: 179f)

überschätzung kritisiert, die dialogfeindlich ist. Diese Kritik gilt jedoch nicht der Besinnung auf moralische Prinzipien, relativiert Nuscheler,

„[...] sondern einem selbstgerechten Moralismus, der nur eigene Wahrheiten gelten lässt und deshalb penetrant intolerant ist.“ (Nuscheler 2001: 8)

Vielleicht könnte man über diesen Unterschied auch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sprechen, da die persönliche Einstellung zu Entwicklungszusammenarbeit und deren Ziele sich auf die Motivation für den „Einsatz“ auswirkt. Auch zu reflektieren, wie das Bild, das die zukünftigen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter vom Einsatzland oder von den Ländern des Südens haben, zustande gekommen ist, könnte sinnvoll sein, um ausgehend von dieser Diskussion, das Thema „Exotismus“ einzubringen und über die mediale Berichterstattung zu Entwicklungsthemen zu reden.<sup>86</sup> Exotismus ist „die instrumentelle Aneignung und Verfremdung des kulturell Anderen in Wort, Schrift und/oder Tat, die diesen nur insofern in den Blick nimmt, als er den eigenen Interessen und/oder Sehnsüchten entspricht, und ihn dementsprechend zurechtzimmert und ihn dadurch in seiner kulturellen Eigenheit jedenfalls entweder extrem verzerrend darstellt oder überhaupt völlig verfehlt“, und die nichts mit wissenschaftlicher Auseinandersetzung zu tun hat (Sonderegger 2008: 63).

#### **5.6.5. Unterlagen für „Interkulturelle Kommunikationstrainings“ bei PROGRESS**

In ihrem Handbuch „Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden“ führen Porila und ten Thije auf den ersten zehn Seiten in die institutionelle Kommunikation ein und stellen die Geschichte von Migration in Europa dar, bevor sie sich dem Thema „Interkulturelle Kommunikation“ widmen. Eine Publikation dieser Art, die thematisch auf die EZA abgestimmt ist, wäre zur Unterstützung der Trainings sinnvoll. Die Offenheit für solche Themen und auch die Bereitschaft nachzulesen, sollte bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorausgesetzt werden können, und wenn sie bei manchen doch nicht vorhanden sein sollte, hat der oder die Trainer/in zumindest das Angebot gemacht, wenn er oder sie mit Handouts, einem Folder oder einer Bibliographie zur vertiefenden Auseinandersetzung einlädt. In den bei PROGRESS durchgeführten „interkulturellen Kommunikationstrainings“ gab es keine derartigen Unterlagen. Der Text „Das Eigene und das Fremde“ von Trainerin 1 wurde erst auf Bitten der Teilnehmenden für alle kopiert, alleine die „Zeitleiste“ von Trainerin 1 wurde plan-mäßig ausgeteilt. Von Trainerin 2 gab es das Angebot, sich die Folien per E-mail schicken zu lassen.

---

<sup>86</sup> Zu Massenmedien und Tourismuswerbung als prägende Faktoren des Fremdbildes der Länder des Südens vgl. Kurt LUGER (1990).

## 6. Eine linguistische Herangehensweise an „Interkulturelle Kommunikationstrainings“

In Kapitel 5 wurde anhand eines Beispiels dargestellt, wie Interkulturelle Kommunikationstrainings in einer Entwicklungsorganisation ablaufen. Dabei wurden einige Problemfelder entdeckt, die aufgrund der gewählten Strategien und Methoden entstanden. Dazu gehörten folgende Aspekte:

- Es wurde nicht mit authentischen Gesprächen gearbeitet.
- Es gab wenige oder keine Trainingsunterlagen.
- Es ist kaum Wissen über reale Gesprächssituationen in den Zielländern vorhanden.
- Den Teilnehmenden wurden keine Werkzeuge zur Analyse von Gesprächssituationen geboten (mit Ausnahme der Folien „Aspekte in Konfliktsituationen in interkulturellen Begegnungen“ und das „Analyseschema für Kommunikationssituationen“ von Trainerin 2).
- Die Wirksamkeit der Übungen ließ sich nicht bestätigen und Verhaltensänderungen der Teilnehmenden konnten nicht festgestellt werden.

Im nun folgenden Teil soll diskutiert werden, welche dieser Kritikpunkte durch linguistische (interkulturelle) Kommunikationstrainings verbessert oder behoben werden können. Ein Einblick in die Rezeption von linguistischen Forschungsergebnissen leitet in das Thema ein. Nach der Diskussion über Gesprächskompetenz werden Charakteristika von Gesprächssituationen im Allgemeinen und von der Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten angeführt, um einen Einblick in die nutzbaren Wissensressourcen der Sprachwissenschaft zu geben. Anschließend werden drei Trainingsvorschläge präsentiert und ihre Praktikabilität im Umfeld der EZA diskutiert.

### ***6.1. Die Rezeption linguistischer Forschungsergebnisse***

In der beruflichen Weiterbildung werden Fragen nach effektiven Trainingsmöglichkeiten, dem Erfolg von Schulungsmaßnahmen, nach den Voraussetzungen für die Verbesserung der Gesprächskompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und nach der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Kommunikationstrainings oft diskutiert.

„Es fällt jedoch auf, dass in dieser Diskussion eine Stimme fehlt, die eigentlich im Mittelpunkt stehen sollte: Die Gesprächsforschung, deren Arbeitsgebiet der Gebrauch von Sprache in Interaktionen ist.“ (Hartung 2004b: 47)

Bei den in der Personalentwicklung üblichen „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ – darunter auch jenen, die bei PROGRESS durchgeführt wurden – blieb bisher konkrete sprachliche Kommunikation ausgeblendet (Liedke/Redder/Scheiter 1999: 148), obwohl in den letzten vierzig Jahren Tausende von Gesprächen aus allen gesellschaftlichen Bereichen untersucht und Erkenntnisse über Organisationsprinzipien und Handlungsmuster in Gesprächen zusammengetragen wurden, die für die Trainings verwendet werden könnten. Sie sind jedoch nur einem Fachpublikum bekannt und zugänglich. Die einzelnen Trainerinnen und Trainer hingegen haben meist nur einige Jahre persönliche Erfahrung bei ihrer Vortragstätigkeit gesammelt (Hartung 2004: 47f):

„Kaum jemand kennt die Gesprächsforschung oder auch nur die Sprachwissenschaft.“ (Hartung 2004: 48)

Wegen der mangelnden Zusammenarbeit zwischen Gesprächsforscherinnen und Gesprächsforschern und Praktikerinnen und Praktikern fehlen Studien zu vielen wichtigen Fragestellungen (Hartung 2004: 47). Mit dem Thema „Interkulturelle Kommunikation“ haben sich beide Gruppen intensiv auseinandergesetzt, aber eine Fusion der Wissensressourcen kam bisher nicht zustande. In den „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ bei z.B. PROGRESS wurde der Fokus auf Sensibilisierung und die psychische und affektive Ebene gelegt. Angesichts der psychischen Belastung von zukünftigen Projektmitarbeitern und Projektmitarbeiterinnen ist dies sinnvoll, jedoch wurde nicht beachtet, welche Anforderungen sich in der tatsächlich stattfindende kommunikative Interaktion an die Ausreisenden stellen können. Welche Charakteristika diese aufweist, soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

## **6.2. Grundlagen aus der Gesprächsforschung**

Die Ergebnisse der Gesprächsforschung, die in Kapitel 2.1.2. beschrieben wird, liefern die Grundlagen für linguistisch fundierte Kommunikationstrainings.

### **6.2.1. Gesprächskompetenz**

Die Kompetenz, Gespräche richtig zu führen, wird in Kommunikationsschulungen als Lösung für Konflikte und Probleme gesehen und gilt als Schlüsselqualifikation. Dabei wird meist von „Kommunikationskompetenz“ oder „Gesprächskompetenz“ gesprochen.

In der Linguistik hat Noam Chomsky „Kompetenz“ als Gegenbegriff zur Performanz, der situativen Sprachverwendung, geprägt. Er meint damit die Fähigkeit der/des idealen Sprachverwendenden, in einer Sprache eine unendliche Zahl von grammatikalisch korrekten Sätze zu produzieren und zu rezipieren sowie deren Grammatikalität zu beurteilen (Deppermann 2004: 16 nach Chomsky 1965). Für die Gesprächsforschung ist diese Art von Kompetenz jedoch Voraussetzung, überhaupt Gespräche zu führen, deshalb müssen der Kompetenz noch weitere Eigenschaften zugeschrieben werden (Bendel 2004: 70).

Dell Hymes postulierte eine kommunikative Kompetenz, die kontext- und milieuabhängig ist und

„die Fähigkeit zum angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichsten Kommunikationssituationen umfasst“ (Deppermann 2004: 16 nach Hymes 1971; 1987).

Für die Gesprächsforschung als empirische Wissenschaft mag dies der Kompetenzbegriff sein, an den sie anknüpfen kann. Deppermann charakterisiert „Kompetenz“ unter Ausschluss universalistischer, biologischer und idealisierter Verständnisse als eine Fähigkeit, die Personen individuell zuzuschreiben ist und ein Potential bzw. Repertoire von Alternativen beinhaltet. Diese kognitiv verankerte „Kompetenz“ ist generativ, d.h. sie kann eine unbestimmte Menge von Handlungen regelbasiert erzeugen, und normativ abgegrenzt. Das bedeutet, dass zwischen kompetenten und inkompetenten Handlungen unterschieden wird (Deppermann 2004: 17).

Mit Gesprächskompetenz lassen sich Probleme, die die Grundeigenschaften von Gesprächen mit sich bringen, bearbeiten.<sup>87</sup> In Zusammenhang mit Schulungen wird „Kompetenz“ als Handlungskompetenz betont und als situationsspezifisches Repertoire kommunikativer Fähigkeiten,

---

<sup>87</sup> Zu den Grundproblemen von Gesprächen vgl. Kapitel 5.2.2.

dialogischer Strategien und rhetorischer Fähigkeiten definiert, mit denen in Hinblick auf ein bestimmtes Ziel erfolgreich kommuniziert werden kann (Bendel 2004: 70). Dies bringt eine normative Komponente mit sich. Implizit tritt Normativität schon in der Verwendung von Fachbegriffen und Metaphern zur Veranschaulichung der Funktionsweise von Gesprächen auf<sup>88</sup>, bei der Identifizierung von „Störungen“ und Misskommunikation und der Beurteilung des Verhaltens der Interaktantinnen und Interaktanten wird sie deutlich (Bendel 2004: 73f).

Hartung fasst zusammen, dass Gesprächskompetenz die Fähigkeit ist, die Aufgaben und Anforderungen eines Gesprächs erfolgreich zu bewältigen. Sie besteht aus zwei sozialen (Punkt 1 und 2) und einer rhetorischen Komponente (Punkt 3):

1. Die Fähigkeit, in einem Gespräch zu jedem Zeitpunkt zu einer angemessenen Einschätzung der Situation und den Erwartungen der GesprächspartnerInnen zu kommen,
2. aufgrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und Ausdrucksmöglichkeiten entsprechende Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit zu finden und
3. diese Reaktion körperlich, stimmlich und sprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen (Hartung 2004: 50).

Eine Sprecherin oder ein Sprecher muss auch in der Lage sein, die GesprächspartnerInnen, ihre Erwartungen und präferierten Reaktionsweisen innerhalb kurzer Zeit einschätzen zu können und „Menschenkenntnis“ zu beweisen, ohne sich von subjektiven Projektionen und Vorurteilen beeinflussen zu lassen. Dies ist besonders für Institutionenkommunikation wichtig. Diese Zielsetzung entspricht jener der derzeit durchgeführten Trainings bei PROGRESS, die eine Sensibilisierung der TeilnehmerInnen anstreben.

Sinn und „Hintersinn“ von Äußerungen auf der Grundlage genauer Beobachtungen von Sprechweise, Stimme und Körpersprache zu erfassen und die feinen Nuancen in der Wort- und Formulierungswahl wahrzunehmen und zu interpretieren, gehört auch zur Gesprächskompetenz (Hartung 2004: 50). Wenn wir wie ten Thije davon ausgehen, dass „Interkulturelle Kommunikation“ als „ordinary conversation“ angesehen werden soll, kann die Gesprächskompetenz, die immer einsatzbereit sein sollte, die spezifische, sonst propagierte „Interkulturelle Kompetenz“ ersetzen (Ten Thije 2001: 571).

---

<sup>88</sup> Bei der Verwendung von sprachlichen Bildern, wie z.B. dem des Gesprächs als Maschine, das die Ideale der Reibungslosigkeit und Effizienz mit sich führt, sollte bedacht werden, dass „Metaphern über ihre analogisierende Funktion hinaus unser Denken und Handeln weithin erkenntniskonstituierend vorprägen können.“ (Antos 1999 zitiert in Bendel 2004: 74)

## 6.2.2. Grundeigenschaften und Problempotentiale von Gesprächen

Die Grundeigenschaften von Gesprächen und die darin begründeten Problempotentiale sind kulturunabhängig und kommen bei allen verschiedenen Gesprächsanlässen vor (nach Deppermann 2004: 24). Deppermann hat jeder Grundeigenschaft eines Gespräches einige Probleme und mögliche Fehlerwartungen der GesprächsteilnehmerInnen zugeschrieben und gibt dazu jene notwendigen Kompetenzen zur Bearbeitung an, deren Förderung Gegenstand von Gesprächsberatung und -training werden kann. Diese Charakteristika sollen an dieser Stelle angeführt werden.

Das erstgenannte Charakteristikum von Gesprächen ist deren Prozessualität, die Flüchtigkeit, Zeitlichkeit, Kontextabhängigkeit und Offenheit von Gesprächsprozessen. Diese kann Probleme wie Vergessen, falsche Erinnerungen, Bedeutungswandel, Mehrdeutigkeiten, unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten und Handeln unter Zeitdruck hervorrufen. Eine Fehlerwartung, die möglicherweise auftritt, ist die Erwartung von Eindeutigkeit und Stabilität von sprachlichen und interaktiven Phänomenen. Deshalb sind die Erinnerungskapazität, Ergebnissicherung und Sensibilisierung für Interpretationsmöglichkeiten zu fördernde Teilfähigkeiten der Gesprächskompetenz (nach Deppermann 2004: 22).

Gespräche sind interaktiv – das heißt, Handeln und Bedeutung im Gespräch sind von den InteraktantInnen abhängig. Werden die Voraussetzungen des/der AdressatIn nicht genügend beachtet, seine/ihre Reaktionen mangelhaft interpretiert und Äußerungen zu wenig auf ihn/sie zugeschnitten sowie Verständnis und Konsens nicht überprüft, kann es zu Kommunikationsschwierigkeiten kommen. Zu den möglichen Fehlerwartungen gehören die Annahme, Gespräche kontrollieren und vorhersehen zu können, und die Annahme, die Bedeutung des Gesagten sei ausschließlich von der Intention des Sprechers oder der Sprecherin abhängig. In einem Training wären daher eine adäquate Adressatinnen- und Adressateneinschätzung, Aufmerksamkeits-schulung, Sensibilisierung für die Interpretation von Reaktionen, Kontrolle der eigenen Wirkung und Entwicklung eines adressaten- und situationsspezifisch flexiblen Äußerungsrepertoires wichtig (nach Deppermann 2004: 22f).

„Die Methodizität der Herstellung von Gesprächen erfordert die aktive wie rezeptive Beherrschung von kulturellen Etiketten und Normalformen, von institutionellen Handlungsschemata, Konventionen und Gepflogenheiten.“ (Deppermann 2004: 23)

Ein gewisses Maß an Vorwissen über den/die Kommunikationspartner/in ist also unumgänglich und die eigene Normalitätserwartung sollte reflektiert werden, da sie sonst womöglich als universell gültig angesehen wird und möglicherweise als Konsequenz Gesprächsfähigkeiten als „naturgegeben“ angenommen und Abweichungen davon als böswillig interpretiert werden. Zu fördern sind demnach Fähigkeiten zum Erkennen, Interpretieren und metakommunikativen Darstellen von Gesprächsverläufen und -problemen als auch zur flexiblen Produktion von Beiträgen zur Reparatur von Gesprächsstörungen. Situationssensitiv zwischen der Orientierung an Angemessenheitsvorstellungen und ihrem Durchbrechen zur Erzielung besonderer Aufmerksamkeits-, Sinn-, Unterhaltungseffekte wechseln zu können, ist ein wichtiges Talent (Deppermann 2004: 23).

Gespräche weisen Pragmatizität, also eine Ziel- und Aufgabenstruktur auf, die besonders wichtig für die berufliche Interaktion ist. Mangelt es an der Zielorientierung der Beteiligten, an Anstrengungen zur Zielerreichung und der Herstellung deren Voraussetzungen, und kommt es zur Vernachlässigung der interpersonellen Beziehungen (Fixierung auf den Inhaltsaspekt), wird der Gesprächsverlauf gestört. Ein Geschäftsgespräch sollte auch vorbereitet und strukturiert werden. Eine Sensibilisierung für die Beachtung von Beziehungsbelangen, konsequente Zielverfolgung, die Herstellung sachlicher und gesprächsprozessualen Instrumentalitäts- und Aufbauverhältnisse werden daher von Deppermann in den Kommunikationstrainings gefordert (Deppermann 2004: 23f).

Zuletzt zeichnet sich ein Gespräch auch durch Konstitutivität aus, das heißt, alles, was in einem Gespräch passiert, wird durch die lokalen Aktivitäten der Beteiligten bestimmt. Probleme ergeben sich durch dysfunktionale und wenig beachtete nonverbale Kommunikation, sprachliche Unflexibilität und restringierte Repertoires. Mögliche Fehlerwartungen, die dazu führen, sind das Unterschätzen von nonverbaler Kommunikation, Stimme und Formulierungsweise sowie die Orientierung an der Schriftsprache. Die Wahrnehmung der TeilnehmerInnen und ihr systematischer Einsatz von obengenannten Ausdruckskomponenten sollten deshalb gefördert werden (Deppermann 2004: 24).

### 6.2.3. Fähigkeiten zur Bewältigung von kommunikativen Handlungsanforderungen

Bevor wir uns den linguistischen Kommunikationstrainings widmen, ist es notwendig, dass wir uns einen systematischen Überblick über die Eigenschaften von Gesprächen, die Wissenstypen, die bei der Bewältigung kommunikativer Handlungsanforderungen eingesetzt werden, und die Kategorien des Erwerbs kommunikativer Fähigkeiten verschaffen.

Gespräche sind immer das Resultat des Verhaltens und der Interessen von allen an der Interaktion beteiligten Personen und die Anteile der Kompetenzen des Einzelnen sind weniger offensichtlich als bei individuellen Tätigkeiten. Mündliche Kommunikation zeichnet sich wie bereits dargestellt, durch ihre Flüchtigkeit, Interaktivität, Prozesshaftigkeit und Musterhaftigkeit aus, und kann durch ein Ensemble von Wissen und Fertigkeiten, das sich als Gesprächskompetenz bezeichnen lässt, adäquat bewältigt werden. Viele weitere Faktoren wie Emotionen, Affekte, Beziehungen und Rollen beeinflussen die Kommunikation jedoch auch in großem Ausmaß (nach Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 29). Die kommunikativen Erfordernisse, Möglichkeiten und Beschränkungen lassen sich außerdem erst aus der Gesprächssituation (dem Handlungsrahmen) herleiten, die Handlungsanforderungen an die Beteiligten stellt und von den institutionellen Bedingungen, den Interessen, Einstellungen und Emotionen der Beteiligten determiniert wird (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 30).

Gesprächssituationen als Handlungsrahmen werden zentral bestimmt durch:

1. „die beteiligten Personen mit ihren Identitäten, ihren Affekten, ihrer sozialen Beziehung und ihren Kognitionen“ und
2. „die kommunikativen Zwecke des jeweiligen Gesprächstyps“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 30)<sup>89</sup>

In der Kommunikation kommen folgende explizite oder implizite (prozedurale) Wissenstypen zur Anwendung, wobei wir es aber immer mit Mischformen zu tun haben (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 33).

Explizit oder prinzipiell explizierbar sind folgende Wissenstypen:

- Überzeugungen, Einstellungen und Dispositionen
- Wissen über Sprache und Kommunikation
- Wissen über institutionelles Handeln

---

<sup>89</sup> Für eine detailliertere Analyse kann Dell Hymes' S-P-E-A-K-I-N-G Model herangezogen werden (Hymes 1974).

Implizite oder prozedurale Wissenstypen sind:

- Die Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit,
- die Interpretationsfähigkeit und
- Handlungsroutinen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 31f).

Ein kommunikativer Handlungsprozess fordert in seinen verschiedenen Stadien (Einschätzung, Motivation und Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsausführung) all diese Wissenstypen (Becker-Mrotzek 2004: 33). Kommunikatives Handeln unterscheidet sich hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Gesprächssituation, der von der Summe der unterschiedlich hohen Anforderungen bestimmt wird:

- Komplexität der Gesprächsfunktionen und -strukturen
- Widersprüchliche Handlungsanforderungen<sup>90</sup>
- Planbarkeit, Bestimmbarkeit und Kontrollierbarkeit der Anforderungen
- Thematischer Schwierigkeitsgrad
- Handlungsspielräume
- Anzahl der beteiligten GesprächspartnerInnen
- Grad der persönlichen Involviertheit der Beteiligten (nach Becker-Mrotzek 2004: 35f)

Wie können nun kommunikative Fähigkeiten, die in den unterschiedlichen Gesprächssituationen eingesetzt werden müssen, geschult und verändert werden? Damit beschäftigt sich das nächste Kapitel.

#### **6.2.4. Zur Veränderung kommunikativer Fähigkeiten**

Linguistische Kommunikationstrainings zielen darauf ab, die Wahrnehmung der GesprächspartnerInnen und ihre Einschätzung der Gesprächssituation zu verbessern, das Verhaltensrepertoire des oder der Einzelnen ihm oder ihr bewusst zu machen, es auf seine Angemessenheit und Wirksamkeit zu überprüfen sowie um Alternativen zu erweitern, wobei die Ausdrucksfähigkeit auf allen Ebenen verbessert werden muss (Hartung 2004: 52).

Es wird also davon ausgegangen, dass die kommunikativen Fähigkeiten eines Menschen mit gezielten Maßnahmen verändert werden können.

---

<sup>90</sup>Deppermann hält fest, dass die detaillierte Untersuchung authentischer Gespräche gezeigt hat, dass widersprüchliche und teilweise sogar gegensätzliche Handlungsanforderungen in Gesprächssituationen vorkommen, mit denen die GesprächspartnerInnen umgehen und sie je nach ihren Interessen behandeln müssen (Deppermann 2004: 24).

Folgende Lernprozesse sollten Kommunikationstrainings bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hervorrufen:

- den Prozess des Verstehens von Sachverhalten und Zusammenhängen sowie von Unterschieden zwischen Kategorien und ihren Operationalisierungen und dem faktischen Handeln
- den Prozess des Einsicht Gewinnens, dass bestimmtes Handeln für bestimmte Zielsetzungen sinnvoll ist – so kann ein Motiv für die Veränderung der eigenen Kommunikationspraxis geschaffen werden,
- den Prozess des Behaltens des neuen Handlungswissens,
- den Prozess des Umsetzens und Anwendens, also der Ausbildung neuer prozeduraler Fähigkeiten, und
- jenen des Beibehaltens und der Entwicklung von neuen Routinen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 38f).

Bei linguistischen Kommunikationstrainings handelt es sich generell um die Initiierung des Umlernens (im Gegensatz zum Neulernen, das im Kindesalter stattfindet). Vorhandenes Wissen soll ersetzt werden, nach Möglichkeit durch die Konfrontation mit eigenen Gesprächen zum Verstehen und Einsicht gewinnen oder auch durch Gesprächssimulationen, strukturierte Kommunikationsübungen und Fallbesprechungen – Ziel ist es, „[...] das vorhandene intuitive Wissen über Kommunikation bewusst und begrifflich verfügbar zu machen.“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 40). Ein reformfreudiges Klima, positive emotionale Besetzung und affektive Aufladung helfen, Wissen besser zu speichern. Natürlich sollten die TeilnehmerInnen auch Lernbereitschaft mitbringen.

Für den Lernschritt „Umsetzen“ ist es wichtig, einen konkreten Fall zu bearbeiten, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommunikativ aktiv werden und kommunikative Verfahren erfahren können. Oft sind wenige Wochen nach Trainingsende keine Veränderungen in der Kommunikation mehr feststellbar, da das Beibehalten schwer fällt. Aus diesem Grund wird Coaching empfohlen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 41).

### 6.2.5. Kritik an der Vermittlung von Gesprächskompetenz

Innerhalb der Angewandten Sprachwissenschaft mangelt es nicht an Reflexion der eigenen Methoden und an Selbstkritik. Bendel attestiert der Auffassung der Gesprächsforschung von Gesprächen, dass diese „dem Ideal nach aufgabenorientiert, effizient, störungsfrei und – je nach Standpunkt – kooperativ im diskursethischen Sinne“ sind (Bendel 2004: 75).

„Die jeweiligen Gegenstücke, als da sind Spaß, Abschweifen, Kreisen, Kompetitivität und Konflikt, werden ausgeblendet oder werden negativ konnotiert“ (Bendel 2004: 75).

Gleichzeitig wird das Alltagsgespräch, das doch alle diese Bestandteile beinhaltet, als Normalform menschlicher Kommunikation gesehen und im Gegensatz dazu steht die „einschränkende“ institutionelle Kommunikation. An der Vermittlung von Gesprächskompetenz kritisiert Bendel ferner die Überschätzung der individuellen Veränderungsmöglichkeiten der Agentinnen und Agenten und die Unterschätzung der institutionellen Zwänge sowie der inhärenten Asymmetrien (Bendel 2004: 76f).

Ferner ist der Schritt von der grundlagenorientierten Deskription zur anwendungsorientierten Präskription nicht so leicht zu machen, denn zwischen diesen beiden Aufgaben besteht ein fundamentaler struktureller Unterschied: der des Bewertens. Zum Beispiel werden Transkripte von gesprächsanalytisch arbeitenden Kommunikationstrainerinnen und Trainern gerne eingesetzt, da sie für sich zu sprechen scheinen und Probleme darin von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst erkannt werden sollen. Die Auswahl der Stellen und die Identifikation von Ereignissen als problematisch ist eine Wertung, so Bendel, weshalb vorab Bedarf an Reflexion der Vorstellungen von „Normalität“ und „Qualität“ besteht (Bendel 2004: 76f).

Außerdem fehlen zu vielen wichtigen Fragestellungen aus der Praxis empirische Studien, wie zum Beispiel zur Trainierbarkeit der komplexen Fähigkeit „Gesprächskompetenz“, aus denen Schlussfolgerungen zum Inhalt und Aufbau von sinnvollen Trainingskonzeptionen gemacht werden können, sowie Untersuchungen zu den Auswirkungen verschiedener Vermittlungsstile, die die Lehrinhalte in der Ausbildung von KommunikationstrainerInnen bestimmen könnten (Hartung 2004: 48). Letztendlich findet jede noch so elaborierte und theoretisch fundierte Konzeption ihre Grenzen in der gesellschaftlichen Praxis. Diese sozialen Gegebenheiten verhindern oft die Wirksamkeit von Trainingsmaßnahmen (Hartung 2004: 48).

### 6.2.6. Aufgaben für die Forschung

Die Diskursforschung sieht sich von der Trainingspraxis zur Schulung kommunikativer Fähigkeiten vor folgende Aufgaben gestellt (nach Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 43):

- Da die TrainingsteilnehmerInnen nur über sehr eingeschränkte analytische Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Sprache und Kommunikation verfügen und diese meist in den Schulungen erst aufgebaut werden müssen, ist die Didaktisierung linguistischer Kategorien, Modellbildungen und Ergebnisse sowie die Visualisierung diskursanalytischer Konzepte vonnöten.
- Der Transkript-Pool sollte erweitert werden.
- Eine Datenbank mit praxisrelevanten linguistischen Ergebnissen (u.a. Muster- und Strukturbeschreibungen, besondere sprachliche Mittel, misslingende und gelingende Formen sprachlicher Handlungen, empirisch abgesicherte Handlungsempfehlungen) in Anbindung an Transkriptbeispiele authentischer Kommunikation sollte den TrainerInnen zur Verfügung gestellt werden.
- Dokumentationen von diskursanalytischen Trainings werden auch gefordert (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 43).

Diese Forschungsaufgaben stellen sich jetzt und in der Zukunft. Vor allem an der Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse der Gesprächsforschung, die derzeit nur für eine Fachöffentlichkeit verfügbar sind, sollte gearbeitet werden (Hartung 2004: 60).

Im folgenden Kapitel werden nun drei sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainingsansätze und -konzepte, die für das Vorbereitungsprogramm bei PROGRESS adaptiert werden könnten, vorgestellt.

### **6.3. Sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainings**

Während einerseits die Sprachwissenschaft die Ausbildung von Gesprächskompetenz unabhängig davon, ob es sich um „intrakulturelle“ oder „interkulturelle Kommunikation“ handelt, fördern will, wurden andererseits diskursanalytische Überlegungen für interkulturelle Kommunikationstrainings angestellt, die auf die „Interkulturelle Kommunikation“ zugeschnitten sind und mit Material aus „interkulturellen Kommunikationssituationen“ arbeiten. Sie beziehen sich auf die Ergebnisse der Angewandten Gesprächsforschung und haben z.B. die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens an Fachleute, die mit Personen verschiedenkultureller Herkunft kooperieren, zum Ziel (ten Thije 2001: 176). Der Ablauf und die Grundstruktur ähneln dem gesprächsanalytischen Training von Lalouschek (2004).

Zu den Vorteilen von diskurs- und gesprächsanalytischen Trainings gehören:

- ihre wissenschaftliche Erkenntnisgrundlage,
- ihre Authentizität,
- die analytische Präzision,
- die Berücksichtigung von Teilnehmerkompetenzen,
- die Bewusstmachung von Verhaltensalternativen
- und ein zyklisches Trainingsmodell (Fiehler/Schmitt 2004b: 359).

Ihre Nachteile sind:

- der hohe Aufwand,
- die ungewohnten Arbeitsmittel und -formen,
- die starke Beanspruchung der Teilnehmenden und
- das kognitive Lernen (Fiehler/Schmitt 2004b: 359).

Im Kapitel 6.4. werden drei Konzepte, die für ein sprachwissenschaftlich fundiertes Kommunikationstraining verwendet werden können, vorgestellt. Die von beiden zentralen Fragen von Fiehler und Schmitt nach Zielsetzung und Methode - *Was soll eigentlich trainiert und erweitert werden?* und *Wie sollen die Aspekte von Kommunikation vermittelt werden?* - (nach Fiehler/Schmitt 2004: 113) werden um folgende zwei Fragen ergänzt und bearbeitet:

- Welche in den „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ bei PROGRESS identifizierten Problemen können damit behoben werden?
- Welche Schwierigkeiten bringt ein solches Training mit sich?

Vorher wird eine Einführung in die Charakteristik von diskursanalytischen Kommunikationstrainings geboten und die Voraussetzungen für deren Durchführung vorgestellt.

### **6.3.1. Charakteristika von sprachwissenschaftlichen Kommunikationstrainings**

Wenn man der Einteilung von Bolten folgt (vgl. Kapitel 3.2.1.), gehören diskursanalytisch fundierte Trainings zu den kulturübergreifend-informativischen Trainings, für die ein hoher kognitiver Lerneffekt in Bezug auf das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse spricht. Für manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer mag dieser akademische Ansatz jedoch als zu abstrakt empfunden werden (Bolten 2001: 8).

Das von Gomes, Hanak und Schicho durchgeführte Projekt (vgl. Gomes/Hanak/Schicho 2001) mit seinen empirischen Grundlagen, der Kontextualisierung und der langfristigen Ausrichtung näherte sich schon an diskursanalytische interkulturelle Kommunikationstrainings an, mit denen wir uns nun auseinandersetzen wollen.

Die Diskurs- und Gesprächsanalyse bietet mehrere Vorteile für die Anwendung zur Entwicklung interkultureller Kommunikationstrainings (ten Thije 2001: 1980). Die diskursanalytisch Forschenden haben (nicht)sprachliche Strukturen herausgearbeitet, die direkt als Trainingsinhalt übernommen werden können, so zum Beispiel wurden unterschiedliche Taktiken zur Prävention und Reparatur von Missverständnissen dokumentiert. Mit diskursanalytischen Werkzeugen können das Handeln der TeilnehmerInnen aufgezeichnet und analysiert und die Verbesserungen durch Kommunikationstrainings überprüft werden. Außerdem kann die Diskursanalyse Kriterien zur Bewertung bestehender Trainingsansätze liefern und deren Inhalte prüfen. Ferner ermöglicht die Analyse der institutionellen und interkulturellen Strukturen und des Grad ihrer Einflussnahme auf die Interaktion auch Prognosen über das Erfolgspotential der interkulturellen Trainings (ten Thije 2001: 1981).

Wie bereits erwähnt, sind für die Diskursanalyse besonders die interaktionsbezogenen Strategien in der Kommunikation interessant, wie z.B. die Herstellung eines *common ground* (ten Thije 2001: 181), die (mit Einschränkungen) als mögliche Themen für den Inhalt von interkulturellen Kommunikationstrainings herangezogen werden können.

Dazu gehören

- Bemühungen, die Kommunikationsbereitschaft des Partners oder der Partnerin zu erhalten,

- die Suche nach Gemeinsamkeiten und einem *common ground*,
- sich so spät wie möglich auf Interpretationen von verbalen und nonverbalen Äußerungen festzulegen,
- auf mögliches Missverstehen von beiden Seiten zu achten und es rechtzeitig aufzuklären,
- Wissen über die Kommunikationsgemeinschaft des Gegenübers zu nutzen,
- der Einsatz metakommunikativer Verfahren, ohne das Gesicht des Kommunikationspartners oder der Kommunikationspartnerin zu bedrohen und
- gegebenenfalls einen Sprachmittler, eine Sprachmittlerin hinzuzuziehen (Knapp-Potthoff 1997: 202).

Knapp-Potthoff hat hiermit wichtige Elemente des benötigten Handlungswissens in der interkulturellen Kommunikation aufgezeigt, die zur inhaltlichen Orientierung bei der Vermittlung von interkultureller Kompetenz dienen können. Ob die Strategien in der Interaktion relevant werden, ist situationsabhängig (ten Thije 2001: 183).

### **6.3.2. Anforderungen an sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainings**

Um ein sprachwissenschaftliches Kommunikationstraining durchzuführen, sind gewisse Voraussetzungen zu erfüllen.

#### 6.3.2.1. Linguistische Ausbildung der KursleiterInnen

In den herkömmlichen „Train-the-Trainer“-Seminaren werden alleine von den AnbieterInnen aufgrund ihrer eigenen Trainingspraxis Form und Inhalt der Schulungen bestimmt. Eine wichtige Aufgabe für die Gesprächsforschung wäre es deshalb, auf Grundlage ihrer Forschungsergebnisse Ausbildungsstandards für die Vermittlung von Gesprächskompetenz festzusetzen und Kriterien für die Qualität von TrainerInnenausbildungen zu erstellen (Hartung 2004: 61).

Zu den Anforderungen an Kursleiterinnen und Kursleiter, die linguistische Kommunikationstrainings durchführen wollen, gehörte eine sprachwissenschaftliche Ausbildung. Denn es ist notwendig, dass der Kursleiter oder die Kursleiterin über sprachwissenschaftliche Grundlagenkenntnisse der Kommunikationsanalyse bzw. der Angewandten Diskursforschung verfügt (Hartung 2004: 61).

Müller-Jacquier und ten Thije fordern folgende Fähigkeiten und Kenntnisse:

Die sprachlichen Mittel, wie mit wem über „Fremde(s)“ gesprochen wird (Beschreiben, Bewerten, Perspektivieren, biographisches Erzählen, Vergleichen...) sollten von der Trainerin oder vom Trainer erkannt werden können (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 373). Auch „[...] metakommunikative Kompetenzen zur bewussten Einschätzung der möglichen Wirkungen von (a) eigenkulturell geprägten kommunikativen Handlungen auf Fremde sowie von (b) fremdkulturellen Handlungsmustern und Normorientierungen auf die eigene Situationsinterpretation [...]“ werden gefordert (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 373f).

Müller-Jacquier und ten Thije (Müller-Jacquier/ten Thije 2005) führen ferner Fähigkeiten zur Beschreibung und Erklärung fremdkulturellen Handelns und zur bewussten Koordination interkultureller Situationen sowie adäquate rhetorische Fertigkeiten, Fremdsprachenkompetenz und die Fähigkeit, ein interkulturelles Training in einer *lingua franca*<sup>91</sup> abzuhalten, an (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 374).<sup>92</sup>

#### 6.3.2.2. Elaboriertes Trainingsdesign

Hat ein Trainer oder eine Trainerin mit sprachwissenschaftlicher Ausbildung den Auftrag erteilt bekommen, bei einem Unternehmen ein (Interkulturelles) Kommunikationstraining durchzuführen, sollte als erstes eine Bedarfsanalyse ausgearbeitet werden, um herauszufinden, welche kommunikativen Leistungen in der Organisation von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu erbringen sind (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 371).

Anschließend werden in der Organisation Interviews gemacht und authentische Kommunikation transkribiert, um unterschiedliche interaktionsbezogene Daten und Kommunikationsgewohnheiten zu erheben. Auffällige oder konflikthafte Interaktionsaspekte sind festzuhalten (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 372). Diese Maßnahmen sind notwendig, da die Betroffenen vor Trainingsbeginn oft feste Vorstellungen davon haben, wo die Probleme liegen und wie sie behoben werden können, aber nicht bedenken, dass viele Interaktionsprozesse und Quellen von Störungen automatisch bzw. unbewusst ablaufen und den Beteiligten oder ungeschulten BeobachterInnen nicht zugänglich sind (Hartung 2004: 54). Deshalb ist eine objektive Erfassung des Status Quo erforderlich.

Widmet sich eine Wissenschaftlerin oder ein Wissenschaftler der Ermittlung interkulturellen Handlungswissens und Kommunikationsfähigkeit der TeilnehmerInnen, kann er oder sie die von Knapp-Potthoff zusammengefassten *fünf Komponenten der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit* als

---

<sup>91</sup> Vgl. Kapitel 4.3.1.

<sup>92</sup> Weitere Fähigkeiten siehe Müller-Jacquier/Ten Thije 2005: 374f.

Kategorien für die Untersuchung anwenden, deren Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein er oder sie überprüfen kann:

1. Die affektive Komponente, zu der z.B. Einfühlungsvermögen und Toleranz gehören,
2. allgemeines Wissen über Kommunikation und Kultur,
3. kulturspezifisches Wissen,
4. Gesprächsstrategien zur Bewältigung von interkulturellen Situationen und
5. Lernstrategien zur Erweiterung des Wissens über Kommunikationsgemeinschaften und Kulturen (Knapp-Potthoff 1997 zitiert in ten Thije 2001: 181).

Umfang und Inhalt von Trainingskonzepten sollen auf Basis der Analyse dieser Daten entwickelt und in geeigneten Fortbildungsveranstaltungen umgesetzt werden. In diesen sollen die TeilnehmerInnen lernen, sich in Fremdperspektiven zu versetzen und die Wirkungen des eigenen Handelns auf andere Personen einzuschätzen. Weiteres sollten sie danach in der Lage sein, bestimmte sprachliche Formen<sup>93</sup> als Ausdruck für bestimmte Handlungsformen zu identifizieren, sowie Handlungsalternativen für berufs- und alltagsspezifische interkulturelle Situationen zu entwickeln und diese zu praktizieren, z.B. in Rollenspielen (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 372). Die Ergebnisse und Erfolge solcher interkulturellen Weiterbildungsmaßnahmen können mit Fragebögen, Interviews und Assessments festgestellt werden (Müller-Jacquier/ten Thije 2005: 372).

### 6.3.2.3. Unterlagen für interkulturelle Kommunikationstrainings

Bei den beobachteten Trainings im Rahmen der Vorbereitungskurse von PROGRESS fiel auf, dass die Teilnehmenden keine eigenen Mitschriften anfertigten und nur wenige Handouts bekamen. Unterlagen könnten für die PROGRESS-Ausreisenden eine gute Erinnerungshilfe an die vermittelten Inhalte, und sei es nur eine Einführung in die Aspekte „Interkultureller Kommunikation“, darstellen.

Die bereits erwähnte „Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden“ von Porila und ten Thije (to appear) ist wie folgt aufgebaut:

Nachdem in der Einleitung allgemeines Wissen über Kultur, Kommunikation und Behördenkommunikation, sowie Gesprächsstrategien und Hinweise zu den authentischen Beispielen gegeben wurde, folgt eine Einführung in das Thema „Zuwanderer in Deutschland“. Im dritten Kapitel werden das Funktionieren von Kommunikation und das Konzept der Kultur und der Eigenschaft „interkulturell“ dargestellt. Danach machen die Autorin und der Autor einen

---

<sup>93</sup>z.B. Äußerungen, nonverbale Zeichen, Intonationsmuster (Müller-Jacquier/Ten Thije 2005: 372)

Exkurs in die Geschichte der Sprachwissenschaft und erklären die Struktur von Gesprächen. Das fünfte Kapitel widmet sich ganz der Behördenkommunikation, den institutionellen Charakteristika und den Asymmetrien sowie den Besonderheiten der interkulturellen Behördenkommunikation. Im Anschluss daran werden Strategien für den Berufsalltag empfohlen, Unterkapitel betreffen Missverständnisse, Paraverbales, dialektgefärbtes Sprechen, Verständnissicherung und kommunikative Zwecke (Porila/ten Thije to appear: 7f).

Ein ähnliches Manual für ausreisende Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter zu erstellen, wäre eine gute Zielsetzung, auch damit Diskussionen zu anscheinend verständlichen Konzepten festgehalten werden können, um deren Komplexität begreifbar zu machen. Natürlich ist es interessant, mit welchen Vorstellungen von „Kultur“, „interkulturell“, „Kommunikation“ und „Kompetenz“ die zukünftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von PROGRESS kommen und wodurch diese geprägt wurden, jedoch sollte jeder Ansatz zu internationaler und „Interkultureller Kommunikation“ bei der Komplexität und der Dynamik der zentralen Begriffe wie „Kultur“, „Nation“<sup>94</sup>, „Gesellschaft“ oder „Gruppe“ ansetzen (Blommaert/Verschueren 1991: 4). Begriffe sind Arbeitswerkzeuge, deshalb ist es notwendig, sich kritisch und distanziert damit auseinanderzusetzen, was sie bedeuten, welchen Verwendungskontext und welche Entstehungsgeschichte sie haben (Gomes 2003: 15).

#### 6.3.2.4. Evaluierung

Gängige, jedoch unzuverlässige Methoden der Überprüfung des Erfolges von Kommunikationstrainings sind Feedbackrunden, wie sie auch bei PROGRESS durchgeführt wurden, und Erhebungen mittels Fragebögen. Doch damit festgestellt werden kann, ob und welche Veränderungen nach einer Schulung im Alltagshandeln auftreten, ist es notwendig, die kommunikative Praxis zu beobachten und zu dokumentieren, sowie LernerInnen und ihre GesprächspartnerInnen zu befragen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 42). Denn der Erfolg kann nur in Bezug auf die kommunikativen Erfordernisse der Gesprächssituation gemessen werden. Eine Untersuchung des authentischen Handelns vor und nach den Schulungen ist zwar unüblich, jedoch kann alleine dieses Verfahren zu einer realistischen Einschätzung von Trainingsqualität und -erfolg sowie zur allgemeinen Sensibilisierung für soziale Prozesse führen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 42). Die Aussicht auf eine weitere Gesprächsanalyse lässt außerdem die Motivation der TrainingsteilnehmerInnen ansteigen, da sie so ihren persönlichen Lernerfolg überprüfen können (Hartung 2004: 59).

<sup>94</sup>Zum Weiterlesen: „Nation als System kultureller Repräsentation“, Wodak 1998: 38f.

## **6.4. Drei sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainingskonzepte**

In diesem Kapitel sollen drei sprachwissenschaftliche Vorschläge für Trainings zur Verbesserung der (interkulturellen) Gesprächskompetenz und des Selbstmonitorings von Berufstätigen vorgestellt werden. Im Anschluss wird diskutiert, welche in den bei PROGRESS durchgeführten Trainings zur „Interkultureller Kommunikation“ festgestellten Probleme von diesen empirisch fundierten Trainingskonzepten behoben werden können. Überlegungen zur Praktikabilität von sprachwissenschaftlichen Trainings in der EZA beenden das Kapitel.

### **6.4.1. Kommunikatives Selbst-Coaching**

Lalouschek (2004) hat ein sprachwissenschaftliches Trainingskonzept zum kommunikativen Selbst-Coaching für angehende Medizinerinnen und Mediziner der Universität Witten-Herdecke in Deutschland entwickelt, die dadurch befähigt werden sollen, die eigene Gesprächsführungskompetenz mit einfachen Methoden zu überprüfen und zu verbessern (Lalouschek 2004). Dieses soll hier vorgestellt werden, damit ein Eindruck vom Ablauf eines klassischen sprachwissenschaftlichen Kommunikationstrainings gewonnen werden kann, das auf andere Berufsgruppen als jene der Medizinstudentinnen und -studenten unproblematisch übertragbar ist, da nur inhaltliche Anpassungen vorgenommen werden müssen – Methode und Zielsetzung bleiben unverändert (Lalouschek 2004: 157).

„Kommunikatives Selbst-Coaching bedeutet, dass Personen in der Lage sind, ihre eigene Gesprächsführungskompetenz in Ausbildung und beruflichem Alltag zu beobachten, zu überprüfen und zu verbessern, und zwar unter Einsatz herkömmlicher Methoden der Gesprächsforschung.“ (Lalouschek 2004: 137)

In sprachwissenschaftlich basierten Trainings zum kommunikativen Selbst-Coaching sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu befähigt werden,

- Interaktionsprobleme zu formulieren,
- Ereignisse für eine linguistische Analyse zu dokumentieren und aufzubereiten,
- ein Analyseinstrumentarium, das es ermöglicht, Strukturen zu erkennen, zu beherrschen
- und alternative Gesprächsstrategien zu entwickeln und anwenden zu können (Lalouschek 2004: 138).

Darüber hinaus ist es ein erklärtes Ziel, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu zu motivieren, ihre Gesprächsführung ab dem Ende des Trainings selbst zu evaluieren und kontinuierlich daran zu arbeiten.

Das Training besteht aus folgenden Phasen:

- „ 1. Erläuterung des Seminarablaufs und des Trainingskonzepts
2. Erhebung des Vorwissens zur jeweiligen beruflichen Gesprächsführung
3. Dokumentation der Gespräche – Aufnahme und Verschriftung
4. Auswertung der Gespräche – Analysekatogorien und Analyseschritte
5. Optimierung – Entwicklung alternativer Gesprächsstrategien“ (Lalouschek 2004: 138)

In einer Einführungsveranstaltung werden das Konzept des kommunikativen Selbst-Coachings und das Ziel des Trainings erläutert sowie ein Brainstorming zur Erfassung des Vorwissens der Teilnehmenden durchgeführt. Anschließend werden die methodischen Instrumente, die zur Dokumentation der Gesprächsereignisse mittels Aufnahme und Verschriftung notwendig sind, vorgestellt und erprobt (Lalouschek 2004: 139 und 142). Dazu gehört die Aufnahme auf Kassette, Diktiergerät oder Mini-Disc, die Erstellung eines Gesprächsprotokolls<sup>95</sup> und eines Basis-Transkripts nach gängigen Transkriptkonventionen wie der HIAT, der halb-interpretativen Arbeitstranskription, oder des GAT, des gesprächsanalytischen Transkriptsystems, sowie der Transkriptions-Software.

Die Studierenden von der Universität Witten-Herdecke hatten in den ersten Semestern ihrer Ausbildung bereits an Übungen mit Simulationspartnern und -partnerinnen und Rollenspielen zur ärztlichen Kommunikation teilgenommen, sowie an Wahrnehmungspraktika und Einführungen in die klinische Anamnese und in die Kommunikationspsychologie, praktische klinische Erfahrungen hatten sie aber noch nicht gemacht (Lalouschek 2004: 141). Hier konnten sie daher anhand von ihren ersten selbst geführten Anamnesegesprächen üben, mit dem Ziel, die eigene Anamnese-Technik zu evaluieren und kommunikatives Selbst-Coaching zu erlernen.

In den Auswertungssitzungen wird auf Basis der transkribierten Gespräche die Methode der linguistischen Gesprächsanalyse eingeführt und Basiswissen über zu Gesprächsstrukturen und zu Spezifika der Kommunikation im Berufsfeld vermittelt (Lalouschek 2004: 139).

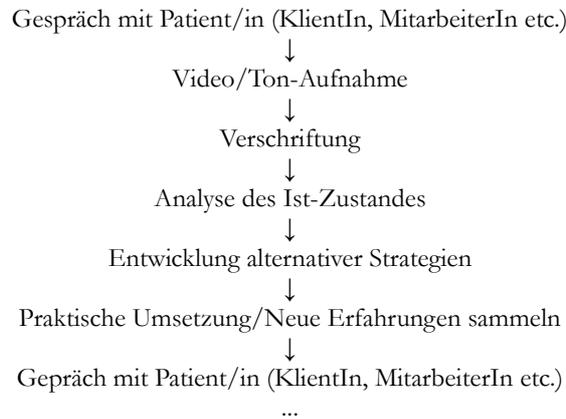
Diese Einheiten beinhalten 1. die Dokumentation des Ist-Zustandes, 2. die Analyse des Ist-Zustandes und 3. die Herstellung des Soll-Zustandes (Lalouschek 2004: 140).

---

<sup>95</sup> In einem Gesprächsprotokoll werden die jeweiligen Gesprächsbedingungen wie Ort, Zeitpunkt, TeilnehmerInnen, sowie spontane persönliche Eindrücke und erste Einschätzungen der BeobachterInnen, festgehalten (Lalouschek 2004: 143).

Idealerweise würde nach dem ersten Zyklus des Trainings zum kommunikativen Selbst-Coaching ein zweiter angeschlossen, in dem nach dem Sammeln von Erfahrungen bei der praktischen Umsetzung der erlernten Strategien die neuen Gespräche wiederum zum Zwecke der Selbstkontrolle aufgenommen und analysiert werden.

#### Zyklischer Prozess der kommunikativen Qualitätskontrolle



*Abbildung 8: Kommunikative Qualitätskontrolle*  
(Lalouschek 2004: 141)

Transkriptionen bilden die Basis dieser Kommunikationstrainings. Sie dienen als „Landkarten“ von Gesprächen, mit denen das gesamte Gespräch erfasst und alle relevanten Kategorien der Gesprächsproduktion, also Interaktionsphänomene wie HörerInnensignale, Pausen, Intonationsverläufe, Betonungen, gleichzeitiges Sprechen und Unterbrechungen abgebildet werden können (Lalouschek 2004: 143). Mit Beispielen von bestehenden Transkripten aus dem bestimmten Berufsfeld, die vor der eigenen Forschung den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgelegt werden und die gemeinsam untersucht werden, können die Methode der Gesprächsanalyse induktiv eingeführt und wiederkehrende Interaktionsprozesse in diesen Kommunikationssituationen besprochen werden (Lalouschek 2004: 143).

<p>09 SW: Ihr Familienstand?          10 PW: ich bin ledig.          11 SW: ähm: dann: weswegen sind Sie denn heute bei uns?          12 PW: also ich hab Beschwerden in der Magengegend, äh und es geht dabei vor          13 PW: allm um Appetitlosigkeit. Also ich kann zur Zeit nicht anständig essen.          14 PW: Außerdem hab ich Bauchschmerzen.          15 SW: wo?</p>
---

*Transkriptbeispiel 1: „Überleitung zum darstellungsorientierten Anamneseabschnitt“*  
(Lalouschek 2004: 152)

Beim Verschriften des eigenen Materials kommt es zu einem wichtigen Lerneffekt:

„Durch die Herstellung eines Transkripts kann man das eigene Gesprächsverhalten genau kennen lernen und Sensibilität und Wahrnehmung in Bezug auf die eigenen Gesprächsführungstechniken erhöhen, was sich auf alle weiteren Gespräche günstig auswirken kann.“ (Lalouschek 2004: 143)

Das Material wird mit Hinsicht auf Aspekte wie „Gesprächsbeginn, Gesprächszweck und Orientierung“, „Frageaktivität und Interaktionsrollen“, „Standardformulierungen und Frage-Antwort-Sequenzen“, „Verkürzungen“ und „Gesprächsende“ diskutiert (Lalouschek 2004: 147-151).

Für den zukünftigen beruflichen Alltag werden die „Eckpfeiler einer praktikablen Gesprächsanalyse“ (Bestimmung von Gesprächszweck und Gesprächsverlauf, Feststellung von Orientierungshandlungen bzw. deren Fehlen, Realisierungstypen im Interaktionsverhalten von Arzt/Ärztin und Patient/Patientin, autonome Bearbeitung eigener Frage- und Problemstellungen) festgehalten und der Prozess des kommunikativen Selbst-Coachings wird eingeleitet (Lalouschek 2004: 152). Dazu gibt es auch ein Manual.

#### 6.4.2. Die Simulation authentischer Fälle

Das SAF-Verfahren ist eine diskursanalytisch fundierte Methode und soll handlungsorientiertes Lernen ermöglichen. Es ist für Professionelle zugeschnitten, deren sprachlich-kommunikative, institutionelle und selbstreflexive Kompetenz es zu erhöhen gilt und deren eigene tertiäre Sozialisation reflektiert werden soll (Lambertini/ten Thije 2004: 176).

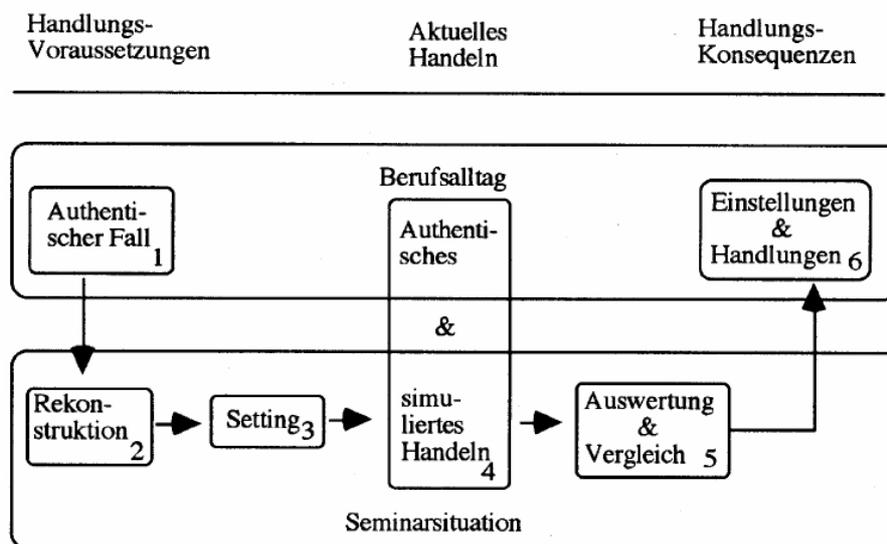


Abbildung 9: Handlungsbedingungen von Simulationen authentischer Fälle (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 74)

Der im SAF-Training ablaufende Zyklus kann wie in obenstehender Abbildung dargestellt werden und verläuft wie folgt:

Die Kursleiterinnen und -leiter eines SAF-Trainings dokumentieren und analysieren zuerst das alltägliche berufliche Handeln von Professionellen und wählen dann einen realen Fall aus, der einen latenten Konflikt, Ineffizienz oder unbefriedigende Kommunikation beinhaltet (Position 1). Dieser Fall wird transkribiert und für die Simulation eingesetzt. Die Problemstruktur wird rekonstruiert (Position 2), damit sie ins Setting übernommen werden kann (Position 3), und soll im Training von den Teilnehmenden in Szene gesetzt werden (Lambertini/ten Thije 2004: 178). Sie übernehmen Rollen, die aus ihrem eigenen beruflichen Alltag stammen – sie spielen sich eigentlich selbst (Position 4), und durch diese maximale Annäherung an reale Situationen (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 72) wird die Wahrscheinlichkeit von Spieleffekten und Artefakten reduziert (Lambertini/ten Thije 2004: 176). Während bei traditionellen Rollenspielen das Trainingsetting ohne empirische Analyse des konkreten beruflichen Handlungsspielraum entwickelt wird (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 73), ist das Handeln in der Seminarsituation direkt mit dem des Berufsalltags verknüpft, da der Diskurs mit wirklichen KollegInnen über reale berufliche Problemlagen geführt wird (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 74).

Die Simulation wird auf Video aufgezeichnet, ein Transkript von der simulierten Interaktion wird jedoch nicht erstellt (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 73). Bei der anschließenden Auswertung (Position 5) wird zuerst die Simulation anhand der Videoaufzeichnung und dann der authentische Fall, gestützt auf das davon erstellte Transkript, von TeilnehmerInnen und TrainerInnen diskutiert. Durch diesen Vergleich soll der Transfer auf Einstellungen und Handlungen im Beruf erleichtert werden (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 74).

„Dabei lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen, auch solche, die sich einem größer gewordenen Problembewußtsein und der gewachsenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz zu verdanken.“ (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 72)

Diese Vorgehensweise und Reihenfolge wählen Becker-Mrotzek und Brünner, da die Defizite der Beteiligten, die im Transkript des authentischen Diskurses sichtbar werden, von diesen leichter angenommen werden, wenn in der Simulation bereits Lernfortschritte erkennbar geworden sind (Becker-Mrotzek/Brünner 1999: 79). Das SAF-Verfahren leitet durch Reflexion im Training einen Deautomatisierungsprozess ein, der die Voraussetzung für das Aufzeigen von Handlungsalternativen schafft, die in der letzten Phase formuliert, bewertet und ausprobiert werden (Lambertini/ten Thije 2004: 176). SAF dient dazu, „automatisierte Interpretationsmuster durch einen Reflexionsprozess zu de-automatisieren und in eine problembewusste und -lösende Fähigkeit umzuwandeln“ (Lambertini/ten Thije 2004: 175), und könnte als diskursanalytisch

fundierte Methode zur Vermittlung interkulturellen Handlungswissens im „Interkulturellen Kommunikationstraining“ eingesetzt werden, wenn die Fähigkeit, fremde Sichtweisen zu übernehmen und in die eigene zu integrieren, gefördert werden soll (Lambertini/ten Thije 2004: 175).

### **6.4.3. Ein diskursanalytisches Trainingskonzept zum „Interkulturellen Kommunikationstraining“**

Das diskursanalytische Konzept zum „Interkulturellen Kommunikationstraining“ richtet sich an Fachleute, die mit Personen verschiedenkultureller Herkunft kooperieren. Jan D. ten Thije (ten Thije 2001) erklärt dieses Verfahren am Beispiel eines interkulturellen Behördentrainings, aus dem die „Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden“ als Trainingsunterlage hervorging und in der alle wichtigen Aspekte der institutionellen und „Interkulturellen Kommunikation“ beschrieben werden (Lambertini/ten Thije 2004: 179). Die Trainingsinhalte basieren auf authentischen Videoaufnahmen aus dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden, die transkribiert und analysiert werden. Anhand von charakteristischen Beispielen werden häufige kommunikative Phänomene diskutiert (ten Thije 2001: 176).

„Konkret dient das Training der Entwicklung und Vermittlung von Handlungsalternativen, die sowohl eine effektive Bearbeitung der klientenseitigen Anliegen als auch eine bessere interkulturelle Verständigung ermöglichen.“ (ten Thije 2001: 176)

Wichtig ist, dass die TeilnehmerInnen über die diskursanalytischen Verfahren der Aufnahme, Analyse und die Anwendung dieser Methoden im Training vorab ausreichend informiert werden (Ten Thije 2001: 184). Die idealerweise sich zyklisch wiederholenden Stufen des Trainings sind in dieser Reihenfolge geplant:

1. die Dokumentation der kommunikativen Praxis,
2. Fallpräsentation und Analyse der sprachlichen Handlungen,
3. Beratung und Schulung inklusive Entwicklung und Auswertung von Handlungsalternativen,
4. erneute Dokumentation der kommunikativen Praxis zur Nachbearbeitung (ten Thije 2001: 183).<sup>96</sup>

Für das Training wird bewusst ein erfolgreiches Beispiel authentischer „Interkultureller Kommunikation“ gewählt – in diesem Fall ein Diskursfragment eines Beratungsgespräch in der

---

<sup>96</sup> Zur genauen Durchführung des Trainings vgl. Ten Thije 2001: 184.

Einwanderungsbehörde (ten Thije 2001: 186) –, das dazu einlädt, die Perspektiven beider Interagierenden zu übernehmen, die Handlungsspielräume wahrzunehmen und sich als Bindeglied in einer sich verändernden Gesellschaft zu sehen und nicht als *gate keeper* (ten Thije 2001: 195). Im als Übungstranskript verschrifteten Beispielfall handelt es sich um die Zuweisung eines Zimmers in einem Wohnheim an den Sohn einer russlanddeutschen Aussiedlerin, der ihr nachgereist ist, und entspricht der institutionellen Struktur einer Anliegenbearbeitung. Frau Gribov, die Mutter, ist eine „professionelle Klientin“, die über den Wohnungsmarkt informiert ist, das Verfahren der Anreise zum Wohnheim jedoch nicht verstanden hat. Im folgenden Transkriptteil wird ersichtlich, dass ihr der Unterschied zwischen dem Abschicken einer schriftlichen Zuweisung für ihren Sohn und seiner tatsächlichen Anreise unklar geblieben ist. Er wohnt ja schon bei ihr. Die Angestellte behebt das Missverständnis zum Teil, in dem sie den Verfahrensablauf noch einmal erklärt. Sie agiert klientenorientiert, da eine detaillierte Erklärung des institutionellen Verfahrens aufgedeckt hätte, dass die von Frau Gribov angestrebte Problemlösung ein rechtlich-administrativer Regelverstoß des Sohnes ist. Diesen Sachverhalt richtigzustellen, hätte das Gesicht der Gesprächspartnerin bedroht und wurde deshalb von der Angestellten vermieden (nach ten Thije 2001: 189f).

**Fragment 2: Er könnt allein komma.**

A1 [ Ich werd noch mal mit Annastein sprechen. Die sagen mir

K [ Hmhm.

33

A1 [ dann, wann der Transport ist. Nee, ich mein,

> !

K Da/no, er könnt allein komma.

34

A1 [ damit er dann/ damit er sich anmelden kann im Wohnheim, damit er

K [ Des is/ Jaja.

35

A1 [ dahin gehen kann, dann kriegt er die Schlüssel, die Bettwäsche

K [ Ja. Hm. Noja, gewiß. Des, noja.

36

A1 und wird er eingewiesen, ne? ((8 sec)) So, ne, da rufen Sie hier schreibt

K [ Des genau so.

37

*Transkriptbeispiel 2: „Fragment 2: Er könnt allein komma.“*

(ten Thije 2001: 189)



KlientInnen oft wenig Institutionenwissen haben und widerrechtliche Anliegenslösungen anstreben (ten Thije 2001: 194f). Für „Interkulturelle Kommunikationstrainings“ in der Entwicklungszusammenarbeit sind diese Aspekte, die durch diskursanalytische Trainings hervorgebracht werden werden können, relevant, da viele Ausreisende als Fachkräfte für Management- und Organisationsaufgaben eingesetzt werden (vgl. Gomes 2003).

## **6.5. Zur Durchführung eines linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS**

In diesem Kapitel wird diskutiert, welche der Problemfelder, die in den von PROGRESS durchgeführten interkulturellen Kommunikationstrainings identifiziert wurden, durch die drei dargestellten Trainingsvorschläge behoben werden können. Anschließend werden praktische Überlegungen zur Durchführung von linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS angestellt.

### **6.5.1. Vorteile der besprochenen linguistischen Trainingsmöglichkeiten**

Sechs Mängel (keine authentischen Gespräche, kaum Trainingsunterlagen, fehlendes Wissen über reale Gesprächssituationen, keine Analysewerkzeuge, keine Möglichkeit zur Überprüfung der Verhaltensänderung) wurden von einer linguistischen Betrachtungsweise ausgehend in den bei PROGRESS durchgeführten „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ festgestellt und bereits in der Einleitung zu Kapitel 6 aufgezählt. Welche von diesen Problemfeldern durch die drei Vorschläge von linguistischen Kommunikationstrainings behoben werden können, soll mit Ausnahme des Punktes „Es ist kaum Wissen über reale Gesprächssituationen in den Zielländern vorhanden.“ in diesem Kapitel diskutiert werden. Dieser Informationsmangel ist ein institutionelles Problem und kann daher nicht im Rahmen eines linguistischen interkulturellen Kommunikationstrainings behoben werden.

Beim „Kommunikativen Selbst-Coaching“ wird mit authentischen Gesprächen gearbeitet, die aus dem Arbeitsumfeld der Teilnehmenden stammen. Wissen über reale Gesprächssituationen, in denen der/die TeilnehmerIn sich im Beruf befinden, ist Voraussetzung und wird im Laufe des Trainings erweitert. Einerseits gibt es bei dieser Trainingsform ein begleitendes Manual, in dem die Werkzeuge zur Gesprächsanalyse erklärt werden, andererseits erstellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Unterlagen selbst, in dem sie ihre Gesprächspraxis dokumentieren und Gespräche transkribieren.

Das Ziel des Trainings ist es, die Teilnehmenden zum „Kommunikativen Selbst-Coaching“ zu befähigen, und dies bedeutet, dass sie auch nach dem zweiten Teil des Trainings, der Phase der erneuten Dokumentation ihres kommunikativen Verhaltens im beruflichen Alltag zur Feststellung von Veränderungen, in einem „zyklischen Prozess der kommunikativen Qualitätskontrolle“ ihre Fortschritte selbst überprüfen können.

Dieses Training kann somit alle Problembereiche beheben.

Bei der „Simulation authentischer Fälle“ werden die TeilnehmerInnen mit Simulationen aus dem eigenen Arbeitsumfeld konfrontiert und über die Rekonstruktion von Problemstrukturen soll ihre sprachlich-kommunikative, institutionelle und selbstreflexive Kompetenz erhöht werden. Als Unterlagen dienen Transkripte authentischer Gespräche, an denen gearbeitet wird. Selbstreflexion und ein größeres Problembewusstsein sind die Werkzeuge, die über das Training hinaus, das auf handlungsorientiertes Lernen abzielt, angewendet werden sollen. Während des Trainings können die Teilnehmerinnen ihre eigenen Verhaltensunterschiede vor und nach der Simulation durch Videoaufzeichnungen und Transkripte überprüfen. Somit erfordert auch dieses linguistische Training die vorgeschriebenen Anforderungen.

Jan ten Thijes diskursanalytisches Trainingskonzept zum „Interkulturellen Kommunikationstraining“ arbeitet ebenfalls mit authentischen Gesprächen – Videoaufnahmen von realen Situationen aus dem tatsächlichen Arbeitsalltag der Teilnehmenden werden transkribiert und diskutiert. Dazu sind Werkzeuge zur Analyse von Gesprächen notwendig und werden im Training eingeführt sowie im begleitenden Manual dargelegt. Da es sich auch hier um einen zyklischen Trainingsplan handelt und neuerliche Dokumentation der kommunikativen Praxis zur Nachbearbeitung stattfindet, können Veränderungen im Verhalten der Teilnehmerinnen festgestellt werden. Alle fünf veränderbaren Mängel der derzeitigen interkulturellen Kommunikationstrainings von PROGRESS können mit diesem diskursanalytischen Trainingskonzept behoben werden.

### **6.5.2. Praktische Überlegungen zur Durchführung von linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS**

Wie in Kapitel 6.5.1. bewiesen wurde, können alle drei präsentierten diskursanalytischen Trainingskonzepte die von einer linguistischen Perspektive aus festgestellten Mängel in den interkulturellen Kommunikationstrainings eliminiert werden. Nun gilt es, Überlegungen zur Durchführbarkeit von linguistischen Kommunikationstrainings im Rahmen des Vorbereitungsprogrammes einer Entwicklungsorganisation anzustellen.

ProjektmitarbeiterInnen von EZA-Durchführungsorganisationen werden in viele verschiedene Gebiete – sowohl geographisch, als auch professionell – entsandt. Die Aufgabenfelder der an einem EZA-Vorbereitungskurs Teilnehmenden sind sehr verschieden und über die zukünftigen

konkreten Arbeits- und Gesprächssituationen ist wenig bis gar kein Wissen vorhanden, wie z.B. bei der Organisation PROGRESS.

Dies sollten bei der Planung eines sprachwissenschaftlichen interkulturellen Kommunikationstrainings bedacht werden, denn eigentlich ist es, damit der Terminus „Gesprächskompetenz“ sinnvoll gefüllt und zur Basis einer Kommunikationsberatung gemacht werden kann, notwendig, die spezifischen Anforderungen eines Kommunikationsfeldes zu analysieren, sowie sich die Ziele, Probleme und Handlungsmöglichkeiten vor Ort bewusst zu machen (nach Deppermann 2004: 24). Die Ausreisenden wissen jedoch meist nicht genau, in welchem Umfeld sie arbeiten werden, bzw. können nur aufgrund ihrer Aufgabenbeschreibung vermuten, welche Gesprächstypen sie im Zielland erwarten.

Die diskurs-/gesprächsanalytischen Trainings erfordern auch deshalb die Kenntnis der realen Gesprächssituationen, da die Erstellung von eigenen Transkripten oder die Bearbeitung von Transkripten aus ähnlichen authentischen Gesprächssituationen zu den Trainingsmethoden gehören. Solches Material ist von Entwicklungsprojekten noch nicht gesammelt worden.

Eine Lösung für dieses Problem wäre, die bereits ausgereisten und in verschiedenen Arbeitsbereichen eingesetzten ProjektmitarbeiterInnen für die nächsten Vorbereitungskurs-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer Tonaufnahmen machen zu lassen. Voraussetzung dafür wäre eine Schulung zum Umgang mit einem Aufnahmegerät und die Anwendung von einem Transkriptsystem wie HIAT (die halb-interpretative Arbeitstranskription) oder GAT (das gesprächsanalytische Transkriptssystem). An diesem Material könnte die nächste „Generation“ üben.

Eine weitere Möglichkeit, wenngleich eine kostenintensive, wäre, ein Projekt sprachwissenschaftlich *on-the-job* zu begleiten, damit die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Gelegenheit bekommen, während des Einsatzes unter Anleitung ihr eigenes Gesprächsverhalten am Arbeitsplatz zu analysieren und im Rahmen eines diskursanalytischen interkulturellen Trainings laufend die Ergebnisse d.h. die Veränderung ihres professionellen Handelns überprüfen zu können. Eine langfristige Kooperation mit den Auftraggeberinnen und -gebern wäre in diesem Fall notwendig (Lambertini/ten Thije 2004: 196).

Abgesehen von diesem Problembereich sowie den knappen finanziellen und zeitlichen Ressourcen gibt es keine Hindernisse für die Durchführung von sprachwissenschaftlich fundierten interkulturellen Kommunikationstrainings.

## 7. Konklusion

In dieser Arbeit wurden die derzeit im Vorbereitungskurs für ausreisende PROGRESS ProjektmitarbeiterInnen stattfindenden interkulturellen Kommunikationstrainings dokumentiert. Durch eine Darstellung der Erkenntnisse aus der Gesprächsforschung konnten die vermittelten Inhalte mit den sprachwissenschaftlichen Empfehlungen kontrastiert und aus sprachwissenschaftlicher Sicht auftretende Problemfelder bei den Trainings identifiziert werden.

In den derzeit ablaufenden Kursen zu „Interkultureller Kommunikation“ wird wenig über tatsächlich ablaufende Interaktion vermittelt, sondern ein tendenziell psychologisch-pädagogischer Ansatz angewendet und Selbstreflexion über die psychischen Prozesse, die in der Situation der Ausreisenden ablaufen, eingeleitet. Hier tritt jener Fall auf, den auch Müller-Jacquier beschreibt: Durch psychologische Einsichten in unterschiedliche Wertorientierungen der Interagierenden werden Kommunikationsprobleme erklärt, ohne eine Dokumentation der Interaktion vorzulegen und ohne die verbalen und nonverbalen Interaktionshandlungen zu analysieren (Müller-Jacquier 2000: 20).

In den drei vorgestellten linguistischen Kommunikationstrainings, die zwar mit höherem Aufwand verbunden sind, aber inhaltlich auf jedes Berufsfeld angewandt werden können, lernen die TeilnehmerInnen in Transkripten authentisches, idealerweise eigenes und selbst-transkribiertes Gesprächsverhalten genau kennen und werden darin geschult, zu differenzieren, welche Phänomene tatsächlich interkulturell bedingt sind und welche von anderen Faktoren, z.B. institutionellen Bedingungen oder individuellen Voraussetzungen, beeinflusst werden. Denn für die Anerkennung von Diversität zu plädieren, wie dies in herkömmlichen interkulturellen Kommunikationstrainings geschieht, wird keine Kommunikationskonflikte lösen, hinter denen eine unerkannte Dynamik von Schichten- und Geschlechterungleichheit steht (nach Kotthoff 2002: 12).

In linguistischen (interkulturellen) Kommunikationstrainings sollen sich Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf die eigenen Gesprächsführungstechniken erhöhen (Lalouschek 2004: 143). Auch diese Methode ist eine Art der Selbstreflexion, jedoch hat sie ein empirisches Fundament, auf dem die Introspektion aufbauen kann.

Die Linguistik kann nicht feststellen, wie psychische Prozesse zustande kommen und das innere Management der Gefühle abläuft, sondern nur wie sie sprachlich zum Ausdruck kommen (Becker-Mrotzek/Brünner 2004: 31). Hier ist sie wieder auf interdisziplinäre Zusammenarbeit

angewiesen und eine Fusion der Ansätze wäre ratsam. Denn einem Linguisten oder einer Linguistin sollten die Grenzen eines rein linguistisch begründeten Vorgehens bewusst sein (vgl. Knapp et al. 2004: 295f).

Interkulturelle Kommunikationstrainings bei PROGRESS sollten auf die Veränderung des Verhaltens der TeilnehmerInnen abzielen, aber auch eine Erweiterung des Kenntnisstandes über den Themenkomplex „Interkulturalität“ und Nord-Süd-Beziehungen beinhalten. Derzeit besteht also Bedarf, sowohl die Sprachwissenschaften als auch die Entwicklungsforschung als Wissensressourcen in die Trainings miteinzubeziehen. Das Interesse seitens der Teilnehmenden an einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung sollte vorausgesetzt werden können, da sie sich zu einem Einsatz in einem sehr komplexem Feld entschlossen haben.

Die Macht über den Diskurs haben auch heute noch die westlichen Geberorganisationen (vgl. Gomes 2003) und Denkkonzepte werden abhängig von Machtrelationen durchgesetzt (Parnreiter 2005: 93). Die Asymmetrien zu erkennen ist eine zentrale Aufgabe selbstreflexiver Entwicklungszusammenarbeit. Der Sinn der Auseinandersetzung mit ambivalenten Erklärungen, Paradoxien und komplexen Rahmenbedingungen liegt in der Erweiterung der Handlungskompetenz, die auch die Diskursanalyse mit ihrer Analyse von authentischen Fällen erzielen will:

„Wenn man davon ausgeht, dass es in komplexen Situationen die eine richtige Lösung nicht gibt, so werden die AkteurInnen umso mehr Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung haben und gegeneinander abwägen können, je differenzierter sie um das Handlungsfeld wissen.“ (Novy/Nossek 2001: 160)

Eine bessere Kenntnis der Rahmenbedingungen, unter denen Entwicklungsprozesse initiiert werden, wird gefordert. Entwicklungszusammenarbeit zu verbessern, hieße, Gerechtigkeitsvorstellungen und Ansprüche marginalisierter Gruppen durchzusetzen (nach Faschingeder 2003: 18).

Und damit möchte ich enden. Mit dieser Dokumentation von „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ bei PROGRESS, einer österreichischen Entwicklungszusammenarbeits-Durchführungsorganisation, wird ein Beitrag zur Erforschung der Trainingspraxis geliefert, der in den zugänglichen Datenpool eingespeist werden kann, auf den Forschende und PraktikerInnen zugreifen können und die Relevanz dieser Forschungsarbeit besteht darin, für die Entwicklungszusammenarbeit die Sprachwissenschaft als Methode zur Vermittlung von „Interkultureller Kompetenz“ zugänglich zu machen.

## 8. Bibliographie

### A

- AMMON, Ulrich (1991), *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*, Berlin/New York: de Gruyter
- AICHINGER, Heidi (2008), „Globale Jobs: Flach- statt Tiefwurzler“, in: *Der Standard*, Sa/So 27./28. September 2008, *Karrierestandard* S. K1
- AITHAL, Vathsala (1999), *Empowerment and global action of women – theory and practice*, Conference Paper to „Women’s Worlds 1999“, Tromsø, 22-26. Juni 1999  
[http://www.sk.uit.no/WW99/papers/Aithal\\_Vathsala.pdf](http://www.sk.uit.no/WW99/papers/Aithal_Vathsala.pdf) Zugangsdatum: 16.7.2008
- ASANTE, Molefi Kete / GUDYKUNST, William B. (Hrsg.) (1990), *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2. Auflage, Newbury Park: Sage
- AUSTRIAN DEVELOPMENT AGENCY (ADA) (2008), *Personelle Entwicklungszusammenarbeit, Kofinanzierung von Programmen zur Entsendung von Fachkräften in der Entwicklungszusammenarbeit. Förderrichtlinien – Entwurf. Ein Instrument der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (OEZA)*, Wien: ADA

### B

- BECKER-MROTZEK, Michael / BRÜNNER, Gisela (1999), „Simulation authentischer Fälle (SAF)“, in: Gisela BRÜNNER / Reinhard FIEHLER / Walter KINDT, *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, Wiesbaden: Opladen, S.72-80
- BECKER-MROTZEK, Michael / BRÜNNER, Gisela (2004), „Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten“, in: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, forum Angewandte Linguistik Band 43, Frankfurt: Peter Lang, S.29-45
- BENDEL, Sylvia (2004), „Gesprächskompetenz vermitteln – Angewandte Forschung?“, in: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, forum Angewandte Linguistik Band 43, Frankfurt: Peter Lang, S.67-85
- BENNET, Milton J. (1993), „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity“, in: R. Michael PAIGE Hrsg., *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, Maine: Intercultural Presse
- BERNSTEIN, Henry (2007), „The Antinomies of Development Studies“, in: *Journal für Entwicklungspolitik*, 2/2007, S. 12-27
- BLOMMAERT, Jan (1991), „How much culture is there in intercultural communication?“, in: Jan BLOMMAERT / Jef VERSCHUEREN (Hrsg.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication, Selected papers of the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 17-22, 1987 (Volume III), and the Ghent Symposium on Intercultural Communication*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 13-32
- BLOMMAERT, Jan / VERSCHUEREN, Jef (1991), „Intercultural and international communication: Introduction“, in: Jan BLOMMAERT / Jef VERSCHUEREN (Hrsg.), *The Pragmatics of Intercultural and International Communication, Selected papers of the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 17-22, 1987 (Volume III), and the Ghent Symposium on Intercultural Communication*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 1-12

- BOLTEN, Jürgen (2001), "Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen", in: Alois CLERMONT / Wilhelm SCHMEISSER / DIETER KRIMPHOVE (Hrsg.), *Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen*, München: Vahlen, S. 1-16  
<http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/coaching.pdf> 12.2.2008
- BREIER, Horst / WENGER, Bernhard (2008), *Evaluierung der Tätigkeit der Austrian Development Agency (ADA)* <http://www.entwicklung.at/akteure/ada/organisation.html?0> 15.11.2008
- BRISLIN, Richard / YOSHIDA, Tomoko (1994), *Intercultural Communication Training: An Introduction, Communicating Effectively in Multicultural Contexts, Band 2*, Sage Publications: Thousand Oaks
- BRISLIN, Richard W. (1990), "Intercultural Communication Training", in: Molefi Kete ASANTE / William B. Gudykunst Hrsg., *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2. Auflage, Newbury Park: Sage, S. 441-457
- BRUNNER, Markus / DIETRICH, Wolfgang / KALLER, Martina (1993), *Projekt Guatemala. Vorder- und Hintergründe der österreichischen Wahrnehmung eines zentral-amerikanischen Landes*, Frankfurt: Brandes&Apsel
- BÜHRIG, Kristin / THIJE, Jan D. ten (Hrsg.) (2006), *Beyond Misunderstanding. The linguistic analysis of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins
- BÜHRIG, Kristin / HOUSE, Juliane / TEN THIJE, Jan (to appear) „Introduction: Translatory Action and Intercultural communication“, in: Kristin BÜHRIG / Juliane HOUSE / Jan D. ten Thije Hrsg., *Translatory Action and Intercultural Communication*, 1-7
- BUNDESMINISTERIUM FÜR EUROPÄISCHE UND INTERNATIONALE ANGELEGENHEITEN (2007), *Dreijahresprogramm der Österreichischen Entwicklungspolitik 2007-2009, Fortschreibung 2007*, Wien: Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten, Sektion VII – Österreichische Entwicklungs- und Ostzusammenarbeit  
[http://www.ada.gv.at/fileadmin/user\\_upload/ADA/media/Nov2007/2879\\_dreijahresprogramm\\_web.pdf](http://www.ada.gv.at/fileadmin/user_upload/ADA/media/Nov2007/2879_dreijahresprogramm_web.pdf) 7.6.2008
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR / ALPE-ADRIA-ALTERNATIV. VEREIN FÜR FRIEDEN, MENSCHENRECHTE UND INTERKULTURELLE ZUSAMMENARBEIT Hrsg. (2002), *Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Das Handbuch der „Europäischen Jugendakademie“*, Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien Verlag
- ## C
- CANDLIN, Chris N. / SARANGI, Srikant (2004), "Making applied linguistics matter", *Journal of Applied Linguistics*, 7 (1), 86-94
- CARDOSO, Fernando H. / FALETTO, Enzo (1976), *Abhängigkeit und Entwicklung in Lateinamerika*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- CENTRE FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT AND TRAINING (2000), *A Guide for Developing a Logical Framework*, University of Wolverhampton: Walsall  
<http://www.wlv.ac.uk/cidt>
- CHAMBERS, Robert / PETTIT, Jethro (2004), "Shifting Power to Make a Difference", in: Leslie GROVES / Rachel HINTON Hrsg., *Inclusive aid. Changing power and relationships in international development*, London: Earthscan, S. 137-162

## D

- DEPPERMAN, Arnulf (1999), *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*, Opladen: Leske + Budrich
- DEPPERMAN, Arnulf (2004), „Gesprächskompetenz? – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs“, in: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, forum Angewandte Linguistik Band 43, Frankfurt: Peter Lang, S.15-27
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1967), *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin: De Gruyter

## E

- EHRHARDT, Claus (2002), „Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation“, in: *Interculture-Online* 1/2002, Uni Jena  
[http://www.interculture-online.info/info\\_dlz/ehrhardt1\\_02.pdf](http://www.interculture-online.info/info_dlz/ehrhardt1_02.pdf) Zugangsdatum:  
13.12.2008
- EUROPEAN COMMISSION (2007), *2008: Europe's big culture conversation*, The Magazine, Education and culture in Europe, Issue 28, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- EU-PLATTFORM (2005), *EU Entwicklungszusammenarbeit verstehen. Glossar zu Themen und Institutionen der EU Entwicklungspolitik*, Wien: Österreichische EU-Plattform entwicklungs-politischer Nichtregierungsorganisationen

## F

- FABIAN, Johannes (1991), „Accident and method in the study of intercultural communication: Colonial description of Swahili in the former Belgian Congo“, in: Jan BLOMMAERT / Jef VERSCHUEREN Hrsg., *The Pragmatics of Intercultural and International Communication, Selected papers of the International Pragmatics Conference, Antwerp, August 17-22, 1987 (Volume III), and the Ghent Symposium on Intercultural Communication*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 33-50
- FACHHOCHSCHULE WIEN (2008), *Personalauswahl bei der Entsendung von Führungskräften ins Ausland*, <http://www.fh-wien.ac.at>
- FAHRENHORST, Brigitte / MUSTO, Stefan A. (Hrsg.) (2000), *grenzenlos. Kommunikation, Kooperation, Entwicklung*, Berlin: SID
- FASCHINGEDER, Gerald (2003), „Themenverfehlung Kultur? Zur Relevanz der Kulturdebatte in den Entwicklungstheorien“, in: Gerald FASCHINGEDER / Franz KOLLAND / Franz WIMMER (Hrsg.), *Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?*, Beiträge zur Historischen Sozialkunde / Internationale Entwicklung 21, Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband 13, Wien: Promedia Verlag & Südwind; S. 9-32
- FASCHINGEDER, Gerald (2003b), „Kultur im Zickzack. Vom Nutzen und Nachteil der Kultur für die Entwicklungsfrage“, in: Gerald FASCHINGEDER / Franz KOLLAND / Franz WIMMER (Hrsg.), *Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?*, Beiträge zur Historischen Sozialkunde / Internationale Entwicklung 21, Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband 13, Wien: Promedia Verlag & Südwind; S. 257-263

- FIEHLER, Reinhard / SCHMITT, Reinhold (2004), „Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse“, in: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, forum Angewandte Linguistik Band 43, Frankfurt: Peter Lang, S.113-136
- FIEHLER, Reinhard / SCHMITT, Reinhold (2004b), „Gesprächstraining“, in: Karlfried KNAPP et al., *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Tübingen: A. Francke Verlag, S.341-361
- FISCHER, Karin / HÖDL, Gerald (2007), „Perspectives on Development Studies: A Short Introduction“, in: *Journal für Entwicklungspolitik*, 2/2007, S.4-11
- FISCHER, Kerstin (2007), „Mensch-Computer-Interaktion als interkulturelle Kommunikation“, in: Cecile SANDTEN / Martina SCHRADER-KNIFFKI / Kathleen STARCK Hrsg., *INPUTS. Transkulturelle Begegnungen*, Band 2: *Kritische Beiträge zum postkolonialen und transkulturellen Diskurs*, Schriftenreihe des Instituts für postkoloniale und transkulturelle Studien der Universität Bremen, Hrsg. von Gisela FEBEL / Norbert SCHAFFELD / Klaus ZIMMERMANN, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 35-50
- FLICK, Uwe (2007), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- FÖLDES, Csaba (2007), *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*, Veszprémi Egyetem: Studia germanica Universitatis Vespriensis, Supplement 7, Wien: Praesens

## G

- GIDDENS, Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge: Polity Press
- GOMES, Bea de Abreu Fialho (1998), „Was ein Österreicher sagt wird wohl richtig sein“. *Dominanzbeziehungen in der Entwicklungskommunikation*, Wien: Diplomarbeit
- GOMES, Bea de Abreu Fialho (2003), „Entwicklungszusammenarbeit (EZA): ein Werkzeug zur Gestaltung der Nord-Süd Beziehungen“, in: Bea de Abreu Fialho GOMES / Irmi HANAK / Walter SCHICHO Hrsg., *Die Praxis der Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Interessen und Handlungsmuster*, Wien: Mandelbaum, S. 13-25
- GOMES, Bea de Abreu Fialho (2006), „Geber-Empfänger-Beziehungen: Partnerschaften und Hierarchien“, in: Bea de Abreu Fialho GOMES / Irmi MARAL-HANAK / Walter SCHICHO (Hrsg.), *Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen*, Wien: Mandelbaum, S.11-23
- GOMES, Bea de Abreu Fialho / MARAL-HANAK, Irmi / SCHICHO, Walter Hrsg. (2006), „Vorwort“, in: Bea de Abreu Fialho GOMES / Irmi MARAL-HANAK / Walter SCHICHO Hrsg., *Entwicklungszusammenarbeit. Akteure, Handlungsmuster und Interessen*, Wien: Mandelbaum, S.7-9
- GOMES, Bea de Abreu Fialho / HANAK, Irmi / SCHICHO, Walter (2001), „Interkulturelle Kommunikation und partnerschaftlicher Diskurs im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit – Ein Projektbericht“, *Stichproben* (2001), 1, S.117-120
- GTZ (1995), *Project Cycle Management (PCM) und Zielorientierte Projektplanung (ZOPP). Ein Leitfaden*, Eschborn: GTZ
- GÜNTHER, Susanne / LUCKMANN, Thomas (1995), *Asymmetries of Knowledge in Intercultural Communication: The Relevance of Cultural Repertoire of Communicative Genres*, Arbeitspapier Nr. 72, Universität Konstanz: Fachgruppe Sprachwissenschaft

## H

- HAASE, Ingo (1991), *Handlungsspielräume einer quasi-staatlichen Entwicklungsbilfje-Organisation: Der Deutsche Entwicklungsdienst*, Studien zur Politikwissenschaft 59, LIT: Münster
- HALL, Edward T. (1959), *The Silent Language*, New York: Doubleday
- HALL, Edward T. (1976), *Beyond Culture*, New York: Anchor Press
- HANAK, Irmtraud / NÖST, Barbara / SCHICHO, Walter (1995), *Kommunikation und Entwicklung. Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt am Institut für Afrikanistik der Universität Wien*, Wien
- HARTOG, Jennifer (2006), „Beyond ‚misunderstandings‘ and ‚cultural stereotypes““, in: Kristin BÜHRIG / Jan D. TEN THIJE Hrsg., *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins, S. 175-188
- HARTUNG, Martin (2004), „Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis“, in: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, forum Angewandte Linguistik Band 43, Frankfurt: Peter Lang, S. 47-66
- HARTUNG, Martin (2004b), „Gesprächsanalyse in der betrieblichen Praxis“, in: Karlfried KNAPP / Gerd ANTOS / Michael BECKER-MROTZEK / Arnulf DEPPERMAN / Susanne GÖPFERICH / Joachim GRABOWSKI / Michael KLEMM / Claudia VILLINGER, *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Tübingen: A. Francke Verlag, S.299-319
- HAUSENDORF, Heiko / QUASTHOFF, Uta (1996), *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*, Opladen
- HAUSENDORF, Heiko (2002), „Kommunizierte Fremdheit: Zur Konversationsanaylse von Zugehörigkeitsdarstellungen“, in: Helga KOTTHOFF Hrsg., *Kultur(en) im Gespräch*, Tübingen: Gunter Narr
- HERINGER, Hans-Jügen (2004), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: UTB
- HERITAGE, John (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press
- HOFSTEDE, Geert (1980), *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Newbury Park: Sage
- HOFSTEDE, Geert (1991), *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London: McGraw-Hill
- HOMBERGER, Dietrich (2003), *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*, Stuttgart: Philipp Reclam
- HORIZONT3000 (2007), *Mitmachen! Personalprogramm*, Wien: HORIZONT3000
- HOUSE, Juliane (2002), „Developing pragmatic competence in English as a lingua franca“, in: Karlfried KNAPP / Christiane MEIERKORD, *Lingua Franca Communication*, Frankfurt: Peter Lang, S. 267
- HUNTINGTON, Samuel (1996), *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*, New York: Simon & Schuster, auf Deutsch erschienen 1998 als *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*, München: Goldmann
- HYMES, Dell (1971), *On communicative competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- HYMES, Dell (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- HYMES, Dell (1987), „Communicative competence“, In: Ulrich AMMON / Norbert DITTMAR / Klauspeter MATTHEIER Hrsg., *Soziolinguistik*, Band 1, Berlin: de Gruyter, S. 219-229

## I

INTERNATIONAL MONETARY FUND (IMF) (2008), *Poverty Reduction Strategy Papers (PRSP)*, Factsheet April 2008  
<http://www.imf.org/external/np/exr/facts/prsp.htm> 16.7.2008

## J

JOHNSON, J. David / TUTTLE, Frank (1990), "Intercultural Research", in: Molefi Kete ASANTE / William B. Gudykunst Hrsg., *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2. Auflage, Newbury Park: Sage, S. 461-483

## K

KAPUŚCINSKI, Ryszard (1999), *Afrikanisches Fieber. Erfahrungen aus vierzig Jahren*, Frankfurt: Eichborn

KELLERMANN, Johanna (2007), *Interkulturelles Lernen und Globales Lernen in der österreichischen Schulpraxis*, Wien: Diplomarbeit, Institut für Romanistik

KNAPP, Karlfried (1989), *Interkulturelle Kommunikation – kein Problem der Kommunikation?*, Vortrag anlässlich der Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Göttingen

KNAPP, Karlfried (2002), "The fading out of the non-native speaker. A case study of uncooperative lingua franca communication", Karlfried KNAPP / Christiane MEIERKORD, *Lingua Franca Communication*, Frankfurt: Peter Lang, S. 217-244

KNAPP, Karlfried (2004), "Interkulturelle Kommunikation", in: Karlfried KNAPP / Gerd ANTOS / Michael BECKER-MROTZEK / Arnulf DEPPERMANN / Susanne GÖPFERICH / Joachim GRABOWSKI / Michael KLEMM / Claudia VILLINGER, *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Tübingen: A. Francke Verlag, S.409-430

KNAPP, Karlfried/ ANTOS, Gerd / BECKER-MROTZEK, Michael / DEPPERMANN, Arnulf / GÖPFERICH, Susanne / GRABOWSKI, Joachim / KLEMM, Michael / VILLINGER, Claudia (2004), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, Tübingen: A. Francke Verlag

KNAPP, Karlfried / ANTOS, Gerd (2007), „Introduction to the handbook series. Linguistics for problem solving”, in: Helga KOTTHOFF / Helen SPENCER-OATEY (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Communication*, HAL 7, Berlin: Mouton de Gruyter, S. v-xv

KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1997), "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel.", in: Annelie KNAPP-POTTHOFF / Martina LIEDKE (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, S. 181-205

KOOLE, Tom / THIJE, Jan D. ten (2001), "The reconstruction of intercultural discourse: Methodological considerations", in: *Journal of Pragmatics* 33, S. 517-587

KÖPPEL, Petra (2002): *Kulturerfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings*, Trierer Reihe Fokus Kultur, Band 2, Norderstedt: Books on Demand

KOTTHOFF, Helga (2002) (Hrsg.), *Kultur(en) im Gespräch*, Tübingen: Narr

KRAMER, Ulrike (2008), *Neger heißt nicht (bloß) „schwarz“: Wie das Wortfeld ‚Neger‘ seine Bedeutung veränderte*, Wien: Praesens

KRAMMER, Annemarie / OBERNDORFER, Claudia (2001), *Einsatz danach: die Rolle der RückkehrerInnen in die österreichische Gesellschaft*, ÖFSE Forum Band 16, Wien: Südwind

## L

- LALOUSCHEK, Johanna (2004), „Kommunikatives Selbstcoaching im beruflichen Alltag. Ein sprachwissenschaftliches Trainingskonzept am Beispiel der klinischen Gesprächsführung.“ In: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, forum Angewandte Linguistik Band 43, Frankfurt: Peter Lang, S. 137-158
- LAMBERTINI, Lucia / THIJE, Jan D. ten (2004), „Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle“, In: Michael BECKER-MROTZEK / Gisela BRÜNNER (Hrsg.) (2003) *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, GAL 43, Frankfurt: Lang, 175 - 199 & Verlag für Gesprächsforschung <http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/lambertini-tenthije.pdf> 12.12.2007
- LANCASTER, Carol (1999), *Aid to Africa. So Much to Do, So Little Done*, Chicago: The University of Chicago Press
- LARCHER, Dietmar (2000), *Die Liebe in den Zeiten der Globalisierung. Konstruktion und Dekonstruktion von Fremdheit in interkulturellen Paarbeziehungen*, Klagenfurt/Celovec: Drava
- LIEDKE, Martina / REDDER, Angelika / SCHEITER, Susanne (1999), „Interkulturelles Handeln lehren – ein diskursanalytischer Trainingsansatz“, in: Gisela BRÜNNER / Reinhard FIEHLER / Walter KINDT (Hrsg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*, S. 148-179
- LOSCHKE, Helga (1995), *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen.*, Alling: Sandmann
- LUGER, Kurt (1990), „Perfekte Völkermissverständigung. Wie Massenmedien und Tourismus das Bild von der Dritten Welt prägen“, *Journal für Entwicklungspolitik*, 3/1990, S. 5 – 23
- LUGER, Kurt (2003), „Im Rhythmus der Himalayadörfer. Entwicklungspolitische Praxis und interkultureller Diskurs in der globalen Herausforderung“, in: Gerald FASCHINGEDER / Franz KOLLAND / Franz WIMMER (Hrsg.), *Kultur als umkämpftes Terrain. Paradigmenwechsel in der Entwicklungspolitik?*, Beiträge zur Historischen Sozialkunde / Internationale Entwicklung 21, Journal für Entwicklungspolitik, Ergänzungsband 13, Wien: Promedia Verlag & Südwind; S.187-213
- LUGER, Kurt (2008), „Mehr Spielraum und mehr Diskurs“, in: *Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung*, 7-8/2008, S.34

## M

- MEIERKORD, Christiane / KNAPP, Karlfried (2002), „Approaching lingua franca communication“, in: Karlfried KNAPP / Christiane MEIERKORD, *Lingua Franca Communication*, Frankfurt: Peter Lang, S. 9-28
- MELBER, Henning (2008), „Im Geiste der Aufklärung: Kolonialismus und Rassismus als Erblasten Europas“, in: Bea GOMES / Walter SCHICHO / Arno SONDEREGGER Hrsg., *Rassismus: Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen*, Wien: Mandelbaum, S. 176-189
- MENZ, Florian (2000), *Selbst- und Fremdorganisation im Diskurs. Interne Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2000), „Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls“, in: Jürgen BOLTEN Hrsg., *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, Leipzig: Popp, S. 20-49  
<http://www.culturecomm.de/LAC%20M-J%20Buchversion.pdf> 12.5.2008

MÜLLER-JACQUIER, Bernd / THIJE, Jan D. ten (2005), „Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation.“, In: Dominic BUSCH / Hartmut SCHRÖDER (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Mediation. Grundlagentexte zur kommunikationswissenschaftlichen Analyse triadischer Verständigung*. Studien zur interkulturellen Mediation, Band 2, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 367-382

[http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/mue-jac\\_thije.pdf](http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/mue-jac_thije.pdf)

13.12.2007

MUTTER, Theo (1995), „Kritische Rückfragen an den Methodenboom in der Entwicklungspolitik“, in: *Peripherie*, Nr. 15, S. 165-175

## N

NOVY, Andreas / NOSSEK, Silvia (2001), „Wisse, was du tust – Reflexionsfähigkeit als entwicklungspolitische Schlüsselkompetenz“, in: *Journal für Entwicklungs-politik XVII/2*, 2001, S. 143-164

NUSCHELER, Franz (2001), „Nach der Romantisierung die Entzauberung?“, in: *Der Überblick*, Nr. 37, 3/2001, S.6-11

## O

OBROVSKY, Michael (2001), „Standortbestimmung der entwicklungspolitischen NGOs in Österreich“, in: *Journal für Entwicklungs-politik XVII/2*, 2001, S. 139-142

OSTERKAMP, Ute (1997), „Institutioneller Rassismus. Problematik und Perspektiven“, in: Paul MECHERIL / Thomas TEO Hrsg., *Psychologie und Rassismus*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

OSTERMANN, Gudrun (2008), „Viel zu schnell ins Ausland geschubst“, in: *Der Standard*, Sa/So 26./27. Juli 2008, *Karrierestandard* S. K1

ÖSTERREICHISCHE FORSCHUNGSSTIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (2008), *GLOSSAR - Ausgewählte aktuelle Begriffe zur Entwicklungspolitik*

[http://www.oefse.at/Downloads/services/OEFSE\\_Gesamtglossar.pdf](http://www.oefse.at/Downloads/services/OEFSE_Gesamtglossar.pdf)

7.8.2008

OTTEN, Hendrik / TREUHEIT, Werner (1994), *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis*, Opladen: Leske + Buderich

OWUSU, Charles (2004), „An International NGO's Staff Reflection on Power, Procedures and Relationships“, in: Leslie GROVES / Rachel HINTON Hrsg., *Inclusive Aid. Changing Power and relationships in international development*, London: Earthscan, S. 108-122

## P

PARNREITER, Christof (2005), „Wohin denkt Entwicklungspolitik heute?“, in: Gerald FASCHINGEDER / Nikola ORNIG Hrsg., *Globalisierung ent-wickeln. Eine Reflexion über Entwicklung, Globalisierung und Repolitisierung*, Wien: Mandelbaum, S. 93-97

PORILA, Astrid / Thije, Jan D. ten (to appear), *Gesprächsfibel für interkulturelle Kommunikation in Behörden*, München: Meidenbauer

<http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/publicaties.html>

12.12.2007

POTTS, David (2002), *Project planning and analysis for development*, London: Boulder

## Q

QUASTHOFF, Uta (1973), *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt: Athenäum Fischer.

## R

- RAFFER, Kunibert (1997), „Controlling Donors. On the Reform of Development Assistance“, in: *Internationale Politik und Gesellschaft*, 4/1997, S.357-369
- REHBEIN, Jochen (Hrsg.) (1985), *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr
- REHBEIN, Jochen (2001), „Intercultural negotiation“, In: Aldo DI LUZIO / Susanne GÜNTNER / Franca ORLETTI Hrsg., *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*, Amsterdam: Benjamins, 173-207
- REHBEIN, Jochen (2006), „The cultural apparatus: Thoughts on the relationship between language, culture, and society“, in: Kristin BÜHRIG / Jan D. TEN THIJE Hrsg., *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins
- REISIGL, Martin (2003), *Wie man eine Nation herbeiredet. Eine diskursanalytische Untersuchung zur sprachlichen Konstruktion der österreichischen Nation und österreichischen Identität in politischen Fest- und Gedenkreten*, 2 Bände, Universität Wien: Dissertation
- REISIGL, Martin / WODAK, Ruth (2001), „The discourse-historical analysis of the rhetoric of racism and anti-Semitism“, in: Martin REISIGL / Ruth WODAK et al. Hrsg., *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*, London: Routledge, S. 31-90
- REISIGL, Martin / WODAK, Ruth et al. Hrsg. (2001), *Discourse and Discrimination. Rhetorics of Racism and Antisemitism*, London: Routledge
- RIBBERT, Anne / THIJE, Jan D. ten (2007), „Receptive Multilingualism in Dutch - German intercultural team cooperation“, in: Jan D ten THIJE / Ludger JEEVAERT Hrsg., *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, Hamburg Studies in Multilingualism 6, Amsterdam: Benjamins
- ROGERS, Everett M. (1994), „Inquiry in Development Communication“, in: Molefi Kete ASANTE / William B. Gudykunst Hrsg., *Handbook of International and Intercultural Communication*, 2. Auflage, Newbury Park: Sage, S. 67-86
- ROST-ROTH, Martina (2007), „Intercultural Training“, in: Helga KOTTHOFF / Helen SPENCER-OATEY Hrsg., *Handbook of Intercultural Communication*, HAL 7, Berlin: Mouton de Gruyter, S. 56-75

## S

- SACKS, Harvey (1992), *Lectures on Conversation*, [1964/1965], Hrsg. von Gail JEFFERSON, Oxford/Cambridge
- SCHICHO, Walter (2006), „Vom Atlantic Charter zu den Millenium Development Goals: Afrika und das Aid Business seit dem Zweiten Weltkrieg“, in: Birgit ENGLERT / Ingeborg GRAU / Andrea KOMLOSY Hrsg., *Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze zu ihrer Überwindung*, Wien: Mandelbaum, S. 99-121
- SCHÖNHUTH, Michael (2005), *Glossar Kultur und Entwicklung. Ein Vademecum durch den Kulturdschungel*, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH <http://www.gtz.de/de/dokumente/de-glossar-kultur-und-entwicklung-2005.pdf> 20.1.2008
- SCHÖNHUTH, Michael / ANTWEILER, Christoph (2002), „Vorwort“, in: Petra KÖPPEL, *Kulturrefassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings*, Trierer Reihe Fokus Kultur, Band 2, Norderstedt: Books on Demand, S. 12-14
- SCHUURMAN, Frans J. (2007), „Development Studies: Work in Progress“, in: *Journal für Entwicklungspolitik*, 2/2007, S. 45-63
- SCHÜTZ, Alfred (1972), *Gesammelte Aufsätze*, Den Haag: Nijhoff

- SECO (2005), *The Logical Framework* Zugriffsdatum: 14.02.2007  
<http://www.secocooperation.admin.ch/dienstleistungen/00602/index.html?lang=de>
- SONDEREGGER, Arno (2008), „Geschichte und Gedenken im Banne des Eurozentrismus“, in: Bea GOMES / Walter SCHICHO / Arno SONDEREGGER Hrsg., *Rassismus: Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen*, Wien: Mandelbaum, S. 45-72
- SCOLLON, Ron / SCOLLON, Suzanne Wong (1995), *Intercultural Communication. A Discourse Approach, Language in Society 21*, Oxford: Blackwell
- SPIEGL, Nicola (2001), *Interkulturelles Training und Entwicklungszusammenarbeit*, Wien: Diplomarbeit Philosophie
- STEIXNER, Margret (2007), *Lernraum Interkultur. Von interkultureller Erfahrung zu interkultureller Kompetenz. Potentiale und Relevanz des interkulturellen Coachings am Beispiel von Fachkräften der Entwicklungszusammenarbeit*, ÖFSE Forum Band 34, Wien: Südwind
- STOWASSER, Joseph M. et al. (1998), *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky
- SÜDWIND Redaktion (2008), „Interkulturelle Kompetenz“, in: *Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung*, 7-8/2008, S. 8

## T

- THIJE, Jan D. ten (2001) „Ein diskursanalytisches Konzept zum interkulturellen Kommunikationstraining“, in: Jürgen BOLTEN / Dana SCHRÖTER (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktischen Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Jena: Schriftreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, S. 177-204  
[http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/diskursanalytisches\\_konzept\(176-204\).pdf](http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/diskursanalytisches_konzept(176-204).pdf)  
 15.6.2007
- THIJE, Jan D. ten (2002), „Stufen des Verstehens bei der Interpretation von interkulturellen Diskursen“, in: Helga KOTTHOFF Hrsg., *Kultur(en) im Gespräch. Studien zur Fremdheit und Interaktion*, Tübingen: Narr, S.57-9  
[http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/interpretation\\_von\\_interkulturellen\\_diskursen\(61-98\).pdf](http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/interpretation_von_interkulturellen_diskursen(61-98).pdf)  
 10.8.2008
- THIJE, Jan D. ten (2003), „The Transition from Misunderstanding to Understanding in Intercultural Communication“, in: L.I. KOMLOSI / P. HOUTLOSSER / M. LEEZENBERG Hrsg., *Communication and Culture. Argumentative, Cognitive and Linguistic Perspectives*. Amsterdam: Sic Sac, S. 197-213  
<http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/023108-1Houtlosser.pdf>  
 24.6.2007
- THIJE, Jan D. ten (2003), „Eine Pragmatik der Mehrsprachigkeit: Zur Analyse diskursiver Interkulturen“, in: Rudi DE CILLIA / Josef KRUMM / Ruth WODAK (Hrsg.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit - Globalisierung und sprachliche Vielfalt / The Cost of Multilingualism - Globalisation and Linguistic Diversity / Le Cout du Plurilinguism - Mondialisation et diversité linguistique*, Wien: Akademie der Wissenschaften, 101-125  
<http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/publicaties.html>  
 10.8.2008
- THIJE, Jan D. ten (2006), „Beyond Misunderstanding“, in: Kirstin BÜHRING / Jan D. ten THIJE (Hrsg.), *Beyond Misunderstanding. The linguistic analysis of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins, 1- 11  
<http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/beyond-introduction.pdf>  
 24.6.2007

- THIJE, Jan D. ten (2006), „The notion of 'perspective' and 'perspectising' in intercultural communication research“, in: Kirstin BÜHRING / Jan D. TEN THIJE (Hrsg.), *Beyond Misunderstanding. The linguistic analysis of intercultural communication*, Amsterdam: Benjamins, S. 97 – 153  
<http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/perspectivising.pdf> 19.6.2007
- THIJE, Jan D. ten (to appear), „Die Benennung von Ländern und Völkern in der interkulturellen Kommunikation.“ In: K. EHLICH / S. SCHEITER (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation - Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Untersuchung*  
<http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/benennung-260601.pdf> 21.6.2007
- THIELMANN, Winfred (2007), „Power and dominance in intercultural communication“, in: Helga KOTTHOFF / Helen SPENCER-OATEY (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Communication*, HAL 7, Berlin: Mouton de Gruyter, S. 395-414
- THOMAS, Alexander (1993), „Psychologische Aspekte interkulturellen Handelns“, in: Alexander THOMAS (Hrsg.), *Erforschung interkultureller Beziehungen. Forschungsansätze und Perspektiven*, SSIIP Bulletin, Bd. 51, S. 33-41
- TING-TOOMEY, Stella / KORZENNY, Felipe (Hrsg.) (1991), *Cross-Cultural Interpersonal Communication, International and Intercultural Communication Annual*, Volume XV, Sage Publications: Newbury Park
- TITSCHER, Stefan / WODAK, Ruth / MEYER, Michael / VETTER, Eva (1998), *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- TVEDT, Terje (1998), *Angels of Mercy or Development Diplomats? NGOs and Foreign Aid*, Trenton: Africa World Press, Oxford: James Currey

## U

- UNITED NATIONS (2008), *What are the Millenium Development Goals?*,  
<http://www.un.org/millenniumgoals> 16.7.2008

## V

- VIVELO, Frank Robert (1981), *Handbuch der Kulturanthropologie. Eine grundlegende Einführung*, Stuttgart: Klett Cotta Verlag

## W

- WIMMER, Franz Martin (2004), *Interkulturelle Philosophie. Eine Einführung*, Wien: WUV Facultas
- WITTEL, Andreas (1996), *Belegschaftskultur im Schatten der Firmenideologie. Eine ethno-graphische Fallstudie*, Berlin: Ed. Sigma
- WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDATION Hrsg. (2000), *Duden. Das große Fremdwörterbuch*, Mannheim: Dudenverlag
- WODAK, Ruth / DE CILLIA, Rudolf / REISIGL, Martin / LIEBHART, Karin / HOFSTÄTTER, Klaus / KARGL, Maria (1998), *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*, Frankfurt: Suhrkamp
- WODAK, Ruth / NOWAK, Peter / PELIKAN, Johanna / GRUBER, Helmut / DE CILLIA, Rudolf / MITTEN, Richard (1990), *Wir sind alle unschuldige Täter. Diskussionshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus*, Frankfurt: Suhrkamp
- WOLFF, Stephan (2000), „Wege ins Feld und ihre Varianten“, in: Uwe FLICK / Ernst von KARDOFF / Ines STEINKE Hrsg., *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek: Rowohlt, S. 84-96

## Z

- ZIAI, Aram (2004), „Imperiale Repräsentationen. Vom kolonialen zum Entwicklungsdiskurs.“, in: *iz3m*, Nr. 276, April/Mai 2004, S. 15-18
- ZIAI, Aram (2007), „The Meaning of ‚Development‘: A Critical Poststructuralist Perspective“, in: *Journal für Entwicklungspolitik*, 2/2007, S.64-79
- ZIAI, Aram (2008), „Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit“, in: Bea GOMES / Walter SCHICHO / Arno SONDERERGER Hrsg., *Rassismus, Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen*, Wien: Mandelbaum

## 9. Annex

### *Unterlagen aus den „Interkulturellen Kommunikationstrainings“, durchgeführt in der Organisation PROGRESS*

#### Analyseschema zur Klärung von Kommunikationssituationen

„Dieses Schema kann helfen, Kommunikationssituationen, in denen Missverständnisse auftreten, zu analysieren und damit Klärungen möglich zu machen.“ (Trainerin 2)

Analyse	Intervention
<b>1.) Sprache:</b> Was bedeuten die Wörter und was bedeutet die Körpersprache? (für mich, für den/die andere, die Umgebung?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Wörter und Körpersprache mit mehreren Sinnen wahrnehmen</li> <li>* Bedeutungen untersuchen oder nachfragen</li> <li>* Bedeutungen erklären</li> <li>* Feedback geben; Feedback erfragen</li> <li>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung ist auf die Bedeutungszuschreibung aller Beteiligten;</li> </ul>
<b>2.) Sichtweise:</b> Was erzählt jede/r? Wie ist die Sichtweise jedes/jeder Beteiligten?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* aktiv zuhören</li> <li>* einleben und empfinden</li> <li>* die eigene Sichtweise/Logik erzählen/erklären</li> <li>* das Gemeinsame voranstellen</li> <li>* Unterschiede erhellen und sagen was sie sind</li> <li>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung auf die Sichtweise jeder Person ist</li> </ul>
<b>3.) Identität der Personen:</b> Wer ist jede Person (für sich und für die anderen)? (Identität) Wie ist die Beziehung dieser Personen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* untersuchen, nachfragen von welcher Rolle („als wer“) der/die andere spricht;</li> <li>* aktiv zuhören</li> <li>* einleben und empfinden</li> <li>* sich selber fragen, von welcher aus man spricht;</li> <li>* untersuchen, wie jeder die Beziehung zueinander sieht;</li> <li>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung auf jede Person ist; wie jeder sich und die anderen sieht;</li> </ul>
<b>4.) Struktureller Rahmen in dem die Kommunikation stattfindet – Organisation</b> Wie schaut die Organisation aus? (aus meiner Sicht, aus der Sicht des anderen, für die Umgebung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* „Regeln“ erklären</li> <li>* die eigene Organisation erklären;</li> <li>* die eigene Organisation anders regeln;</li> <li>* die Organisation des anderen untersuchen oder erfragen</li> <li>* untersuchen, was der Einfluß der Regeln der Umgebung ist;</li> </ul>
<b>5.) Einsatz/„Sein Bestes tun“:</b> Wofür tut jede/r sein Bestes? Was ist das Beste für jeden? (für mich, für den anderen, für die Umgebung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* anerkennend fragen, wofür der/die andere sein Bestes tun will?</li> <li>* untersuchen, was die Beweggründe des anderen sind;</li> <li>* einleben und empfinden</li> <li>* merken lassen, sagen, dass man sieht wofür der andere sein Bestes tut.</li> <li>* erklären, wofür man selber sein Bestes tut;</li> <li>* nach den Effekten schauen, wofür jede/r sein/ihr Bestes tut</li> <li>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung darauf ist, was jede Person als „sein Bestes tun“ empfindet;</li> </ul>

Zur Verfügung gestellt von Trainerin 2, © *Interkulturelles Zentrum*, Wien

Ich habe mich bemüht, sämtliche InhaberInnen der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

*Gisela Linschinger*

### **1. Deutsch**

Diese Studie geht von der Hypothese aus, dass für die Vorbereitungsprogramme für ausreisende ProjektmitarbeiterInnen, die zukünftig in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sein werden, empirisch abgesicherte diskursanalytische interkulturelle Kommunikationstrainings eine Bereicherung wären. Deshalb wird die gegenwärtige Praxis von sogenannten „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ in einer österreichischen Entwicklungsorganisation dokumentiert. Zuvor werden die wissenschaftlichen Grundlagen dieser Arbeit aus der Angewandten Linguistik und der Entwicklungsforschung festgehalten und der „Kultur“-Begriff diskutiert.

Im Anschluss daran folgen linguistische Betrachtungen zum Bereich „Interkulturelle Kommunikation“ sowie ein Kapitel über Interkulturelle Personalentwicklung sowohl in Unternehmen als auch in Entwicklungszusammenarbeitdurchführungsorganisationen.

Nach dem Prinzip der Triangulierung wurde bei der Forschungsarbeit in der Organisation vorgegangen. In Interviews wurden die Trainerinnen gebeten, über ihre Ansätze und Methode zu sprechen, und die Abläufe der beiden beobachteten Trainings, die im Rahmen des Vorbereitungsprogrammes für ausreisende ProjektmitarbeiterInnen stattfanden, wurden in Protokollen dokumentiert. Sie werden außerdem durch eine breit angelegte historische und kritische Kontextualisierung in ihrem Umfeld der Entwicklungszusammenarbeit lokalisiert und anschließend von einer linguistischen Perspektive aus evaluiert. Konkret handelt es sich bei den beobachteten Schulungen um zwei Trainings, die auf die Sensibilisierung der zukünftigen ProjektmitarbeiterInnen abzielen, und in denen keine sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse eingesetzt werden.

Im letzten Abschnitt werden die Grundlagen der Gesprächsforschung, die Problempotentiale von Gesprächen und die Vermittlung von interkultureller Gesprächskompetenz diskutiert sowie drei linguistische Trainingskonzepte präsentiert. Es wird überprüft, ob diese die in den aktuellen Trainings festgestellten Mängel beheben können. Als Ergebnis der Studie wird festgehalten, dass die Durchführung von diskursanalytischen interkulturellen Kommunikationstrainings in Entwicklungsorganisationen schwierig, aber effektiv wäre.

## 2. Englisch

This study starts from the notion that empirically founded discourse-analytical intercultural communication trainings would improve the quality of preparation seminars targeting future development aid project staff. Therefore, the current praxis of what is today called „Intercultural Communication Training“ in an Austrian development organization is examined.

Beforehand, the author introduces the fundamentals of Applied Linguistics and Development Studies, which are crucial for this study and offers a discussion of the concept of “culture”. In the following section the concept of “intercultural communication” is questioned as well.

In order to complete a differentiated view on the field of research, intercultural personnel development in the business world and in the development aid business is also included in this study.

This research project, conducted in an Austrian development aid organisation, was conducted following the principles of triangulation. The trainers were asked to speak about their understanding of “intercultural communication” and their methods to improve the trainees' sensitivity for other cultures. This study then produced detailed protocols of what actually happened in their trainings, which were part of the preparatory course in that Austrian development organization.

Furthermore, through a broad historical and critical analysis, the two monitored examples are placed within the context of the current discourse on development aid.

After the evaluation of the trainings from a linguistic point of view, the main part of this study presents the basic principles of communication, the potential problems in conversation (not necessarily caused by culture), and discusses the training of intercultural communication skills with linguistic methods, focussing on the requirements for linguistic intercultural communication and the qualification of the trainers. In addition, three different linguistic training concepts, which could be conducted in an development organization, are presented. Further, it is examined, whether these discourse-analytical intercultural communication trainings could mitigate the deficiencies of the current training praxis. The study reaches the conclusion that the execution of discourse-analytical intercultural communication trainings in development aid organisations would be difficult, but effective.

## ***Curriculum Vitae***

### **GISELA LINSCHINGER**

geboren am 13. Oktober 1983 in Gmunden / Oberösterreich

E-mail: [gisella.linschinger@gmx.at](mailto:gisella.linschinger@gmx.at)

#### **Studium an der Universität Wien**

- 2002 - 2007 Studium der Internationalen Entwicklung mit Wahlfächern aus Arabistik
- 2003 - 2007 Studium der Sprachwissenschaft, Schwerpunkt Diskursanalyse
- Sowie Besuch von Lehrveranstaltungen der Studienrichtungen Geschichte, Publizistik- und Kommunikationswissenschaften, Psychologie und Japanologie
- Herbst 2007 bis Winter 2008 Erstellung der Diplomarbeit „Interkulturelle Kommunikationstrainings in der Entwicklungszusammenarbeit und linguistische Alternativen“

#### **Wissenschaftliche Auslandsaufenthalte**

- Oktober 2005 Studienreise nach Syrien  
Leitung: Dr. Stefan Procházka / Institut für Orientalistik
- November/Dezember 2006 Forschungsexkursion und wissenschaftliches Forschungspraktikum in Guatemala und México  
Leitung: Dr. Martina Kaller-Dietrich / Institut für Geschichte

#### **Weiterbildung**

- 2004, 2005 Französischkurse am Polycollege Wieden  
2006 Arabischkurs an der Volkshochschule Brigittenau
- Sommer 2006 Grundkurs Fotografie am euregio FOTO college / Schloß Weinberg
- Februar 2008 Grundausbildung für SprachkursleiterInnen, Leitung: Dr. Thomas Fritz
- Seit März 2008 Akademischer Fachhochschullehrgang zur angewandten Fotografien / Fachhochschule St. Pölten, Leitung: Arnd Ötting, Abschluss: Juni 2009

#### **Sprachen**

Englisch fließend in Wort und Schrift  
Gute Spanisch-Kenntnisse  
Grundkenntnisse in Arabisch und Japanisch  
Lesekenntnisse in Italienisch, Französisch und Portugiesisch  
Latein

	<b>Schulbildung</b>
1990 - 1994	Volksschule Altmünster / Oberösterreich
1994 - 2002	AHS, Matura mit ausgezeichnetem Erfolg am BG Gmunden
	<b>Berufspraxis</b>
Derzeitige Beschäftigung	Assistentin in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit von FAIRTRADE Österreich
Seit 1999	Assistentin bei der Organisation der Gmundner Symposien für Konkrete Kunst
Sommer 2003	Einmonatiges Praktikum bei der „Frauensolidarität“, der Zeitschriftenredaktion, Bibliothek und Dokumentationsstelle für Frauen und "Dritte Welt"
Winter 2005	Mitarbeit bei „Ipsum“, einem entwicklungspolitischen Fotokunstprojekt, im Bereich Öffentlichkeitsarbeit
Seit 2005	Mitarbeit bei radio%attac als freie Journalistin
August 2007 - März 2008	Volontariat bei FAIRTRADE Österreich im Bereich Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Seit 2008	Assistentin im Studio von Arnd Ötting (Porträt- und Werbefotograf)
	Sowie gelegentlich Arbeit als Rezensentin, Pressefotografin, Nachhilfelehrerin, Buch- und Zeitungsverkäuferin und Promotorin
	<b>Künstlerische Tätigkeit</b>
Schauspiel und Tanz	Unterricht bei Wilhelm Gansch, Judith E. Kaufmann, Michael Thonhauser und Katerina Jacob
	Engagements in Wien (Ragnarhof, WUK) und der Steiermark
Gesang	Unterricht bei Akiko Miyamoto-Forster und Eva-Maria Riedl
<b>Interessen</b>	Literatur, Umweltschutz