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: A 328
Studienrichtung lt. Studienblatt: Allgemeine/Angewandte Sprachwissenschaft
Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Florian Menz
Verzeichnisse

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnisse .......................................................................................................................2
Vorwort ........................................................................................................................................6
1. Zum Aufbau ..........................................................................................................................10
2. Grundlagen ..........................................................................................................................12
  2.1. Angewandte Sprachwissenschaft ....................................................................................12
      2.1.1. Die Wiener Schule der Kritischen Diskursanalyse ..................................................13
      2.1.2. Gesprächsforschung und Gesprächsanalyse .............................................................15
  2.2. Entwicklungsforschung ....................................................................................................17
  2.3. Kultur ................................................................................................................................20
      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
  3. „Interkulturelle Kommunikation“ .......................................................................................25
      3.1. Zur Beschäftigung mit „Interkultureller Kommunikation“ .............................................25
      3.2. „Interkulturelle Kommunikation“ aus linguistischer Perspektive .................................28
          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. Konstruieren von Fremdheit .............................................................................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
  4. Interkulturelle Personalentwicklung ....................................................................................41
      4.1. Allgemeine Merkmale von „Interkulturellen Kommunikationstrainings“ ..................42
      4.2. Interkulturelle Personalentwicklung in der Unternehmenswelt ...................................46
          4.2.1. Zur Überschneidung von Wirtschaftsunternehmungen und Entwicklungszusammenarbeit .................................................................49
  4.3. Interkulturelle Personalentwicklung in der Entwicklungszusammenarbeit ...................50
      4.3.1. Ein Training aus der Praxis: „Kommunikation und Beratung“ ...................................52
  5. Interkulturelle Kommunikationstrainings bei PROGRESS ..............................................53
      5.1. Forschungsvorhaben ....................................................................................................53
          5.1.1. Entdeckungszusammenhang ..................................................................................53
          5.1.2. Begründungszusammenhang ...............................................................................53
          5.1.3. Verwertungszusammenhang ...............................................................................54
          5.1.4. Erkenntnisinteresse ...............................................................................................54
      5.2. Forschungsdesign ..........................................................................................................55
          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
      5.3. Kontextualisierung ........................................................................................................60
7. Konklusion

5.4. Die Organisation PROGRESS

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
5.4.2.6. Interview „Migrationserfahrung“ ......................................................................... 76

5.5. Forschungsbericht

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

5.6. Resümee

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

6. Eine linguistische Herangehensweise an „Interkulturelle Kommunikationstrainings“

6.1. Die Rezeption linguistischer Forschungsergebnisse ....................................................... 101
6.2. Grundlagen aus der Gesprächsforschung ..................................................................... 103
6.2.1. Gesprächskompetenz ......................................................................................... 103
6.2.2. Grund eigenschaften 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

6.3. Sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainings ........................................................ 112
6.3.1. Charakteristika von sprachwissenschaftlichen Kommunikationstrainings .......... 113
6.3.2. Anforderungen an sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainings .................. 114
6.3.2.1. Linguistische Ausbildung der Kursle iterInnen .................................................... 114
6.3.2.2. Elaboriertes Trainingsdesign ................................... .......................................... 115
6.3.2.3. Unterlagen für interkulturelle Kommunikationstrainings .................................. 116
6.3.2.4. Evaluierung ...................................................................................................... 117

6.4. Drei sprachwissenschaftliche Kommunikationstrainingskonzepte ................................ 118
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

6.5. Zur Durchführung eines linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS ....... 127
6.5.1. Vorteile der besprochenen linguistischen Trainingsmöglichkeiten ............................. 127
6.5.2. Praktische Überlegungen zur Durchführung von linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS ................................................................. 128

7. Konklusion ....................................................................................................................... 130
8. Bibliographie ......................................................................................................................................................... 132
9. Annex .................................................................................................................................................................... 144

Unterlagen aus den „Interculturel kommunikationstrainings“, durchgeführt in der Organisation PROGRESS ................................................................................................................................. 144

Abstracts ........................................................................................................................................................................ 145
  1. Deutsch ................................................................................................................................................................. 145
  2. Englisch ................................................................................................................................................................. 146

Curriculum Vitae .......................................................................................................................................................... 147
**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 Республики (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 könnt 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)


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)


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

---

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)


3 Aus der Werbebroschüre „INTERKulturalität + Kommunikation“ des IZKS – Internationales Zentrum für Kulturen und Sprachen, Siecardsgasse 59, 1100 Wien

6


„[...] 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

4 „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)
Beispiele, 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“.


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


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).


2. Grundlagen

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

2.1. Angewandte Sprachwissenschaft


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).


2.1.1. Die Wiener Schule der Kritischen Diskursanalyse


„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

---

5 Vgl. „Describing discourse as a social practice implies a dialectical relationship between particular discoursive 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).


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.


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

14
• Sprechtempo und Pausen notiert,
• prosodische und stimmliche Eigenschaften markiert und
• nicht-verbale Aktivitäten eingetragen (Knapp et al. 2004: 297).


2.2. Entwicklungsforschung


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.


6 Mehr dazu auf http://www.entwicklungsforschung.at.


\footnote{Ziai entlehnt die Begriffe „Signifikat“ und „Signifikant“, die beiden Bestandteile eines Zeichens, von Ferdinand de Saussure (1967).}
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)


2.3.1. Entstehung und Instrumentalisierung des Kulturbegriffs


---

8 „*colo* 3. colui, cultus 1. (be)bauen, bearbeiten, bewirtschaften: agrum; hortum Cu, arbores H, fructus V, occ. Ackerbau betreiben [...]“ (Stowasser et al. 1998: 97, Herrurhebung im Original)


„[…] diskrete, gegeneinander abgeschlossene, wesensmäßig verschiedene, in sich einheitliche, weitgehend widerspruchsfreie Gebilde […]“ (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 eindrangen (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).

2.3.2. Zu einer linguistischen Betrachtungsweise von „Kultur“


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

---

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)"

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).


„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 Weltsicht annimmt, als eine relevante Realität anzuerkennen.” (Faschingeder 2003: 17)

10 Vergleiche auch Faschingeder 2003b: 258.

2.3.4. Plädoyer für den Kulturbegriff


3. „Interkulturelle Kommunikation“

3.1. Zur Beschäftigung mit „Interkultureller Kommunikation“


Zum Forschungsinteresse „Kulturkontakt“ gehören:

- Analysen der produktiven Aneignung oder Perzeption fremder Länder und Kulturen, zum Schwerpunkt „Kulturvergleich“
- die Kontrastierung kommunikativer Sitten und Gebräuche und

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


- 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


\(^{11}\) Vgl. Brislin/Yoshida 1994

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

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)


„Interkulturelle Kommunikation“ ist nach einer Definition von ten Thije

1. eine Form des sprachlichen Handelns,
2. eine Form des Sprach- und Kulturkontaktes und unterliegt


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 betrachteten 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).

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)


---

14 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?

15 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)

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.


3.2.1. Aspekte „Interkultureller Kommunikation“

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

3.2.1.1. Sprachliches Handeln


Mögliche kulturelle Differenzen in der Kommunikation können sein:

- Unterschiedliche Anlässe für sprachliche Kommunikation (Unterschiedliche Adäquatheit),

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


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


18 „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)

3.2.1.3. Funktionale Äquivalenz


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)


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.19 Das eigene Erleben wird auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (Ingroup) gegründet, von der andere Zugehörigkeiten als „fremde“ (Outgroup) abgegrenzt werden können.


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


Zu den Funktionen dieser sozialen Kategorisierungen 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).

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).


---

20 Dieser Prozess wird in der Kulturanthropologie „othering“ genannt (Kotthoff 2002: 7).
21 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).

3.2.1.5. Stereotypen


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*.

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)

---


25 “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)

26 „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)

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


da der sozio-politische Status von Sprachen und Nationen in Kontakt eine Rolle in der „Interkulturellen Kommunikation“ und in der Sprachwahl spielt, wäre im Gegensatz zur

28 „[…] 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)

Verwendung einer *lingua franca* "receptive multilingualism"*60* "[…] the most equal mode of communication" (House/Rehbein 2004 zitiert in Ribbert/ten Thije 2007: 76).


3.2.1.7. Machtaspekte in der „Interkulturellen Kommunikation“


"[…] 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.


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


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)


„[...] 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)

4.1. Allgemeine Merkmale von „Interkulturellen Kommunikationstrainings“


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)

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.32


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):

32 Was tatsächlich sein kann wie z.B. bei PROGRESS.
### Kulturübergreifend-informatorische 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-informatorische 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 deskriptiven oder faktenhistorischem Vorgehen Reduktion auf Do's and Tabos; 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)

Inderweise 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.ifim.de](http://www.ifim.de)).


---

33 Homepage des Institutes für internationales Management.
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 Hofstedes 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 beitragen (Bolten 2001: 1).

In Unternehmen werden auch heute noch häufig Kultureraufassungsansätze, 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 vorherzusehen 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 vorzubereiten34, 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

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).35

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.“36 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.37


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)

36 Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008
37 Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008

„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)


„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).  

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 Entwicklungszusammenarbeitorganisationen 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 Entwicklungorganisationen 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.

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)


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-/instinktgelenkt, fähig/ unfähig zur Herrschaft, souverän/abhängige, kolonialisierend/kolonialisierter, 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)

„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 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 partnerschaftlicher Kommunikation bei den Akteuren und AkteurInnen des Südens höher ist als bei den EntwicklungswirtschaftlerInnen 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).

40 Vgl. z. B. Cardoso/Faletto 1976
4.3.1. Ein Training aus der Praxis: „Kommunikation und Beratung“


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.

41 Finanziert vom „Fonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung“
5. Interkulturelle Kommunikationstrainings bei PROGRESS

5.1. Forschungsvorhaben

5.1.1. Entdeckungszusammenhang


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.

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 vorgingen,
- 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.

5.2. Forschungsdesign


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.


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

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).


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. unterschiedlichstem 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.

\(^ {43}\) 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


Abb. 3: Schematische Darstellung des Kursraumes

Der Kreis war zu intim, als dass ich meine Forschungstätigkeit mit dem technischen Equipement 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 beschrieben 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 versprachen 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 Selbst einschätzungen 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.

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 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?


„’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 Erfahrungsmitteilungen 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.

---

44 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\(^{45}\) 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 Definitions macht 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

\(^{45}\) „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 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).


46 Diese Zielgerichtetheit ist am Begriff “Entwicklungshilfe” deutlicher erkennbar (Gomes/Hanak/Schicho 2001: 118).
47 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).

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


48 „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)

49 „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)

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 Vorzeichenweisen, Probleme und Ergebnisse der „Entwicklung“ des Südens durch den Norden beschreiben Gomes, Hanak und Schicho wie folgt:


„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


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)\(^52\). 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

---

\(^{51}\) Zivilgesellschaft: „autonome, selbstorganisierte, häufig spontane Assoziation von Bürgerinnen und Bürgern zur Erreichung nicht-profitorientierter Ziele“ (Habermas zitiert in Nuscheler 2001: 6)

basisnäheren Organisationen, die auf freiwillige Mitarbeit angewiesen sind. In Österreich bauen viele Entwicklungorganisationen 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).


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

53 Zum Empowerment-Begriff vgl. z.B. Aithal (1999)
54 Von einer externen NGO organisiertes Empowerment oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ halte ich jedoch auch für eine Widerspruch.
Agency (ADA)\textsuperscript{55}, und den NGOs verschlechtert, wie Kurt Luger, Professor für Transkulturelle Kommunikation an der Universität Salzburg, einer externen Evaluierung\textsuperscript{56} 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 entwicklungs-politische Akteure in den vergangenen 15 Jahren erkämpft hatten, wurden die letzten Jahre sehr klein geschrieben und der kritische entwicklungs-politische Diskurs fast gänzlich abgeschrieben.“ (Luger 2008: 34)

Entscheidungen, beispielsweise 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 entwicklungs-politischen Diskurses werden als Forderungen an die offizielle Agentur für österreichische Entwicklungshilfe gestellt.

5.3.3. Reflexion in der EZA


\textsuperscript{55} Die Austrian Development Agency GmbH (ADA) (dt.: Österreichische Entwicklungsbüros) „Ist seit 2004 für die Umsetzung der Programme und Projekte der Österreichischen Entwicklungshilfe 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.)

\textsuperscript{56} Vgl. ADA Evaluierungsbericht 2008 (Breier/Wenger 2008).

„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)


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:

„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)

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/Nossek 2001: 155).

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.


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


5.4.2. Personelle Entwicklungszusammenarbeit


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

---

58 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 Entwicklungorganisationen, 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).


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

Jedes Jahr reisen engagierte MitarbeiterInnen von Entwicklungorganisationen aus, um an Projekten 59 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:


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.60


---

60 Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008
5.4.2.3. Die Vorbereitung für ausreisende PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter


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“

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


61 Quelle: PROGRESS Homepage, Mai 2007
5.4.2.4. Erwartungen und Erfahrungen von PROGRESS-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeitern


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 Landes63, 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 Polarisation. EntwicklungshelferInnen, deren Einsatz schon mehr als 20 Jahre zurücklag, 

---


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:


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).


Forschungsprojekt. „Richtige“ oder „falsche“ Motivationen gibt es ja nicht, aber längerfristig deren Veränderung in Relation zum Diskurs über Entwicklungs zusammenarbeit 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“64. 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.


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)


64 Aus der E-mail-Korrespondenz vom 21.7.2008.
65 Dazu stellt sich die Frage, ob Entwicklungszusammenarbeit als Entlastungspolitik genutzt wird.
5.5. Forschungsbericht


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

5.5.1.2. Trainingsansatz

Im Interview 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 böser 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.


(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 unrichtbar,

„[…] 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.


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.67


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.


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.  

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“

70 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
Betten vor dem Essen
auf die Straße spucken
Persönliche Einschränkungen, wie z.B. die fehlende Möglichkeit zum Joggen (Ia: 18f)


Trainerin 1 erklärte, sie hätte an diesem Tag vorgehabt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu aufzufordern, die Erinnerung an Situationen herzuzahlen, in denen Unsicherheit, Ratlosigkeit etc. vorkommen wären, in denen sie ungewohnte Bedingungen vorfanden 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 raushört, 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
cönnte.

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
cönnte nicht festgestellt werden, was der Sinn des Spielles 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 zurück-
zukommen, 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


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)

Ihress 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 oben 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)


„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)

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.


\(^{72}\) Vgl. Kellermann 2007: 16f
Abbildung 4: Schema des Prozesses, der bei interkulturelem Lernen abläuft (Folie von Trainerin 2)


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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Affektive Dimension</th>
<th>Kognitive Dimension</th>
<th>Verhaltensbez. Dimension</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ambiguitätstoleranz</td>
<td>Verständnis des Kulturphänomens in bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen</td>
<td>Kommunikationswille und -bereitschaft i.S. der initiiierenden Praxis der Teilnehmer/innen der affektiven Dimension</td>
</tr>
<tr>
<td>Frustrationstoleranz</td>
<td>Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge</td>
<td>Kommunikationsfähigkeit</td>
</tr>
<tr>
<td>Fähigkeit zur Streßbewältigung und Komplexitätsreduktion</td>
<td>Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge</td>
<td>Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</td>
</tr>
<tr>
<td>Selbstvertrauen</td>
<td>Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Flexibilität</td>
<td>Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Empathie, Rollendistanz</td>
<td>Metakommunikationsfähigkeit</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Geringer Ethnizismus</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Interkulturelle Lernbereitschaft</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


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 aufgelegen hatte.


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 zusammenzusetzen und sich zwei bis drei prägende Erlebnisse 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.


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 „Ich“ beinhaltet die Faktoren Geschlecht, Hautfarbe, Ursprungs familie, 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

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


„Aspekte in Konflikt situationen in interkulturellen Begegnungen“, 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“ 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 könnten, 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).

74 Zur Verfügung gestellt vom Interkulturellen Zentrum, Wien.
75 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


**Trainerin 1**
- Vorstellung der Grundidee und der Zielsetzung: Selbstreflexion als Vorbereitung für die Auslandserfahrung
- Vorstellrunde
- 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?
- Vorstellrunde
- 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 experimentelle Interaktionsübung zur Wahrnehmung, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr gut gefiel.


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?


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


Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren an den beiden Kurstagen immer begeistert darauf eingegangen, 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

76 E-mail vom 28.11.2007


„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)77 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.


5.6.3. Die Inszenierung von „Interkulturellen Begegnungen“


78 Bei Reisigl 2003 findet sich ein ausgefeiltes Modell der Nomination sozialer Akteurinnen und Akteure, eine Kategorisierung der nationsbezogenen Handlungs- und Prozesskategorisierung und der Isotopen 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 sofern, 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.“


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)


79 Aus dem Text: „Das Eigene und das Fremde“, 2006
80 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


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 entwicklungs politische 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.\(^{81}\)

In den Kursen versuchten die Trainerinnen, manche entwicklungs politischen Themen zu erklären oder zumindest anzuschneiden. Dennoch kam ein Einblick in die entwicklungs politischen 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

\(^{81}\) 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.°

„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“ erwi...
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)


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 durchgeführt „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 planmäßig ausgeteilt. Von Trainerin 2 gab es das Angebot, sich die Folien per E-mail schicken zu lassen.

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.
- Die Wirksamkeit der Übungen ließ sich nicht bestätigen und Verhaltensänderungen der Teilnehmenden konnten nicht festgestellt werden.


6.1. Die Rezeption linguistischer Forschungsergebnisse


„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)

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

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


Dell Hymes postulierte eine kommunikative Kompetenz, die kontext- und milieuaabhängig ist und „die Fähigkeit zum angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichsten Kommunikationssituationen umfasst“ (Deppermann 2004: 16 nach Hymes 1971; 1987).


Mit Gesprächskompetenz lassen sich Probleme, die die Grundeigenschaften von Gesprächen mit sich bringen, bearbeiten. In Zusammenhang mit Schulungen wird „Kompetenz“ als Handlungs- kompetenz betont und als situationsspezifisches Repertoire kommunikativer Fähigkeiten,

87 Zu den Grundproblemen von Gesprächen vgl. Kapitel 5.2.2.

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).


6.2.2. Grundeigenschaften und Problempotentiale von Gesprächen


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


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.


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)89


Expizit oder prinzipiell explizierbar sind folgende Wissenstypen:

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

Implizite oder prozedurale Wissenstypen sind:

- Die Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit,
- die Interpretationsfähigkeit und

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
- 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.

90 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


6.2.5. Kritik an der Vermittlung von Gesprächskompetenz


6.2.6. Aufgaben für die Forschung


- 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.


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**


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-informatorischen 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).


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).


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


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).


6.3.2.2. Elaboriertes Trainingsdesign


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

91 Vgl. Kapitel 4.3.1.
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


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

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


6.3.2.4. Evaluierung


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


„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 – Analysekategorien und Analyseschritte

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 Geschäftsergebnisse 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 Gesprächsprotokolls95 und eines Basis-Transkripts nach gängigen Transkriptkonventionen wie der HIAT, der halb-interpretativen Arbeitstranskription, oder des GAT, des gesprächsanalytischen Transkriptssystems, sowie der Transkriptions-Software.


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 Berufsleben vermittelt (Lalouschek 2004: 139).


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

**Zyklischer Prozess der kommunikativen Qualitätskontrolle**

Gespräch mit Patient/in (KlientIn, MitarbeiterIn etc.)
↓
Video/Ton-Aufnahme
↓
Verschriftung
↓
Analyse des Ist-Zustandes
↓
Entwicklung alternativer Strategien
↓
Praktische Umsetzung/Neue Erfahrungen sammeln
↓
Gespräch mit Patient/in (KlientIn, MitarbeiterIn etc.)
...

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


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)


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).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Handlungs-Voraussetzungen</th>
<th>Aktuelles Handeln</th>
<th>Handlungs-Konsequenzen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Berufssalltag</strong></td>
<td><strong>Authentischer</strong></td>
<td><strong>Einstellungen</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Fall</strong></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
<td><strong>Handlungen</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rekonstruktion</strong></td>
<td><strong>Setting</strong></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
<td><strong>Auswertung</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Seminarsituation</td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
<td><strong>&amp;</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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:


„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)

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“**


„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).\(^\text{96}\)

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


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

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

A1: [dann, wann der Transport ist.

K: [Da/no, er könnt allein komma.

A1: [damit er dann/ damit er sich anmelden kann im Wohnheim, damit er
K: [Des is/ Jaja.

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

A1: und wird er eingewiesen, ne? ((8 sec)) So, ne, da rufen Sie hier schreibt
K: [Des genau so.

*Transkriptbeispiel 2: „Fragment 2: Er könnt allein komma.“* (ten Thije 2001: 189)

### Fragment 5: 2. Simulation: Ihr Sohn bleibt erst mal bei Ihnen

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ Ich kann jetzt folgendes vorschlagen. Ihr Sohn bleibt erst mal bei Ihnen,</td>
</tr>
<tr>
<td>111</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ in den nächsten Tagen. Ist das eine Variante?</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>[ Was ist Variante?</td>
</tr>
<tr>
<td>112</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ eine Möglichkeit. Ihr Sohn bleibt erst mal bei Ihnen</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>[ Möglichkeit.</td>
</tr>
<tr>
<td>113</td>
<td>Sohn bleibt</td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ Ja. Ein paar Tage. Und dann. inzwischen schaue ich nach ob es in</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td>[ bei mir.</td>
</tr>
<tr>
<td>114</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ einem Wohnheim in Glachau ein Platz gibt und dann rufe ich Annastein an</td>
</tr>
<tr>
<td>115</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ und sage: 'Es ist Platz im Wohnheim,' Dann gibt es ein Dokument. Und dann</td>
</tr>
<tr>
<td>116</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>A4</td>
<td>[ können wir die Sache bereinigen. (10 Sek.)</td>
</tr>
<tr>
<td>K3</td>
<td><em>schaut nach unten.</em></td>
</tr>
<tr>
<td>117</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Transkriptbeispiel 3: „Fragment 5: Simulation 2: Ihr Sohn bleibt erst mal bei Ihnen“*  
(ten Thije 2001: 193)

Anhand dieses Beispiels konnten die Trainingsteilnehmerinnen erfahren, welche Handlungsalternativen sie im Falle der Feststellung eines Regelverstoßes haben und wie groß ihr Handlungsspielraum ist. Diesen Handlungsspielraum auszunutzen sind sie generell bereit, jedoch wenn keine interkulturelle Verständigung möglich ist, tendieren Behördenangestellte dazu, sich strikt nach dem institutionellen Standard zu richten, stellte ten Thije fest. Behördliche interkulturelle Kommunikation kann deshalb kritisch ablaufen und zusammenbrechen, da die
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**


Dieses Training kann somit alle Problembereiche beheben.


6.5.2. Praktische Überlegungen zur Durchführung von linguistischen Kommunikationstrainings bei PROGRESS


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.


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


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 komplexen 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)


8. Bibliographie

A

AMMON, Ulrich (1991), *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*, Berlin/New York: de Gruyter


B


http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/coaching.pdf
12.2.2008


BÜHRIG, Kristin / THIJE, Jan D. ten (Hrsg.) (2006), Beyond Misunderstanding. The linguistic analysis of intercultural communication, Amsterdam: Benjamins


C


CARDOSO, Fernando H. / FALETTO, Enzo (1976), Abbhängigkeit und Entwicklung in Lateinamerika, Frankfurt am Main: Suhrkamp


132
DEPPERMANN, Arnulf (1999), Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden, Opladen: Leske + Budrich


DE SAUSSURE, Ferdinand (1967), Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin: De Gruyter


EU-PLATTFORM (2005), EU Entwicklungszusammenarbeit verstehen. Glossar zu Themen und Institutionen der EU Entwicklungspolitik, Wien: Österreichische EU-Plattform entwicklungs-politischer Nichtregierungsorganisationen


FLICK, Uwe (2007), Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag


G


GOMES, Bea de Abreu Fialho (1998), „Was ein Österreicher sagt wird wohl richtig sein“. Dominanzbeziehungen in der Entwicklungskommunikation, Wien: Diplomarbeit


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


HALL, Edward T. (1976), Beyond Culture, New York: Anchor Press


HAUSENDORF, Heiko / QUASTHOFF, Uta (1996), Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten, Opladen


HOFSTEDÈ, Geert (1980), Culture’s consequences: International differences in work-related values, Newbury Park: Sage


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


135


LANCASTER, Carol (1999), Aid to Africa. So Much to Do, So Little Done, Chicago: The University of Chicago Press


MENZ, Florian (2000), Selbst- und Fremdorganisation im Diskurs. Interne Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag


NOVY, Andreas / NOSSEK, Silvia (2001), „Wisse, was du tust – Reflexionsfähigkeit als entwicklungspolitisiche Schlüsselkompetenz“, in: Journal für Entwicklungspolitik XVII/2, 2001, S. 143-164


ÖSTERREICHISCHE FORSCHUNGSSTIFTUNG FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNG (2008), GLOSSAR - Ausgewählte aktuelle Begriffe zur Entwicklungspolitik


R


REHBEIN, Jochen (Hrsg.) (1985), Interkulturelle Kommunikation, Tübingen: Narr


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 herbeireitet. Eine diskursanalytische Untersuchung zur sprachlichen Konstruktion der österreichischen Nation und österreichischen Identität in politischen Fest- und Gedenkreden, 2 Bände, Universität Wien: Dissertation


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


S

SACKS, Harvey (1992), Lectures on Conversation, [1964/1965], Hrsg von Gail JEFFERSON, Oxford/Cambridge


SCHÖNHUTH, Michael / ANTWEILLER, Christoph (2002), „Vorwort“, in: Petra KÖPEL, Kulturverfassungsansätze und ihre Integration in interkulturelle Trainings, Trierer Reihe Fokus Kultur, Band 2, Norderstedt: Books on Demand, S. 12-14


SCHÜTZ, Alfred (1972), Gesammelte Aufsätze, Den Haag: Nijhoff

139
SECO (2005), *The Logical Framework*


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


WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDATION Hrsg. (2000), Duden. Das große Fremdwörterbuch, Mannheim: Dudenverlag


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)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Analyse</th>
<th>Intervention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.) Sprache:</td>
<td>* Wörter und Körpersprache mit mehreren Sinnen wahrnehmen</td>
</tr>
<tr>
<td>Was bedeuten die Wörter und was bedeutet die Körpersprache? (für mich, für den/die andere, die Umgebung)?</td>
<td>* Bedeutungen untersuchen oder nachfragen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* Bedeutungen erklären</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* Feedback geben; Feedback erfragen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung ist auf die Bedeutungszuschreibung aller Beteiligten;</td>
</tr>
<tr>
<td>2.) Sichtweise:</td>
<td>* aktiv zuhören</td>
</tr>
<tr>
<td>Was erzählt jeder?</td>
<td>* einleben und einführen</td>
</tr>
<tr>
<td>Wie ist die Sichtweise jedes/jeder Beteiligten?</td>
<td>* die eigene Sichtweise/Logik erzählen/erklären</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* das Gemeinsame vorstellen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* Unterschiede erheben und sagen was sie sind</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung auf die Sichtweise jedes Person ist</td>
</tr>
<tr>
<td>3.) Identität der Personen:</td>
<td>* untersuchen, nachfragen von welcher Rolle („als wer“) der/die andere spricht;</td>
</tr>
<tr>
<td>Wer ist jede Person (für sich und für die anderen)? (Identität)</td>
<td>* aktiv zuhören</td>
</tr>
<tr>
<td>Wie ist die Beziehung dieser Personen?</td>
<td>* einleben und einführen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* sich selber fragen, von welcher aus man spricht;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* untersuchen, wie jeder die Beziehung zueinander sieht;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung auf jede Person ist; wie jeder sich und die anderen sieht;</td>
</tr>
<tr>
<td>4.) Struktureller Rahmen in dem die Kommunikation stattfindet – Organisation</td>
<td>* „Regeln“ erklären</td>
</tr>
<tr>
<td>Wie schaut die Organisation aus? (aus meiner Sicht, aus der Sicht des anderen, für die Umgebung)</td>
<td>* die eigene Organisation erklären;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* die eigene Organisation anders regeln;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* die Organisation des anderen untersuche oder erfragen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* untersuchen, was der Einfluß der Regeln der Umgebung ist;</td>
</tr>
<tr>
<td>5.) Einsatz, „Sein Bestes tun“:</td>
<td>* merkend fragen, wofür der/die andere sein Bestes tun will?</td>
</tr>
<tr>
<td>Wofür tut jeder sein Bestes? Was ist das Beste für jeden? (für mich, für den/die andere, für die Umgebung)</td>
<td>* untersuchen, was die Beweggründe des anderen sind;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* einleben und einführen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* merken lassen, sagen, dass man sieht wofür der andere sein Bestes tut.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* erklären, wofür man selber sein Bestes tut;</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* nach den Effekten schauen, wofür jedes sein/ihre Bestes tut</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>* untersuchen, was der Einfluß der Umgebung darauf ist, was jede Person als „sein Bestes tun“ empfindet;</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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
Abstracts

1. Deutsch


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. Konkreter 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.
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, focusing 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

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


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 Polycollage Wieden
2006 Arabischkurs an der Volkshochschule Brigittenau

Sommer 2006 Grundkurs Fotographie am euregio FOTO college / Schloß Weinberg

Februar 2008 Grundausbildung für SprachkursleiterInnen, Leitung: Dr. Thomas Fritz


Sprachen

Englisch fließend in Wort und Schrift
Gute Spanisch-Kenntnisse
Grundkenntnisse in Arabisch und Japanisch
Lesekenntnisse in Italienisch, Französisch und Portugiesisch
Latein
**Schulbildung**

1990 - 1994  
Volksschule Altmünster / Oberösterreich

1994 - 2002  
AHS, Matura mit ausgezeichnetem Erfolg am BG Gmunden

**Berufspraxis**

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 developmentspolitischen 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

**Künstlerische Tätigkeit**

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

**Interessen**  
Literatur, Umweltschutz