



Wolf Rainer Leenen (Hg.)

Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung



Diese Publikation erscheint mit Unterstützung der
Technischen Hochschule Köln

**Technology
Arts Sciences
TH Köln**

Wolf Rainer Leenen (Hg.)

Handbuch Methoden interkultureller Weiterbildung

Vandenhoeck & Ruprecht

Autoren und Verlag danken allen Bildgebern für die Unterstützung dieses Werkes mit umfangreichem Bildmaterial. Trotz intensiver Bemühungen war es nicht in allen Fällen möglich, die Rechteinhaber der Fotos zu ermitteln. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlaggestaltung: Grafik et cetera, Nadja Fernandes, Köln
Umschlagabbildung: fribito/photocase.de

Gestaltung: Grafik et cetera, Nadja Fernandes, Köln
Lektorat: Detlef Reich, Köln

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-40648-0

Inhalt

Einführung	7
<i>Wolf Rainer Leenen</i>	

Grundlagen

Grundbegriffe interkultureller Kompetenzvermittlung	25
<i>Wolf Rainer Leenen</i>	

Lehren und Lernen in der interkulturellen Weiterbildung	169
<i>Andreas Groß</i>	

Didaktisch-methodisches Handeln in der interkulturellen Weiterbildung	273
<i>Andreas Groß</i>	

Methodische Zugänge und Bausteine

Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents	325
<i>Andreas Groß</i>	
<i>Wolf Rainer Leenen</i>	

Selbsteinschätzungsübungen und Testverfahren	387
<i>Alexander Scheitza</i>	

Simulationen	451
<i>Wolf Rainer Leenen</i>	

Präsentationen	517
<i>Wolf Rainer Leenen</i>	
<i>Alexander Scheitza</i>	

Lehr-/Lernmedien

Einsatz von Bildern	585
<i>Harald Grosch</i>	

Einsatz von Filmen	705
<i>Harald Grosch</i>	

Einführung

Wolf Rainer Leenen

Mit ersten Ideen und Entwürfen zu diesem Buch beschäftige ich mich schon seit über zwanzig Jahren. Die Fertigstellung des Handbuchs dann doch immer wieder verschieben zu müssen, hatte zum einen ganz banal mit der dichten Abfolge groß angelegter interkultureller Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu tun, die ich in der Zeit von 1986 bis 2014 mit unterschiedlich zusammengesetzten Teams von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern¹ an der Technischen Hochschule Köln durchführen konnte². Institutioneller Rahmen war zunächst ein »Zentrum für interkulturelle Arbeit« des Fachbereichs 13, ab 1998 ein vom Land NRW geförderter Forschungsschwerpunkt »Interkulturelle Kompetenz durch Personal- und Organisationsentwicklung«³ sowie eine ebenfalls vom Land NRW im Zeitraum 2003 bis 2008 geförderte Kompetenzplattform »Migration, Interkulturelle Bildung und Organisationsentwicklung«. Ein Schwerpunkt dieser Projekte lag auf der Entwicklung und Erprobung interkultureller Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichsten Praxisbereiche und Berufsfelder: für das Berufsfeld der Sozialen Arbeit und der Internationalen Jugendarbeit⁴, für die Beschäftigten in Strafvollzugsanstalten und deren Leitung sowie für Polizistinnen und Polizisten in den unterschiedlichsten Funktionen⁵, für das Berufsfeld der Arbeitsmarktintegration⁶, für Beschäftigte in der Produktion und für Führungskräfte bei einem großen Automobilhersteller⁷, für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Kommunalverwaltung und in kleinen und mittleren Unternehmen⁸ sowie für die dort tätigen Personalverantwortlichen⁹ und nicht zuletzt natürlich auch für Lehrende und Verwaltungsmitarbeiter und Verwaltungsmitarbeiterinnen an Hochschulen¹⁰. Dabei ging es zunächst hauptsächlich um interkulturelle Kompetenz im direkten Kontakt mit multikultureller Klientel, später zunehmend auch um den strategischen und praktischen Umgang mit kultureller Diversität¹¹ sowie um Fragen interkultureller Organisationsentwicklung, insbesondere um kulturelle Sensibilität in der Personalauswahl¹². Wir waren hierbei allerdings nicht nur mit Grundsatzfragen interkultureller Kompetenzentwicklung, sondern zwangsläufig auch mit Fragen der Vermittlung dieser Kompetenzen, also mit methodisch-didaktischen Problemstellungen beschäftigt. Die Idee einer eigenen Veröffentlichung zu Methodenfragen drängte sich von daher auf. 1999 ließen wir uns von Heinz Hahn, dem Leiter des Studienkreises für Tourismus und Entwicklung überreden, einen ersten Überblick über die von uns eingesetzten Methoden zu verfassen (Grosch, Groß u. Leenen, 2000). Zufrieden waren wir mit dem Ergebnis offen gestanden nicht: Eine gründlichere Auseinandersetzung mit den Vermittlungsmethoden war jedoch neben unseren Ver-

pflichtungen an der Hochschule nicht zu leisten. Es ist also kein Zufall, dass wir dieses Handbuch erst realisieren, nachdem die Großprojekte abgeschlossen und drei der vier Autoren aus dem Hochschuldienst ausgeschieden sind. Dies sind die pragmatischen Gründe für die Verzögerung. Es gibt jedoch auch einen sachlichen Grund: Der theoretische Ansatz und das methodische Repertoire wurden in unseren Projekten immer wieder überarbeitet und weiterentwickelt. Ein kurzer Rückblick auf den Wandel unserer »Weiterbildungsphilosophie« – und damit auf unsere eigene interkulturelle Lerngeschichte¹³ – wird dem Leser den Zugang zu diesem Handbuch erleichtern.

In den frühen 1980er Jahren haben wir uns schwerpunktmäßig mit sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen von Migrationsprozessen sowie den Folgen für die zugewanderten Minderheiten und die aufnehmende Gesellschaft beschäftigt. Wir bewegten uns damit in der akademischen Tradition der Migrations- und Minderheitensoziologie (Treibel, 1990; Heckmann, 1992) und der damals noch so genannten Ausländerpädagogik (Auernheimer, 1995) sowie der politischen Psychologie und Kommunikationsforschung (Leenen, 1992; 1995). Was unseren Forschungs- und Denkansatz nachhaltig veränderte, war ein von der Bundesanstalt für Arbeit gefördertes Projekt¹⁴, durch das sich unser Fokus von den mit Daten belegbaren »objektiven« Lebenssituationen auf eine Beschäftigung mit Bewusstseinslagen und Vorstellungswelten verlagerte. Das Projekt zielte schwerpunktmäßig darauf, bei im Bildungssystem besonders erfolgreichen (n=20) und weniger erfolgreichen Jugendlichen (n=15) mit türkischem Familienhintergrund Einstellungen zu Bildung und Erfahrungen mit schulischem Lernen zu untersuchen (Kreidt, Leenen u. Grosch 1989; Leenen, Grosch u. Kreidt, 1990). Frappierendes Ergebnis der Inhaltsanalyse war, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Lebensverläufe und familiären Konstellationen sich thematische Linien und Muster in den Befragungen, die wir als halbstrukturierte narrative Interviews angelegt hatten, derart ähnelten, dass man Elemente einer »kollektiven Erzählung« zu hören glaubte. Dabei muss man im Blick haben, dass narrative Interviews – ein inzwischen etabliertes Verfahren der Biographieforschung – gerade darauf angelegt sind, eine Themensetzung seitens der Sozialforscher zu vermeiden. Die Befragten hatten in unserem Fall also bei einem Zeitfenster von vier Stunden in den ersten zwei bis drei Stunden die Gelegenheit, über ihre Lebensgeschichte zu sprechen, Themen aufzugreifen und ihre biographische Bedeutung zu bestimmen, ohne dass die Interviewer in den Erzählfluss eingriffen. Ein thematisches Muster, das bei der Auswertung dieser frei erzählten Passagen auffällig häufig auftauchte, war zum Beispiel das von Licht und Dunkelheit. Fast alle Befragten hatten in ihrer Kindheit ihre Heimatdörfer noch ohne Straßenbeleuchtung erlebt. Das Lichtermeer deutscher Großstädte (z. B. beim abendlichen Anflug auf Düsseldorf oder Frankfurt), aber auch die Sauberkeit der Straßen in deutschen Städten war für sie als Kinder ein überwältigender Ersteindruck, der sich mit den Verheißungen der Moderne und dem mutigen Aufbruch der Familien in diese Welt des scheinbar leicht zu erreichenden Reichtums zu verbinden schien. Schlagartig wurde uns deutlich, dass wir weder die aktuelle soziale Lage, noch die Handlungsmotive und Lebensziele in Migrantenfamilien rich-

tig verstehen würden, ohne solche zum Teil märchenhaften Bild- und Filmwelten einzubeziehen, die offensichtlich ihr Bewusstsein mitbestimmen. Was hierbei Vorstellungen persönlich-privater Natur, was Kohortenerlebnisse oder Sozialisationserfahrungen aus besonderen soziokulturellen Milieus waren, blieb für uns zunächst noch unklar. Es stellte sich auf jeden Fall als unabweisbar heraus, sich mit »Kulturfragen« gründlicher zu beschäftigen. In unseren Seminaren fingen wir an, Ausschnitte aus von Migrantinnen und Migranten verfasster Literatur einzusetzen (Ackermann, 1982; Özkan u. Wörle, 1985; Özdamar, 1992) weil man in ihnen nicht nur dichte Beschreibungen der aus den Herkunftsländern mitgebrachten Vorstellungen, sondern auch das Befremden über »Seltsamkeiten« ihrer neuen Umgebung artikuliert fand, wie zum Beispiel die, jetzt in einem reichen Land zu leben, in dem Hunde zuweilen ähnlich viel Aufmerksamkeit finden können wie im Heimatland kleine Kinder. Der türkische Zeichner Uğur Durak karikiert die Begegnung dieser Vorstellungswelten in Abbildung 1.

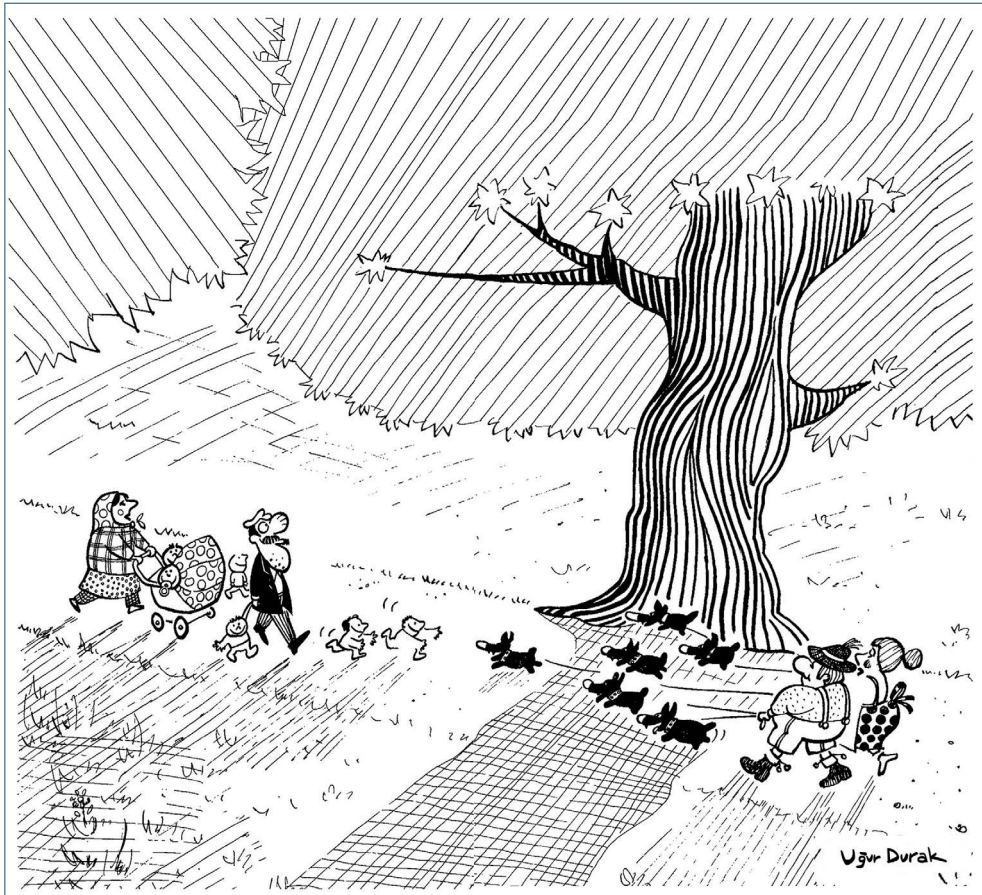


Abb. 1 | Zwei Vorstellungswelten begegnen sich (© Uğur Durak)

Zweifel an der Unfruchtbarkeit des üblichen akademischen Lehr- und Instruktionsstils in Fragen der Vermittlung kulturtheoretischer Einsichten haben uns in der Folge motiviert, mit methodischen Ansätzen zu experimentieren, die wir zunächst in der erfrischend undogmatisch geführten kanadischen und US-amerikanischen Diskussion über »interkulturelle Trainings« fanden. Wir profitierten von Ansätzen, die sich als Gegenentwurf zum »intellektuellen Modell« oder dem sog. Universitätsansatz »positioniert« hatten wie Kraemers »Cultural self-awareness training« (Kraemer, 1979) und Stewarts »Contrast American Ansatz« (Stewart, 1967; 1995), die auf Bewusstwerden eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen zielten, den Vorbereitungsprogrammen für das US-Peace-Corps (Harrison u. Hopkins, 1967) sowie von attributionsorientierten Trainings, die den Lernenden die »subjektive Kultur« ihrer Interaktionspartner nahe zu bringen und sie zur Entwicklung »isomorpher Attributionen« zu befähigen suchten (Triandis, 1975, S. 41). In dieselbe Linie gehörten auch »Culture-Assimilator-Ansätze«, die in den USA schon Ende der 1960er Jahre Verbreitung fanden (z. B. Chemers u. Chemers, 1979). Eine Fülle von Anregungen entnahmen wir auch sog. Interaktionskonzepten, die in Form von Sensitivity-Trainings oder Encounter-Gruppen z. B. Studierende aus verschiedenen Kulturen in »cross-cultural sensitivity trainings« oder »intercultural communication workshops« zusammenbrachten (Hoopes u. Ventura, 1979; Weeks, Pedersen u. Brislin, 1979). Was wir daraus zu entwickeln versuchten, war eine enge Verknüpfung unserer bislang eher kognitiv ausgerichteten Vermittlungsansätze mit erfahrungsorientiertem und entdeckendem Lernen. In »interkulturellen Trainings« sollten sich konkret-anschauliche und abstrakt-theoretische Lernelemente sowie experimentierende und beobachtende Lernaktivitäten der Teilnehmenden abwechseln, um ein produktiveres Lerngeschehen zu ermöglichen (Leenen, 2007). Damit betreten wir nicht unbedingt sicheres Terrain: Eine interkulturelle Veranstaltung als »Training« anzukündigen, war Anfang der 1990er Jahre in Deutschland noch ein Novum. Und die fehlende Infrastruktur für ein solches Vorhaben führte zu einem allerersten Workshop dieser Art mit kuriosen Zügen. Ich erinnere mich an ein »Interkulturelles Training« für Lehrer und Lehrerinnen in einem Gasthof im Westerwald, der einige Gästezimmer und einen reich mit Jagdtrophäen behängten Saal zu bieten hatte, der sonst wohl eher für Versammlungen der örtlichen Honoratioren gedacht war. Umringt von Hirschgeweihen haben wir dort die Simulation »Barnga« eingesetzt (im Methodenkapitel »Simulationen«, Abschnitt 5.2) und als Diskussionsübung im Fishbowl-Format (im Methodenkapitel »Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents«, Abschnitt 6.9) eine Auseinandersetzung über die nächste Klassenfahrt zwischen einem deutschen Lehrer und türkischen Eltern durchgespielt. Trotz solch widerständiger Randbedingungen und obwohl der Trainingsbegriff in der Pädagogik dieser Zeit durchweg negativ besetzt war, haben wir die Idee interkultureller Trainings weiterverfolgt, weil wir für das Lernformat »Seminar« in Kulturfragen keine Zukunft mehr sahen. Mit einer Lerngruppe kulturelle Vorstellungen zu reflektieren und ggfs. verändern zu wollen, ist etwas anderes als über ökonomische oder politische Zusammenhänge zu lehren. Im klassischen akademischen Vermittlungszusammenhang gibt es in der Sachdimension

(und davon ausgehend auch in den Rollen) einen zentralen Unterschied zwischen dem, der lehrt, und denjenigen, von denen Lernen erwartet wird. Sobald jedoch Kultur Gegenstand von Lernprozessen ist, wird die Annahme des Instruktionsansatzes zweifelhaft, zugunsten von Fortschritten in der Sache von den lernenden Personen absehen zu können: Die Welt der Vorstellungen und der stillschweigenden kulturellen Annahmen aller am Lerngeschehen Beteiligten kommt mit ins Spiel. Und im Gegensatz zum Wissensvorsprung des Lehrenden in Fragen der Mathematik oder der theoretischen Ökonomie rückt nun eine Gemeinsamkeit stärker in den Vordergrund, dass nämlich Lehrende wie Lernende (und alle kulturellen Gruppen, über die man sprechen und etwas Genaueres erfahren möchte) ihre kulturelle Vorstellungswelt in einem Sozialisationsprozess eigener Art entwickelt haben, die letztendlich keine Beurteilung aus Expertenperspektive zulässt. Damit verändert sich im Vermittlungszusammenhang etwas Grundsätzliches: Kade und Seitter (2002, S. 91) sprechen von einer »Verschiebung des Aktivitäts- und Gravitationszentrums (von Bildung) von den Pädagogen zu den Adressaten hin«. Die Bedeutung von Instruktion wird jedenfalls deutlich relativiert; stattdessen tritt die Aufgabe in den Vordergrund, eine Lernumgebung zu kreieren, die Bennett als »culturally responsive« bezeichnet hat (2012, 13).

Wir haben im Lauf der Entwicklung interkultureller Weiterbildungen zwei Begriffe gewählt, die die Aufmerksamkeit auf Besonderheiten der kulturellen Konstruktion unseres Alltagslebens lenken: wir sprechen von einer *Tiefenstruktur von Kultur* und von *kulturellen Mikrostrukturen*, um Differenzen bzw. Abstände zu fokussieren, die im interkulturellen Kontakt relativ leicht übersehen werden, weil sie den an der Interaktion Beteiligten häufig selbst kaum bewusst und deshalb in der Begegnungssituation auch sprachlich kaum verhandelbar sind. Zur *Tiefenstruktur von Kultur* gehören basale Wahrnehmungsmuster oder selbstverständliche Annahmen über die Welt und das menschliche Miteinander. Ein Beispiel für eine solch tief liegende Annahme westlicher Kulturen ist die Fortschrittsprämisse, die einen grundsätzlichen Optimismus hinsichtlich der möglichen Verbesserung menschlicher Lebenslagen beinhaltet. Das sehen in Teilen Afrikas oder Asiens viele Menschen aus unterschiedlichen Gründen anders, was europäische Entwicklungshelfer manchmal frustriert und ratlos zurücklässt, da es nicht ganz einfach ist, sich über die Hintergründe eines solchen Fortschrittglaubens oder -skeptizismus auszutauschen. Ein weiteres Beispiel sind die Konzepte »Selbst«, »Persönlichkeitsentwicklung« und »Selbstverwirklichung«, die in westlich geprägten individualistischen Kulturen eine kaum hinterfragte zentrale Rolle spielen, ohne dass der kulturelle Charakter dieser Konzepte zur Sprache kommt.

Kulturelle Mikrostrukturen sind selbstverständliche Muster minimalistischer Art, mit denen Menschen beispielsweise ihre alltägliche Personenwahrnehmung organisieren. Die Folge sind fast automatisch ablaufende Zuschreibungen, wenn beispielsweise jemand mit einer als »unpassend« erscheinenden Kleidung auftritt oder sich einer Sprechweise oder Mimik bedient, die unvertraut ist. Das Problem ist, dass solche »Seltsamkeiten« zwar Ausgangspunkt von Projektionen sind, aber die Mikrostrukturen des »Anders-Sprechens« und ihr Bedeutungshintergrund von einer ungeübten Beobachterin ebenso leicht übersehen werden wie die

eigenen impliziten Vorerwartungen, die diese »Seltsamkeit« überhaupt erst erzeugen. Inzwischen ist deutlich geworden, dass z. B. im Vorfeld von Personalauswahlverfahren die für die Auswahlentscheidungen Zuständigen nicht nur auf klassische psychologische »Objektivitätsfehler«, sondern mit der Zunahme von Bewerberinnen und Bewerbern mit diversem kulturellen Hintergrund auch auf die Gefahr eines kulturellen »bias« vorbereitet werden müssen (Leenen, Scheitza u. Stumpf, 2014; Stumpf, Leenen u. Scheitza, 2017).

Aus theoretischer Perspektive kommt hier der *Doppelcharakter von Kultur* zum Tragen: Jedes kulturelle Phänomen hat einerseits eine subjektive Bewusstseins- oder Bedeutungsseite und andererseits eine objektive, materiell »verkörperte« Seite. Wenn Menschen sich face to face über ihre Einstellungen oder Wertvorstellungen austauschen, wird das zum Beispiel über die Stimme artikuliert. Aus naturwissenschaftlicher Sicht handelt es sich um akustische Schwingungen, mit denen Unterschiede in der Lautstärke, der Stimmhöhe und im Sprechtempo übermittelt werden. Kulturell sind solche Differenzierungen Bedeutungsträger: Schnelles Sprechen oder eine gepresste Stimme können je nach Kontext als Stress oder als Unsicherheit einer Person interpretiert werden. Das Großartige, aber zuweilen auch Erschreckende an der interkulturellen Kommunikation ist, dass im Grunde alles Bedeutung haben kann: nicht nur die kleinsten paraverbalen Nuancen, sondern auch beispielsweise eine Sitzordnung, die vorgegeben wird, Getränke, die gereicht oder nicht angeboten werden, die Kleidung, die Personen zu einem Anlass gewählt haben, die körperliche Haltung, die sie für angemessen halten, oder die Zeit, die sie sich für das Gespräch nehmen. Die Welt der inneren Vorstellungen muss stets eine materielle Gestalt annehmen, um im sozialen Raum kommuniziert werden zu können. Aber die Welt der »Objektivationen« lässt sich nicht zweifelsfrei auf ihre subjektiven Bedeutungen zurückführen, vor allem dann nicht, wenn es sich um eine uns vertraute fremde kulturelle Welt handelt.

Von diesem Doppelcharakter von Kultur ausgehend werden zwei methodische Zugänge relevant, die in der Instruktionslogik fast gar nicht in den Blick kommen. Einer dieser Zugänge betrifft die *subjektive Welt der Präferenzen, Bedeutungsmuster und Handlungsimpulse*. Hier können selbstreflexive, simulative und interaktive Methoden dabei helfen, nicht nur die offen artikulierten, sondern auch die den Lernenden nicht auf Anhieb bewussten Vorstellungen aufzudecken: implizite Annahmen, kulturell geprägte Assoziationen oder Präferenzen für bestimmte – und eine entsprechende Ablehnung davon abweichender – Kommunikations- und Konfliktstile. Da ein Kernproblem jeder interkulturellen Verständigung in diesem Aufeinandertreffen unreflektierter Selbstverständlichkeiten und Handlungsimpulse liegt, richten sich methodische Anstrengungen in der interkulturellen Weiterbildung insbesondere auf Techniken des Bewusstmachens und Gewähr-Werdens solcher Selbstverständlichkeiten. Lernfortschritte bemessen sich weniger nach dem Zuwachs an Sachwissen, sondern nach Einsichten in bislang verdeckte Sinnkonstruktionen oder Motivlagen.

Weil kulturelle Vorstellungen nicht im luftleeren Raum existieren, sondern über jeweilige Materialisierungen ausgetauscht werden, richtet der zweite Zugang den Blick auf das *weite*

Feld »kultureller Objektivationen«. In dieser Welt gibt es unendlich viel zu erkunden, zu beobachten und zu analysieren: alltägliche Verhaltensweisen und Praktiken (wie die schwäbische »Kehrwoche«), deren Sinn sich oft erst im Zuge von Nachforschungen erschließen, oder eine Ordnung der Dinge (die Dekoration von Büroschreibtischen oder die Einzäunung von Vorgärten), die erst bei genauerer Betrachtung zu »sprechen« beginnt. Es ist kein Zufall, dass die Kapitel über den »Einsatz von Bildern« und den »Einsatz von Filmen« in diesem Methodenhandbuch derart umfangreich ausgefallen sind. Bezeichnenderweise ist für diesen ethnographischen Blick nicht nur die fremdkulturelle Welt, sondern auch die eigene Kultur von Interesse, gegenüber der Verfremdungsübungen den notwendigen Abstand schaffen können, um das allzu Normale überhaupt wahrnehmen zu können. Abbildung 2 zeigt zwei unterschiedliche Organisationsformen von Strandleben, durch die die Besonderheit deutscher Vorstellungen von Sozialleben deutlicher in den Blick gerät.



Abb. 2 | Strandleben oben:
Lübeck, Germany (© BoingBoing,
Rob Beschizza, Morris Mac
Matzen) – Strandleben unten:
Shandong, China (© Boing-
Boing, Rob Beschizza, China)

Weil kulturelle Objektivationen mit der Welt der Vorstellungen in enger Korrespondenz stehen, sind schließlich auch methodische Zugänge denkbar, die ein Wechselspiel zwischen den beiden Sphären zum Schwingen bringen wie z. B. eine biographische Spurensuche nach den Dingen, die in der kindlichen Sozialisation einer Gruppe eine große Rolle spielten, oder ein kreatives »Hervorbringen« von kulturellen Produkten mit der Kamera oder in theaterpädagogischen Projekten. Damit betritt man ein weiteres Feld, das wir in diesem Handbuch jedoch leider nur am Rand ansprechen können.

Ein *erstes Kennzeichen* unserer »Weiterbildungsphilosophie« hat also mit diesem nach zwei Erfahrungsseiten ausgreifenden, vom akademischen Vermittlungsmodell sich deutlich absetzenden Lernansatz zu tun. Wie wir im Methodenkapitel zu »Präsentationen« zeigen werden, bedeutet das aber nicht, dass für uns kognitive Inhalte und Strukturen eine völlig untergeordnete Rolle spielen. Eine solide theoretische Fundierung und eine erfahrungsorientierte Methodik sind keineswegs als Gegensatz, sondern als systematische Ergänzung zu sehen (Leenen, 2007, S. 778). Da Teilnehmerinnen und Teilnehmer häufig mit naiven Alltagstheorien in ein Training kommen, gehört es zu den zentralen Aufgaben von interkultureller Weiterbildung, solche subjektiven Gewissheiten infrage zu stellen, sie schrittweise durch klarere Konzepte, produktive Denkmodelle, besser bestätigte Theorien und überprüfbare Daten und Fakten zu ersetzen. Interkulturelle Trainings zielen immer auch auf Erkenntnisse, die sich nicht unmittelbar an den Horizont der Teilnehmenden anschließen und ein die bisherigen Perspektiven überschreitendes Lernen in Gang setzen. Es geht eben nicht nur um eine Fortschreibung und Anreicherung von Wissen, das die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Weiterbildung mitbringen, sondern um Anregungen und Hilfen zur schrittweisen Umstrukturierung von Deutungssystemen. Solche Reframing-Prozesse lassen sich nur über eine besondere Aktivierung der Lernenden initiieren, was wiederum entsprechende Methoden erfordert.

Ein *zweites Kennzeichen* unseres Weiterbildungsansatzes ist ein besonderes Verständnis von Kultur. Über die Jahre hinweg haben wir immer stärker die Verknüpfung von Kultur mit personalen Prozessen (wie Wahrnehmen, Erinnern oder Reproduzieren von Vorstellungen) und interpersonalen Vorgängen wie Kommunikation herausgearbeitet. Das Resultat ist *ein am Subjekt orientiertes Verständnis von Kultur*, das zwangsläufig auch der kulturellen Vielschichtigkeit von Personen Rechnung trägt.

Schaut man die interkulturelle Trainingsliteratur auf die Metaphern durch, die zur Veranschaulichung des jeweiligen Konzepts von Kultur Verwendung finden, dann fällt auf, dass Analogien dominieren, die Kultur statisch verstehen, wie das Zwiebel-Modell oder das allseits bekannte Eisberg-Modell von Kultur – was zu Recht auf Kritik gestoßen ist. Was bislang nicht negativ registriert wurde, ist, dass alle uns bekannten Metaphern – im Methodenkapitel »Präsentationen«, Abschnitt 5.5 wird eine Übung dazu vorgestellt – Kultur »depersonalisieren«, also offensichtlich mit Kulturkonzepten arbeiten, die von den kulturellen Akteuren absehen oder das sich in und durch Kultur realisierende Subjekt nicht angemessen

darstellen. Natürlich kann der Blick auf die objektive Seite von Kultur die Vorstellung nahelegen, dass in der kulturellen Aufladung der Dinge und der Strukturen, die uns alltäglich umgeben, eine unausweichliche Kraft liegt, die nicht unbedingt das Bild des Subjekts als kulturellem Akteur aufruft. Wir leben ja nicht nur inmitten von materiellen Dingen (der Architektur unserer Häuser und Gärten, der Gestalt von Wegen und Plätzen), denen bestimmte kulturelle Konzepte inhärent sind, sondern auch in einer sozialen Welt von Vorstrukturierungen und Regeln, die unsere Vorstellungen von angemessenem oder unangemessenem Verhalten bis in Details lenken, und verständigen uns in einer Sprache, die kulturellen Vorstellungen nicht nur semantisch, sondern bis in Subtilitäten der klanglichen Modulation Ausdruck gibt. Die Formierungen, die dadurch entstehen können, sind in der Soziologie der 1950er und 1960er Jahre als »Enkulturation« oder »kulturelle Prägung« gefasst worden.

Nur diese *eine* Seite des kulturellen Reproduktionszusammenhangs herauszustellen, ist zu Recht kritisiert worden: Nichts von diesen kulturgetränkten Dingen und Strukturen macht Sinn, wenn es die Subjekte nicht gibt, die ihnen diesen Sinn geben. Wenn Üblichkeiten und Gepflogenheiten nicht bekannt, Bedeutungen nicht gewusst und Rituale nicht mehr beherrscht werden, dann bleibt nur eine leblose Regelhülle und es wird erkennbar, weshalb kulturelle Gemeinschaften ein vitales Interesse haben, das Bewusstsein für den Sinn kultureller Vorstellungen wachzuhalten und die Erinnerung an sie zu pflegen. Man kann Kultur also nicht wirklich verstehen, ohne die kulturellen Akteure in den Blick zu nehmen, die ständig Bedeutungen artikulieren, Äußerungen in ihrem Umfeld wahrnehmen und erinnern, sie kognitiv und emotional verarbeiten und sie ähnlich oder modifiziert weitertragen. Kulturelle Sedimentierungen innerer und äußerer Art entstehen in einem Kreislauf, der ohne die handelnden Akteure und die kulturellen Netzwerke, in denen diese sich bewegen, nicht vorstellbar ist.

Es gehört zu den Erblasten des Nationalstaatsdenkens, dass solche Sozialisationszusammenhänge immer noch vor allem als nationale oder ethnische gedacht werden. Die Bedeutung des Aufwachsens in einer bestimmten Schicht oder einer Genderrolle, die Sozialisation in einem Beruf oder in einer bestimmten Organisation wird dagegen notorisch unterschätzt oder ganz übersehen. In unserem dritten (von der VW-Stiftung geförderten) Projekt, in dem es um Personal in Strafvollzugsanstalten und um Angehörige der Polizei ging, haben wir aus gutem Grund berufs- und organisationskulturelle Sozialisationserfahrungen ins Zentrum der interkulturellen Lernprozesse gerückt (Leenen, Grosch u. Groß, 2005). Das *Konzept der kulturellen Mehrschichtigkeit* (und der Mehrfachzugehörigkeit zu kulturellen Gruppierungen) haben wir in einem XENOS-Projekt¹⁵ weiter entfaltet, in dem es um die kulturelle Diversität des Personals in einer großen Behörde ging (Leenen, Groß et al., 2014). Interaktionen zwischen Personen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund lassen sich ohne dieses Konzept kaum differenziert erfassen und ohne diese Differenzierung ist die Gefahr groß, dass sich die Zugehörigkeit zu Herkunftskulturen von Zuwandererfamilien als Thema verselbständigt und sich der kulturelle Blick darauf verengt. Dagegen muss die Vielschichtigkeit und Heterogenität kultureller Bezüge betont werden, die für *alle* Mitglieder moderner Gesellschaften

charakteristisch ist. Die Vielfalt der kulturellen Bezüge und Kontexte, die in der Sozialisation bedeutsam werden, nimmt in der Moderne deutlich zu: Das Individuum wird immer vielschichtiger sozialisiert und ist selbst im Ergebnis kulturell divers.

Ein gängiges Missverständnis, das aus dieser kulturellen Diversität des Subjekts zuweilen entsteht, mündet in die Forderung, grundsätzlich davon abzusehen, Individuen in einer globalisierten Welt überhaupt noch spezifische Prägungen kultureller Art zuzuschreiben, und statt dessen davon auszugehen, dass sie im Normalfall eine derart bunte (hybride) Mischung kultureller Orientierungen mitbringen, dass von »Kultur« zu sprechen gar keinen Sinn mehr macht. Zweifellos gibt es inzwischen auch »Globale Nomaden« oder »Third Culture Kids«, deren Sozialisation in verschiedenen Ländern und Milieus erfolgt ist und die sich in mehreren Sprachen erfolgreich bewegen. Aber selbst bei solchen Grenzfällen kann es Sinn machen, kulturelle Orientierungen und ihre Herkunft zu identifizieren. Wir schließen uns in diesen Fragen der Position von Geertz an, der die kulturelle Besonderung als eine Universalie des menschlichen In-der-Welt-Seins begreift. Der Mensch vollendet sich nach Geertz durch Kultur, aber »not through culture in general but through highly particular forms of it: Dobuan and Javanese, Hopi and Italian, upper-class and lower-class, academic and commercial« (Geertz, 1965, S. 113). Jedes Individuum ist kulturell divers und in der Spezifik seiner Diversität zugleich einzigartig. Die Idee, Kultur auszublenden, um allein die Person in ihr Recht zu setzen, geht in die Irre, wenn die Auseinandersetzung mit Kultur, die Aneignung und Abwehr bestimmter kultureller Bezüge notwendiger Bestandteil personaler Entwicklung ist. Personen werden nicht mechanisch durch kulturelle Programmierungen bestimmt. Sie setzen sich vielmehr mit kulturellen Einflüssen und Zumutungen auseinander, finden eine Haltung dazu, positionieren sich. Die Einzigartigkeit des Individuums besteht nicht allein in bestimmten personalen »Kerneigenschaften«, sondern auch in der biographischen Entfaltung kultureller Standpunkte. Kultur grundsätzlich zu negieren und von solchen *kulturellen Positionierungen* ganz zu abstrahieren, heißt daher, die Person zu »entleeren«, sie in ihrem konkreten kulturellen Handlungsraum nicht ernst zu nehmen, ihr also letztlich die Anerkennung und Wertschätzung als kulturelles Wesen zu verweigern.

Kulturelle Verortungen finden allerdings stets in Raum und Zeit statt, d. h. sie sind keineswegs für immer festgeschrieben, sondern können situativ verändert werden. Sie betreffen auch nicht nur die Haltung zu den Angeboten und Zumutungen einer bestimmten Kultur. In einer vielschichtigen kulturellen Einflusswelt kann Positionierung auch in einem Relevant-Setzen oder Irrelevant-Setzen einer ganzen Bedeutungsschicht bestehen. In unserem ersten XENOS-Projekt¹⁶, entwickelten wir interkulturelle Trainings zur Verbesserung der Kommunikation am Arbeitsplatz, um in den Ford-Motorenwerken die Umstellung von der Fließbandarbeit auf Gruppenarbeit (und die damit verstärkte Notwendigkeit interkultureller Kommunikation) zu unterstützen. Bemerkenswert war, dass kulturelle Spannungen weniger in der Zusammenarbeit zwischen den nationalen Herkunftsgruppen in der Produktion auftauchten (das hatte die Firmenleitung mit Blick auf die aus Osteuropa stammenden und die

türkischstämmigen Arbeiter und Arbeiterinnen erwartet), sondern sehr viel stärker zwischen der hier in Deutschland arbeitenden Belegschaft und der nach US-amerikanischen Vorstellungen arbeitenden Firmenleitung. »Interkulturelle« Trainings waren hoch akzeptiert, aber wenn das »wording« amerikanischer Diversity-Ansätze auftauchte, entstand Ablehnung und Widerstand. Fremdartigkeit von Kultur ist nichts, was man an und für sich feststellen und im Vorhinein prognostizieren kann. Als unerträglich fremdartig kann von den Beschäftigten in der Produktionsabteilung auch die Kultur einer Verwaltungseinheit im Unternehmen wahrgenommen werden (Sackmann, 2000). Was als fremdartige Kultur gilt, wird durch die Wahrnehmung der Beteiligten und durch das »Setzen von Relevanzen« erzeugt. Prozesse der Relevanzsetzung sind allerdings nicht unabhängig von sozialen Ereignissen. Als sich wegen sinkender Verkaufszahlen in der Firma das Gerücht von drohenden Entlassungen zu verbreiten begann, konnten wir bei der Wiederholung einer Mitarbeiterbefragung eine plötzliche Zunahme von Fremdheitswahrnehmungen auch zwischen den kulturellen Herkunftsgruppen in der Produktion feststellen.

Kommen wir auf das *dritte Kennzeichen unserer Weiterbildungskonzeption* zu sprechen, das die *Ziele interkultureller Trainings* betrifft. Während über das Konzept der Kultur in der interkulturellen Weiterbildung erregte Debatten geführt werden, gibt es über das Ziel interkultureller Lernprozesse anscheinend stillschweigenden Konsens. »Interkulturelle Kompetenz« wird als Ziel entweder ohne jegliche genauere Klärung eingeführt oder aber es wird aus der überbordenden Menge unstrittiger Subziele (wie Empathie, Ambiguitätstoleranz, Kulturwissen, kritische Reflektionsfähigkeit usw.) eine im Grunde willkürliche Auswahl getroffen. Die fehlende Klärung des zentralen Konzeptes schlägt sich in der Weiterbildung dann in schwammigen Zielvorstellungen und unklaren methodischen Schrittfolgen nieder (Leenen u. Groß, im Druck).

Ein anschauliches Beispiel ist das Problem der Entwicklung kulturspezifischer und/oder kulturallgemeiner Kompetenzen. Das Ziel, sich kulturspezifische Kompetenzen erarbeiten zu müssen, erscheint auf Anhieb völlig unproblematisch und selbstverständlich, wenn man eine Lerngruppe beispielsweise auf einen klar umrissenen kulturellen Kontext vorbereiten will. Aber was heißt schon »klar umrissener kultureller Kontext«? Wer zum Beispiel eine Lerngruppe auf ein Kooperationsprojekt in der Türkei einstellen will, muss sie auf ein Land vorbereiten, in dem man auf Kurden, Armenier, Albaner, Tscherkessen oder Araber treffen kann, in dem sechs verschiedene Sprachen gesprochen werden, drei oder vier Religionen eine wichtige Rolle spielen und der Gegensatz zwischen städtischen und ländlichen Regionen massiv ist. Die Gefahr ist jedenfalls groß, dass das Trainingsteam dazu verführt wird, die Lerngruppe mit sehr konkreten Informationen und (durchsetzt mit Stereotypen) auf eine kulturelle Kunstwelt »Türkei« vorzubereiten. Und eine Lerngruppe aus dem Wirtschaftsbereich wird es sogar besonders wertschätzen, wenn sie Listen mit »dos and don'ts« an die Hand bekommt, die auf solche überzogenen Verallgemeinerungen zurückgehen (Shorti, 2009, S. 273). So wird eine Pseudosicherheit erzeugt, die eine eigenständige Entwicklung kulturall-

gemeiner und personaler Kompetenzen eher verhindert (Langer, 2017, S. 449). Dies erkennt man aber nur in der nötigen Klarheit, wenn eine genauere Vorstellung vom Verhältnis und dem Zusammenspiel zwischen kulturspezifischen, kulturallgemeinen und personalen Anteilen interkultureller Kompetenzentwicklung gewonnen ist.

Unser letztes XENOS-Projekt¹⁷ hat die Chance eröffnet, den dritten entscheidenden Baustein unserer Weiterbildungsphilosophie, dieses Konzept der »interkulturellen Kompetenz« auszudifferenzieren und durch eine empirische Untersuchung auf festeren Boden zu stellen (Leenen, Stumpf u. Scheitza, 2014a; 2014b). Nach unseren Überlegungen muss interkulturelle Kompetenz als *Handlungskompetenz* verstanden werden; das Konzept ist für die berufliche Praxis nur anschlussfähig, wenn es nicht nur als hermeneutische Kompetenz, sondern als *praktische Kompetenz* begriffen wird (Leenen u. Groß, 2007, S. 186). Verstanden als berufliche Handlungskompetenz hat interkulturelle Kompetenz eine universalistische und eine auf konkrete situative Anforderungen ausgerichtete Seite. Unsere empirische Anforderungsanalyse bei interkulturell erfahrenen Polizisten zeigte einerseits die notwendigen Teilkompetenzen allgemeiner Art, also die benötigten personalen und sozialen Kompetenzen. Und sie ließ andererseits auch die spezifischen Kompetenzanforderungen erkennen, die aus der Berufsrolle des Polizisten bzw. der Polizistin resultieren (wie eine Vertrautheit mit Deeskalationstechniken oder mit Strategien der Eigensicherung). Interkulturelle Kompetenzen lassen sich nicht auf abstrakte situationsunabhängige Kompetenzen reduzieren, sondern sind Fähigkeiten der Bewältigung spezifischer Praxissituationen mit einem korrespondierenden Anforderungsprofil. Zu diesem Profil gehören kulturspezifische und berufspraktische Anforderungen, die miteinander verschränkt sind. Ein Arzt mit einem kulturell sehr unterschiedlichen Patientenkreis muss völlig andere interkulturelle Fachkompetenzen mitbringen als ein Manager, der in Asien einen Supermarkt aufbauen soll. Eine grundlegende Herausforderung von interkultureller Weiterbildung besteht also darin, derartige spezifische interkulturelle Problemkonstellationen in der beruflichen Praxis zu identifizieren, die Weiterbildung also in jeweilige berufliche Kontexte zu situieren. Die Fortbildung auf dieses Anforderungsprofil ausrichten zu können, damit die Lernenden an authentischen Praxisproblemen arbeiten können, ist eine essentielle Voraussetzung erfolgreicher und nachhaltiger interkultureller Weiterbildung.

Interkulturelle Sensibilität und Kompetenz zu fördern, bedeutet also, ein Spektrum unterschiedlicher Fähigkeiten unter Kulturgesichtspunkten weiter auszubauen. Da es letztlich um die Handlungsfähigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in zuweilen unklaren Kulturkontaktsituationen geht, gibt es keine festen Handlungsanweisungen oder Regeln, keine simplen Listen von »dos and don'ts«, die man vermitteln könnte. Die schwierige Aufgabe besteht vielmehr darin, die kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, das Repertoire an Kommunikations- und Handlungsstrategien sowie die interkulturelle Urteilsfähigkeit schrittweise weiter zu entwickeln. Neben der Förderung von Handlungsfähigkeit in bestimmten Praxissituationen ist es also essentiell, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eigenständige Lernstrategien und Bewältigungsmodi auch für unvermeidbare Fehler

und Misserfolge entwickeln. In methodisch-didaktischer Hinsicht bedeutet das, von den Problemlagen und Interessen der Zielgruppe ausgehend eine Lernumgebung aufzubauen, die sowohl abwechslungsreich als auch herausfordernd ist und einen Lerngewinn für den Umgang mit interkulturellen Problemstellungen in der jeweiligen beruflichen Praxis in Aussicht stellt. Dieses Handbuch soll einen Beitrag zur professionellen Gestaltung solcher Lernparcours liefern.

Der von uns gewählte Zugang zu den theoretischen und methodischen Fragen in diesem Handbuch ist mehrperspektivisch. Im *Grundlagenteil* diskutiere ich im ersten Kapitel aus kulturtheoretischer Perspektive Grundbegriffe interkultureller Kompetenzentwicklung. Zu jedem Abschnitt (zum Beispiel zum Begriff »Kommunikation«) werden abschließend Konsequenzen für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten benannt. Andreas Groß hat im zweiten Kapitel neuere weiterbildungstheoretische Erkenntnisse für das Feld der interkulturellen Weiterbildung fruchtbar gemacht. Seine Unterscheidung von Paradigmen interkultureller Weiterbildung (qualifikations-, kompetenz- oder bildungsorientiert) sollte bei der Planung und Ausgestaltung interkultureller Trainings unbedingt Berücksichtigung finden. In Kapitel 3 führt er aus, welche Implikationen sich aus der Orientierung an diesen Paradigmen für didaktisch-methodische Entscheidungen ergeben. Die multiperspektivische Sichtweise wird hier konsequent weitergeführt. Im *Methodenteil* werden vier ausgewählte methodische Zugänge zunächst hinsichtlich ihres konzeptionellen Hintergrunds und im Hinblick auf grundsätzliche Einsatzmöglichkeiten analysiert. Was sich jeweils anschließt, sind zahlreiche Anwendungsbeispiele und Varianten von Einsatzszenarien. Ergänzend gibt es zu den Methodenkapiteln »Fallbasiertes Lernen: Einsatz von Critical Incidents«, »Selbsteinschätzungsübungen und Testverfahren« und »Simulationen« jeweils eine Zusammenstellung von Ressourcen, die den Trainer bzw. die Trainerin dabei unterstützen sollen, für spezifische Lernsituationen die passenden methodischen Zugänge zu finden. Der Methodenteil folgt dem Grundgedanken, dass es keine per se geeigneten oder ungeeigneten »interkulturellen Methoden«, sondern immer nur Passungsfragen zwischen dem Horizont der Lerngruppe, den Fähigkeiten und Präferenzen des Trainingsteams und dem Sachthema gibt, das ein bestimmter methodischer Zugang vermitteln soll. Dies ist auch der leitende Gedanke für den *Medienteil*, in dem Harald Grosch einen Überblick zu den Einsatzmöglichkeiten von Bildern und Filmmaterial gibt, wie man ihn in dieser Breite sonst nicht finden wird. Auch hierzu gibt es einen differenziert ausgearbeiteten Material- und Ressourcenteil.

Es gibt bei einem Publikationsprojekt wie diesem unendlich viele Gründe, Kollegen und Freunden für ihre Unterstützung dankbar zu sein. In der frühen Phase der Entwicklung interkultureller Trainings habe ich viele Anregungen den zunächst von Peter Stadler in Tramelan (CH) initiierten, später von Samuel van den Bergh in Winterthur (CH) organisierten Train the Trainer Workshops von Janet und Milton Bennett, Anita Rowe und Sivasailam »Thiagi« Thiagarajan zu verdanken. Von den gemeinsam mit Bernd Müller-Jacquier durchgeführten interkulturellen Filmworkshops habe ich vor allem mit Blick auf sprachwissenschaftliche und kommunikationstheoretische Zusammenhänge profitiert. Auch aus dem Kreis der begeister-

ten »Interkulturalisten« um Jürgen Bolten und Alois Moosmüller habe ich sehr viel Unterstützung erhalten. Mein Dank gilt allen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich über Jahre hinweg in fachlichem und persönlichen Austausch stehen durfte (Jutta Berninghaus, Martina Eckert, Peter Franklin, Jürgen Henze, Hans-Jürgen Lüsebrink, Julia Roth, Ulrike Schwedler, Jürgen Straub, Alexander Thomas, Doris Weidemann, Ulrich Zeutschel). Unser Kollege Matthias Otten hat eine erste Fassung des Kapitels »Grundbegriffe«, Silke von Hoffmann Erstfassungen der Methodenkapitel zu »Simulationen« und »Präsentationen« kritisch durchgesehen; Siegfried Stumpf hat mit uns das Konzept der interkulturellen Kompetenz intensiv diskutiert und mit seinem Sachverstand zum Erfolg unseres letzten XENOS-Projektes zur Personalauswahl maßgeblich beigetragen. Dass in einem Buch wie diesem allen Bemühungen zum Trotz Fehler vorkommen, ist nicht zu vermeiden, dass Lücken zu beklagen sind (gerne hätten wir beispielsweise auch biographische Ansätze oder Methoden der Felderkundung im Methodenteil berücksichtigt), werden wir hoffentlich in einem Folgeband korrigieren.

Zu danken habe ich schließlich Nadja Fernandes und Detlef Reich, ohne deren Geschick und Geduld dieses Handbuch nicht erschienen wäre.

Anmerkungen

- 1 Wir bemühen uns im Folgenden um eine gendergerechte Sprache. Im Sinne der Lesefreundlichkeit des Textes wechseln wir bewusst zwischen verschiedenen Varianten: der Vermeidung und Umgehung (»Studierende«; »Trainingsteam«), der ausgeschriebenen Paarform (»Leserinnen und Leser«) sowie einem Wechsel des Geschlechts (»die ZuhörerIn und der Beobachter«). Im Übrigen schließen wir trotz des Verzichts auf Gender-Gap oder * ausdrücklich Personen ein, die sich sozial oder biologisch jenseits binärer Geschlechterkategorien positionieren.
- 2 Ich nutze die Gelegenheit, mich bei allen Beteiligten (in alphabetischer Reihenfolge: Ina Conen, Suse Düring-Hesse, Isabelle Klarenaar, Ulrich Kreidt, Michael Tunc, Dieter Unbehaun und Xandra Wildung) für diese Zeit intensiver Zusammenarbeit zu bedanken. Die Autoren dieses Handbuchs stellten dabei gewissermaßen das »Kernteam« dar: Harald Grosch hat schon in den Projekten der 1980er Jahre seine Erfahrungen aus der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Migrantenfamilien, Andreas Groß ab etwa 1995 sein Know-how aus der Internationalen Jugendarbeit und Alexander Scheitza ab 2003 seinen Hintergrund als Psychologe und interkultureller Trainer mit eingebracht.
- 3 Der Schwerpunkt wird aktuell unter dem Namen »Migration und interkulturelle Kompetenz« weitergeführt. Zugriff am 03.05.2018 unter https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/forschungsschwerpunkt-migration-und-interkulturelle-kompetenz_15103.php
- 4 BMBF: »Entwicklung und Erprobung neuer Formen der Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung interkultureller Sensibilität« (1995–1997).
- 5 VW-Stiftung: »Vermittlung interkultureller Kompetenz für die Berufsfelder Polizei und Strafvollzug« (1997–2002).
- 6 GEW-Stiftung: »Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (AIM)« (2000–2002).
- 7 BMAS (XENOS): »Interkulturelle Kommunikation und Konfliktlösung am Arbeitsplatz« (2000–2005).
- 8 Land NRW (TRAF0): »Interkulturelle Kompetenzentwicklung für KMU und Behörden« (2004–2005).
- 9 GEW-Stiftung: »Diversität nutzen: Strategien zur Gewinnung und betrieblichen Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund für Kölner Unternehmen« (2003–2004).
- 10 DAAD: »Pro-FIT – Program for Intercultural Transfer and Development« (2005–2006).
- 11 BMAS (XENOS): »Interkulturelle Qualifizierung und Förderung kultureller Diversität in der Polizei NRW« (2009–2012).
- 12 BMAS (XENOS): »Interkulturelle Kompetenz und Inklusion in der Personalauswahl der Polizei (IKIP)« (2012–2014).
- 13 Dieser Rückblick ist natürlich nicht einer des Autorenteam, sondern die persönliche Sicht des Herausgebers.
- 14 Bundesanstalt für Arbeit: »Bildungs- und Lebensstellungen in Migrantenfamilien« (1986–1987).
- 15 BMAS (XENOS): »Interkulturelle Qualifizierung und Förderung kultureller Diversität in der Polizei NRW« (2009–2012).
- 16 BMAS (XENOS): »Interkulturelle Kommunikation und Konfliktlösung am Arbeitsplatz« (2000–2005).
- 17 BMAS (XENOS): »Interkulturelle Kompetenz und Inklusion in der Personalauswahl der Polizei (IKIP)« (2012–2014).

Literatur

- Ackermann, I. (Hrsg.) (1982).** Als Fremder in Deutschland. München: dtv.
- Auernheimer, G. (1995).** Einführung in die interkulturelle Erziehung (2. überarb. u. erg. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bennett, J. M. (2012).** The developing art of intercultural facilitation. In K. Berardo, D. K. Deardorff (Eds.), *Building cultural competence. Innovative activities and models* (pp. 13–22). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Chemers, M.M., Chemers, A.G. (1979).** Iran culture assimilator. In D. Hoopes, P. Ventura (Eds.), *Intercultural sourcebook* (pp. 82–88). Washington: SIETAR.
- Geertz, C. (1965).** The impact of the concept of culture on the concept of man. In J. R. Platt (Ed.), *New views of the nature of man* (pp. 93–118). Chicago u. London: The University of Chicago Press.
- Grosch, H., Groß, A., Leenen, W. R. (2000).** Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Herausgegeben von der ASKO Europa Stiftung. Saarbrücken.
- Harrison, R., Hopkins, R.L. (1967).** The design of cross-cultural training: An alternative to the university model. *Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 431–460.
- Heckmann, F. (1992).** Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.
- Hoopes, D., Ventura, P. (Eds.) (1979).** *Intercultural sourcebook*. Washington: SIETAR.
- Kade, J., Seitter, W. (2002).** Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49, 90–101.
- Kraemer, A. J. (1979).** Development of a cultural self-awareness approach to instruction in intercultural communication. In D. Hoopes, P. Ventura (Eds.), *Intercultural sourcebook* (pp. 66–75). Washington: SIETAR.
- Kreidt, U., Leenen, W. R., Grosch, H. (1989).** Trennungserfahrung und Lebenslauf. Folgen von »Familienfragmentierung« bei türkischen Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 337–355.
- Langer, S. A. (2017).** Which competence? A comparative analysis of culture-specific vs. culture-generic intercultural competence development. *Advances in Economics and Business* 5 (8), 448–455.
- Leenen, W. R. (2007).** Interkulturelles Training: Psychologische und pädagogische Ansätze. In J. Straub, A. Weidemann, D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 773–784). Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Leenen, W. R. (1995).** Ausländerfeindlichkeit, fremdenfeindliche Gewalt und politische Öffentlichkeit. *Deutschland-Archiv* 28, (6), 603–624.
- Leenen, W. R. (1992).** Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Politischer Rechtsruck oder Politikversagen? *Deutschland-Archiv* 25, (10), 1039–1054.
- Leenen, W. R., Groß, A. (im Druck).** Interkulturelle Kompetenz(en). Modellbildung – Erfassung – Entwicklung. In J. Henze, St. J. Kulich, Z. Wang (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation: Deutsch-chinesische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leenen, W. R., Groß, A. (2007).** Praxisforschung als interaktiver Prozess: Vermittlung interkultureller Kompetenz für die Polizei. In Volkswagenstiftung (Hrsg.), *Grenzen. Differenzen. Übergänge. Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation*. (S. 183–200). Reihe Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript.
- Leenen, W. R., Grosch, H., Kreidt, U. (1990).** Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik*. (5), 753–771.
- Leenen, W. R., Grosch, H., Groß, A. (Hrsg.) (2005).** Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster u. a.: Waxmann.
- Leenen, W. R., Groß, A., Grosch, H., Scheitza, A. (2014).** Kulturelle Diversität in der Öffentlichen Verwaltung. Konzeptionelle Grundsatzfragen, Strategien und praktische Lösungen am Beispiel der Polizei. Münster u. a.: Waxmann.
- Leenen, W. R., Scheitza, A., Stumpf, S. (2014).** Kulturfairness in der Personalauswahl. In H. Uske, A. Scheitza, S. Düring-Hesse, S. Fischer (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Konzepte, Probleme, Beispiele*. (S. 103–111). Duisburg: Oppenberg Verlag.
- Leenen, W. R., Stumpf, S., Scheitza, A. (2014a).** »Interkulturelle Kompetenz« in der Personalauswahl – Konzeptionalisierung und Integration in bestehende Auswahlssysteme. In F. Barié-Wimmer, K. von Helmolt, B. Zimmermann (Hrsg.), *Interkulturelle Arbeitskontexte. Beiträge zur empirischen Forschung* (S. 227–257). Stuttgart: ibidem.
- Leenen, W. R., Stumpf, S., Scheitza, A. (2014b).** »Interkulturelle Kompetenz« als Anforderungsmerkmal in der Personalauswahl. In H. Uske, A. Scheitza, S. Düring-Hesse, S. Fischer (Hrsg.), *Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Konzepte, Probleme, Beispiele* (S. 91–102). Duisburg: Oppenberg Verlag.
- Özdamar, E. S. (1992).** Das Leben ist eine Karawanserei. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Özkan, H., Wörle, A. (Hrsg.) (1985).** Eine Fremde wie ich. München: dtv.

Sackmann, S. A. (2000). Unternehmenskultur. Konstruktivistische Betrachtungen und deren Implikationen für die Unternehmenspraxis. In P. M. Hejl, H. K. Stahl (Hrsg.), *Management und Wirklichkeit. Das Konstruieren von Unternehmen, Märkten und Zukünften.* (S. 141–158). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Stewart, E. C. (1967). The simulation of cross-cultural communication. In Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation zwischen Industrieländern und Entwicklungsländern* (S. 168–208). Berlin.

Stewart, E. C. (1995). Contrast-culture training. In S. M. Fowler, M. G. Mumford (Eds.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Vol.1* (pp. 47–57). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Storti, C. (2009). Intercultural competence in human resources. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 272–286). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stumpf, S., Leenen, W. R., Scheitza, A. (2017). Adverse Impact in der Personalauswahl einer deutschen Behörde: Eine Analyse ethnischer Subgruppendifferenzen. *German Journal of Human Resource Management/Zeitschrift für Personalforschung*, 31 (1), 4–31.

Treibel, A. (1990). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim u. München: Juventa.

Triandis, H. C. (1975). Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes. In R. W. Brislin, S. Bochner, W. J. Lonner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning* (pp. 39–77). New York: John Wiley & Son.

Weeks, W. H., Pedersen, P. B., Brislin, R. W. (1979). A manual of structured experiences for cross-cultural learning. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Grundlagen

Wolf Rainer Leenen

Grundbegriffe interkultureller Kompetenzvermittlung
