

Interkulturelles Training auf dem Prüfstand. Eine Evaluation des interkulturellen Lernparcours „Anleitung zum Fremdgehen“

Ursula REUTNER, Sinah SCHMID

Einleitung: sieben Jahre Fremdgehen – Zeit für eine Bilanz

„Interkulturelle Kompetenz“ – nicht nur als „*Schlüsselqualifikation*“ (vgl. u.a. Gwenn Hiller & Vogler-Lipp 2010), sondern sogar als „*Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts*“ (Bertelsmann Stiftung 2006) wird sie gehandelt. Große Konzerne wie Bosch oder SAP führten allein im Jahre 2011 jeweils über 150 interkulturelle Trainings durch, um ihre Mitarbeiter auf die interkulturelle Wirklichkeit vorzubereiten. Bei diesen Zahlen wird deutlich: Der aktuelle Bedarf an Trainings dieser Art ist groß und steigt stetig (vgl. u.a. Bennett, Bennett & Landis 2004, 1, Kammhuber 2001, 78, Busch 2003, 139 und Bolten 2006, 57, Glaser 2012, Genkova, Gajda & Wörtmann 2012, Müller 2010).

Den wichtigsten Markt für Anbieter interkultureller Trainings stellte bisher die Vorbereitung von Expatriats auf Auslandsaufenthalte dar (vgl. Kinast 2005b, 182). Aufgrund der Relevanz interkultureller Kompetenz im internationalen Arbeitskontext finden interkulturelle Trainings aber verstärkt auch Anwendung im Bildungsbereich. Zielgruppen sind dabei nicht nur Studenten und Auszubildende an Universitäten (vgl. z.B. Gwenn Hiller & Vogler-Lipp 2010) oder Berufsschulen (vgl. z.B. Over & Mienert 2006), sondern zum Beispiel auch auf dem Gebiet integrationsorientierter Arbeit im Migrationsbereich zu finden (vgl. z.B. Jagusch 2004).

Die steigende Zahl an interkulturellen Trainings und die damit verbundenen immensen Kosten legen die Frage der Rechtfertigung ihrer Durchführung nahe. Sind interkulturelle Trainings effizient? Wie lässt sich ihre Wirksamkeit belegen? Erstaunlicherweise stehen dem exponentiell steigenden Einsatz interkultureller Trainings vergleichsweise wenige Studien gegenüber, die die Effizienz solcher Maßnahmen belegen (vgl. Kinast 2005a, 204, auch Wangermann & Schlöder 2007).

Ein Beispiel für ein interkulturelles Training ist die „Anleitung zum Fremdgehen“, ein interkultureller Lernparcours für Schüler berufsqualifizierender und weiterführender Schulen. Ursprünglich auf Anfrage einer einzigen Schule entwickelt, wird der Parcours inzwischen seit 8 Jahren von Studierenden der Universität Passau an verschiedenen Schulen durchgeführt. Zahlreiche Durchläufe und Fremdgängerteams sprechen eigentlich an sich für den Erfolg des Trainings; der nachhaltige Nutzen der Maßnahme für seine Teilnehmer ist durch diese Zahlen jedoch noch nicht belegt.

Diese Studie widmet sich daher der Evaluation von 36 durchgeführten Trainingseinheiten. Um ein Grundverständnis für Inhalte und Methoden des Parcours zu vermitteln, bedarf es zunächst einiger Ausführungen zu den Besonderheiten interkultureller Kommunikation (2), ihrer Erleichterung durch interkulturelle Trainings und deren Evaluation (3). Außerdem sind kurz die einzelnen Stationen des Evaluationsobjekts mit seinen Zielen und Methoden vorzustellen (4). Anschließend können im eigentlichen Hauptteil dann Evaluationsergebnisse der „Anleitung zum Fremdgehen“ präsentiert und Hypothesen für mögliche Gründe der Einschätzung aufgestellt werden (5), um abschließend einige Gravamina der zur Verfügung stehenden Daten aufzuzeigen (6).

Herausforderungen bei der interkulturellen Kommunikation

Aufgrund der derzeit zu beobachtenden „*Hybridisierung der Kulturen*“ (Thomas 2011, 104) steigt die Anzahl der Interaktionssequenzen zwischen unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften kontinuierlich an. Unter Zugrundelegung einer weiten Definition von Kultur ist interkulturelle Kommunikation heute sogar die häufigste Form der Verständigung (vgl. Appeltauer 1997, 17). Von ihr spricht man, wenn Individuen aus unterschiedlichen Kulturen kommunikativ miteinander interagieren (vgl. z.B. Adler 2002, 75, Appeltauer 1997 und Knapp-Potthoff 1997, 184). Dies kann im Face-to-Face-Kontakt erfolgen, aber auch über den direkten interpersonellen Austausch hinausgehen. Gelungene interkulturelle Kommunikation ist nach Reutner „*ein bild-, laut- oder schriftsprachlicher Austausch zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen, in der der Empfänger einer Botschaft das versteht, was der Sender meint*“ (2012a, 37).

Letzteres ist bereits in der innerkulturellen Kommunikation nicht einfach, wird in der interkulturellen aber erschwert. Denn die jeweiligen Zei-

chensysteme werden innerhalb einer kulturellen Gruppe entwickelt, damit sich deren Mitglieder auf Basis geteilter Normen miteinander verständigen können. Sie fungieren als Interpretationsschablonen, mit Hilfe derer Botschaften dekodiert werden (vgl. Thomas 2004a, 145). Treffen zwei Individuen verschiedener kultureller Hintergründe aufeinander, unterscheiden sich auch die Annahmen und das Wissen um das kommunikative Zeichensystem, und so können Schwierigkeiten und Missverständnisse entstehen (vgl. u.a. Thomas 2003, 2004a, 146 und Barmeyer 2011, 22). Selbstverständlich besteht diese „Fehleranfälligkeit“ nicht nur in der Kommunikation auf der reinen Basis historischer Einzelsprachen. Denn neben der Lexik und Grammatik einer Sprache gilt es auch, Elemente auf non-verbaler, extraverbaler und paraverbaler Ebenen richtig zu (de-)kodieren (vgl. Oksaar 1993, 25). Hierfür ist interaktionale Kompetenz hilfreich, also Interpretations- und Produktionskompetenz beider Gesprächspartner aufgrund ihrer „*Fähigkeit, verbale, parasprachliche, nonverbale und extraverbale kommunikative Handlungen [...] gemäß den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Gruppe*“ (Oksaar 1993, 14) zu vollziehen und zu entschlüsseln. Erschwert wird dies durch Homomorphien, also identische Zeichen – wie z.B. Kopfnicken oder das Wort „Ja“ – die sich in ihrer Bedeutung je nach Zeichensystem unterscheiden¹

Neben dem Wissen um die verschiedenen Zeichensystemen ist für das Verständnis interkultureller Kommunikationsprobleme die Einsicht grundlegend, dass es keine objektive Realität gibt (vgl. u.a. Bolten 2007, 31, Bennett 1993, 24). Bei interkulturellen Begegnungen nehmen wir die Welt durch unsere eigenkulturelle „Brille“ wahr und sehen und interpretieren sie vom Standpunkt unseres erlernten Orientierungssystems (vgl. Barmeyer & Genkova 2011, 175f). „Kulturelle Differenz[en]“ entsprechen so nicht immer realen Differenzen, sondern existieren häufig nur aufgrund der jeweils individuellen Wahrnehmung (vgl. Moosmüller 2009, 13). Bleibt eine vertiefende Reflexion aus, so neigt der Mensch zur ethnozentrischen Weltsicht, in der die eigene Kultur die zentrale Wahrnehmungskategorie ist (vgl. Bennett 1993, 30), als selbstverständlich und anderen Kulturen teilweise überlegen begriffen wird (vgl. Maletzke 1996, 23–26). Alles Wahrgenommene wird mit bereits Bekanntem verglichen, um es in den eigenen Erfahrungshorizont zu integrieren (vgl. Bolten 2007, 33f). Schlägt diese Einordnung

¹ vgl. Oksaar 1993, 13; Appeltauer 1997, 24ff.

fehl, wird in Form eines Fremdstereotyps ein vereinfachtes Bild der Realität abgespeichert. Das Stereotyp erfüllt trotz häufiger Kritik einige positive Funktionen (vgl. die Unterteilung von Thomas 2004b, 161). Allen voran bietet es die Möglichkeit, Dinge gedanklich einzuordnen, und macht so die Komplexität der Welt mental zugänglich (vgl. Brislin & Yoshida 1994, 42). Mit seiner kognitiven Orientierung unterscheidet es sich von dem meist negativ konnotierten Vorurteil (vgl. Barmeyer & Genkova 2011, 177, 185), in dem die affektive Orientierung gegenüber einem Sachverhalt zum Ausdruck kommt (vgl. Hansen 2003, 323; Jonas & Schmid Mast 2007, 69). Ein Ziel interkultureller Trainings ist damit das Bewusstmachen von Stereotypen und Vorurteilen, von unterschiedlichen Zeichensysteme und der fehlenden Objektivität der Realität.

Interkulturelle Trainingsangebote und ihre Evaluation

Interkulturelle Trainingseinheiten wurden nach dem Zweiten Weltkrieg zur Vorbereitung amerikanischer Peace Corps auf ihren Auslandseinsatz entwickelt und in den 1960er Jahren u.a. durch E.T. Hall zu teilweise bis heute angewandten Trainingsmethoden ausgebaut (vgl. Pusch 2004, 13–19). Sie umfassen

alle Maßnahmen, die darauf abzielen, einen Menschen zur konstruktiven Anpassung, zum sachgerechten Entscheiden und zum effektiven Handeln unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen zu befähigen (Thomas & Hagemann 1996, 174).

Dabei können unterschiedliche Einzelziele verfolgt werden, die sich unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz subsumieren lassen (vgl. Bennett, Bennett & Landis 2004, 2; O'Reilly & Arnold 2005, 12f oder Busch 2003, 144f). Stellvertretend für die Vielzahl an Definitionen von interkultureller (Handlungs- oder auch Kommunikations-)Kompetenz (vgl. Benseler 2003) sei die durchaus treffende Erklärung von Kumbruck & Derboven angeführt:

Interkulturelle Kompetenz ist eine soziale Kompetenz, die es dem Individuum ermöglicht, soziale Handlungen nicht nur aus dem eigenen Kulturkontext, sondern auch mit einer fremdkulturellen Brille zu betrachten. Voraussetzung hierfür ist das Bewusstsein um die eigene kulturelle Prägung und auch kulturelle Unterschiede sowie die Fähigkeit, adäquat auf diese zu reagieren (2009, 6).

Interkulturelle Handlungskompetenz lässt sich in eine kognitive (interkulturelles Bewusstsein), affektive (interkulturelle Sensitivität) und behaviorale (interkulturell akzeptables Verhalten) Komponente aufspalten. Analog intendieren interkulturelle Trainings die Veränderung in mindestens einem dieser Bereiche (vgl. z.B. Brislin, Landis & Brandt 1983 und Schenk 2001). Der Lernerfolg bei den Trainees kann entsprechend auf den Ebenen *knowledge*, *attitude* und *skills* stattfinden (Paige 1993) beziehungsweise gemäß dem Modell von Brislin & Yoshida (1993) durch den Dreischritt *awareness*, *knowledge* und *emotions* erreicht werden. Am leichtesten erreichen lassen sich dabei sicherlich kognitive Ziele (vgl. u.a. Fowler & Blohm 2004, 45f), die eine wichtige Grundlage für die Ausbildung interkultureller Kompetenz bilden. Schwieriger umsetzbar und zudem schwerer messbar sind Veränderungen auf affektiver Ebene (vgl. Levy 1995, 12). Nach Bennett (2002) muss das Individuum gar sechs emotionale Phasen des interkulturellen Lernens durchlaufen, um interkulturelle Sensitivität zu erreichen. Bei den verhaltensorientierten Zielen geht es darum, dem Trainee Strategien beizubringen, um sich im fremdkulturellen Kontext adäquat zu bewegen. Ist auch dies erreicht, so kann von einem interkulturell handlungskompetenten Individuum ausgegangen werden.

Mit Hilfe einer methodischen Dimension (erfahrungs- oder informationsorientiert) und einer inhaltlichen (kulturspezifisch, kulturunspezifisch) lassen sich interkulturelle Trainings vier verschiedenen Typen zuweisen (vgl. Gudykunst & Hammer 1983, 126), die wiederum unterschiedliche Übungen nutzen (vgl. die zehn Verfahren in Grosch, Gross & Leenen 2000, auch Rost-Roth 2007, 496–507, Fowler & Blohm 2004, 47–78). Je nach Methodik werden andere Ebenen der interkulturellen Kompetenz fokussiert. Während informationsorientierte Trainings hauptsächlich ein kognitives Trainingsziel verfolgen, zielen erfahrungsorientierte Trainings stärker auf die affektive und verhaltensorientierte Komponente ab (vgl. Bird 1993, O'Reilly & Arnold 2005, 44). Erfahrungsorientiertes Lernen ist „*a process through which a learner constructs knowledge, skill and value from direct experience*“ (Luckmann 1996, 6) und basiert im Wesentlichen auf den Theorien Deweys, der schon 1948 schrieb: „*Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie*“ (1993, 193). So wird der ganze Körper in die Erfahrungssituation einbezogen und das Lernen zu einem intensiven Erlebnis, das durch Reflexion und Abstraktion gefestigt wird (vgl. Gäbert u.a. 2007, Heckmair 2005, 7, Kolb 1984). Die inhaltliche Dimension „kul-

tur(un)spezifisch“ lässt zwischen einer allgemein-kulturellen Sensibilisierung und verschiedenen auf Kulturstandards des Ziellandes vorbereitenden Lehreinheiten unterscheiden. Beide Trainingsformen haben Vor- und Nachteile (vgl. z.B. Bolten 2007, 89) und so erscheint in der inhaltlichen Konzipierung häufig eine Mischung von Elementen aus beiden Bereichen angebracht (vgl. Kammhuber 2001, 79f). Ähnlich bietet es sich des Öfteren an, sowohl erfahrungsorientierte, als auch wissensorientierte Trainingsbausteine zu nutzen (vgl. Fowler & Blohm 2004, 40f, Kinast 2005b, 184). Entscheidend für den erfolgreichen Einsatz von Methoden und Inhalten sind letztendlich aber die situativen Umstände, die kulturspezifischen Präferenzen der Teilnehmer, ihre Lernstile, Wünsche und Bedürfnisse (vgl. Fowler & Blohm 2004, 43ff), die idealiter zunächst im Rahmen eines *needs assessment* analysiert werden (vgl. Gudykunst 1996, 63) und deren Berücksichtigung für eine aktiv-motivierte Teilnahme der Trainees am Training unerlässlich ist (vgl. Vogler-Lipp 2010, 175, Kammhuber 2001, 82).

Die Forschung zur Evaluation interkultureller Trainings befindet sich noch in ihren Anfängen (vgl. z.B. Thomas & Hagemann 1996, 189f Kammhuber 2001, 85, O'Reilly & Arnold 2005, 44). Zur Verbesserung einzelner Einheiten ist die fortlaufende Trainingsevaluation sicherlich sinnvoll, zu der Kirkpatrick (1979 und 2006) ein vier Schritte umfassendes Modell vorgelegt hat:

1. *reaction*: Wie hat das Training den Trainees gefallen?
2. *learning*: Haben die Trainees auf den Ebenen *knowledge*, *attitude* oder *skills* dazugelernt?
3. *behavior*: Wird erlerntes Wissen in der Realität angewandt?
4. *results*: Welchen quantifizierbaren Mehrwert nehmen das Individuum und seine Organisation aus diesem Training mit?

Vor allem die Bereiche *reaction* und *learning* lassen sich verhältnismäßig einfach und mit unkomplizierten Mitteln überprüfen. Gerade *reaction* wird standardmäßig über einen Fragebogen am Ende des Seminars abgefragt (vgl. Kellner 2006, 11), hat aber im Hinblick auf tatsächlich Gelerntes nur geringe Aussagekraft (vgl. Kammhuber 2001, 85). Eine Evaluation des *learning* ist wichtig, reicht aber wiederum nicht aus, um festzustellen, ob eine Übertragung des Gelernten auf reale Situationen stattfindet (*behavior*). Bereits hierfür bedarf es komplexerer Methoden (vgl. Kammhuber 2001,

86), vor allem aber auf der Ebene der *results*, die sich nur sehr schwer objektiv evaluieren lässt (vgl. Kinast 2005a, 208f).

Obschon für eine umfangreiche Evaluierung alle vier Ebenen berücksichtigt werden müssen, sind die untersten Stufen in Kirkpatrick's Evaluationsprozess die zentrale Basis für jedwede Evaluation:

If training directors can prove that a program has been effective in terms of learning as well as in terms of reaction, they have objective data to use in selling future programs and in increasing their status and position in the company (Kirkpatrick 1979, 86).

Denn insgesamt ist von einer gegenseitigen Bedingung der einzelnen Ebenen auszugehen (vgl. z.B. Kellner 2006, 13). So wertet z.B. Kirkpatrick *reaction* als hinreichende Bedingung für die Lernmotivation der Teilnehmer (1979, 81, 2006, 22), während *learning* wiederum eine Grundvoraussetzung für die Veränderung auf der Ebene *behavior* ist (vgl. Kellner 2006, 13; Kinast 2010, 29).

Die Stationen der „Anleitung zum Fremdgehen“

Eine spezielle Form des interkulturellen Trainings stellt die „Anleitung zum Fremdgehen“ dar. 2005 auf Wunsch der Berufsschule 2 in Passau konzipiert, wird das Training seither regelmäßig von einem achtköpfigen Fremdgänger-Team an Haupt- und Berufsschulen durchgeführt und auf der Basis des Feedbacks von Schülern und Trainern immer weiterentwickelt. Nach den bereits vorgestellten Klassifizierungsschemata kann es als kulturunspezifisches Training mit erfahrungs- und informationsorientierten Methoden klassifiziert werden. Konkret handelt es sich um einen Lernparcours mit fünf Stationen (und einer Evaluationsstation im Anschluss), die sich in Inhalt, Ziel und Methode teilweise unterscheiden. Wichtig ist der geringe Altersabstand zwischen den Schülern und studentischen Trainern, die speziell auf den Aufbau von Rapport geschult werden (vgl. hierzu O'Connor & Seymour 1996, 47–51).

Die erste Übung „Warm-Up mit Vorurteilen“ wird oberflächlich betrachtet als Icebreaker genutzt. Sie dient aber nicht nur dem gegenseitigen Kennenlernen, sondern auch einem ersten Kontakt mit dem Thema „Vorurteile und Stereotypen“. In der Übung werden die Schüler zunächst in Vierer-Gruppen aufgeteilt, innerhalb derer sie reihum gegenseitig

ge Einschätzungen vornehmen. Während jeweils drei Schüler den vierten beschreiben, darf dieser selbst nicht intervenieren. So sollen die Teilnehmer am eigenen Leib erfahren, wie unangenehm es sein kann, der Beurteilung anderer ausgesetzt zu sein. In der anschließenden Auswertungsphase werden die verschiedenen Merkmalsebenen herausgearbeitet, anhand derer die Einschätzung erfolgte. Dabei wird gemeinsam mit den Schülern das Eisberg-Modell entwickelt und den Jugendlichen die eigene Verwendung von Stereotypen und Generalisierungen bewusst, anhand derer vom Äußeren des Gegenübers auf dessen Eigenschaften geschlossen wird.

An der Station „Hingucker“ werden die unterschiedlichen Ebenen der Kommunikation auf anschauliche Weise vermittelt und den Schülern Strategien für eine erfolgreiche Gesamtkommunikation an die Hand gegeben. Dabei führen die Trainer zunächst einen Sketch auf, dessen Inhalt trotz der verwendeten Phantasiesprache durchaus verständlich ist. Während die Schüler die Botschaften der Darsteller unter Anleitung der Trainer analysieren, kristallisieren sich die non-, extra- und paraverbale Ebene der Kommunikation heraus. Die Trainer erklären das Modell und betonen die Relevanz nichtsprachlicher Kommunikation. Zentrale Botschaft ist dabei Watzlawicks Aussage: *„Man kann nicht nicht kommunizieren“* (Watzlawick, Bavelas & Jackson 1990, 53). Zum Abschluss erarbeiten die Jugendlichen Alltagssituationen, innerhalb derer sie selbst nichtsprachliche Kommunikation einsetzen können, und übertragen somit das zuvor Gelernte auf die eigenweltliche Realität.

Zentraler Aspekt der dritten Station „Schubladendenken“ ist es, ein Bewusstsein für eigene Stereotype und Vorurteile zu entwickeln. In einer ersten Übung werden die Teilnehmer anhand eines scheinbar eindeutigen Bildausschnitts absichtlich in die Irre geführt. Dabei stellen sie fest, dass Schlussfolgerungen aus einem Teil des Gesamtbildes nicht immer korrekt sind, und die eigene Wahrnehmung auf Basis erfahrungsgeprägter Interpretationsschablonen manchmal nicht zutrifft. Im zweiten Teil der Station wird die Stereotypen-Thematik auf die Lebenswelt der Jugendlichen übertragen. Sie begegnen bekannten Vorurteilen, die im Plenum diskutiert und idealiter mit persönlichen Erfahrungen der Schüler angereichert werden. Zum Abschluss der Station wird noch einmal verdeutlicht, dass es auch hilfreich sein kann, Schubladen im Kopf zu haben, diese aber regelmäßig hinterfragt werden sollten.

In lockerer Atmosphäre geht der Parcours mit der „Komfortzone“

weiter. Zentrale Botschaft hier ist: Manchmal bringt es einen Mehrwert, sich aus dem eigenen gewohnten Umgebungsfeld zu bewegen und sich auf Fremdes einzulassen. Eine erfahrungsorientierte Übung, wie z.B. das Balken- oder Seilexperiment, fungiert als Herausforderung, eine unbekanntere Situation zu meistern und so den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern. Als Auswertung der Übung wird – in einem mit Decken, Matten, Sofas und Sesseln auch ganz konkret als Komfortzone gestalteten Bereich – das Modell der Komfortzone erklärt und anhand von Beispielen aus dem Leben der Jugendlichen besprochen (vgl. Abbildung in Reutner 2012b, 22). Die Komfortzone stellt dabei den jeweiligen „Wohlfühlbereich“ der Jugendlichen dar. Nur durch Heraustreten aus dieser Zone können neue Erfahrungen gewonnen und eventuell auch in die eigene Komfortzone aufgenommen werden. Deutlich wird dabei auch, dass jeder Teilnehmer selbst schon viele Male die eigene Komfortzone überschritten und erweitert hat.

An der letzten inhaltlichen Station „So schmeckt die Welt“ bietet es sich an, ein Resümee des Parcours zu ziehen. Die Station verfolgt ähnliche Ziele wie das Schubladendenken und eignet sich zum konkreten Ausprobieren der Komfortzonenerweiterung. Mit allen Sinnen können die Jugendlichen hier das Fremde und vor allem die Vorteile aus dem Kontakt mit dem Fremden erfahren, indem sie exotische Obstsorten probieren. Interaktiv werden die Inhalte der vorherigen Stationen am Beispiel der Früchte zusammengefasst.

Die allerletzte Station des Parcours „Denkzettel/Kleb‘ dir deine Meinung“ dient dem Feedback und der in Teilen gemeinsamen Reflexion der Inhalte. Anhand des „Denkzettels“ können die Schüler das Gelernte (*learning*) noch einmal Revue passieren lassen: „*Nach welchen Kriterien schätze ich Leute ein?*“, „*Können Vorurteile zu etwas gut sein?*“ oder „*Worauf kann ich selber in Zukunft achten, wenn ich mit Freunden, Kunden und Fremden rede?*“. Anschließend besteht die Option, die eigenen Gedanken im Plenum mitzuteilen. Zum Abschluss wird die *reaction* der Jugendlichen thematisiert, indem sie unter Verwendung grüner, gelber und roter Karten ihre Meinung zum Parcours kundtun und Verbesserungswünsche äußern. Um eine möglichst offene Beurteilung der Schüler zu gewährleisten, verlassen die Trainer hierfür den Raum.

Evaluation der „Anleitung zum Fremdgehen“

Einige Wochen nach der Durchführung des Parcours lassen die Fremdgänger den Schülern Nachbereitungsbögen zukommen, anhand derer sie die Inhalte der Stationen noch einmal reflektieren können. Die Bögen bestehen inhaltlich aus zwei Teilen und umfassen einerseits Fragen zur Rückmeldung der Schüler auf den Parcours und andererseits Transferfragen zu dem an den Stationen Gelernten. Die Fremdgänger werten die Bögen aus, besprechen die Ergebnisse noch einmal mit einem Team der Schule und können so den Parcours und ihre eigene Tagesleistung evaluieren.

Im Folgenden wird die Evaluation von 36 Durchläufen vorgestellt, die 2007 bis 2011 an sechs Schulen durchgeführt wurden (Berufsschule Schwandorf, Volksschule Bad Birnbach, Berufsschule Vilshofen, Nikolaschule Passau, Fachakademie für Sozialpädagogik in Landshut, Berufsschule Neuburg an der Donau). Insgesamt stammen die Antworten aus den Fragebögen von 759 Schülern. Berücksichtigt werden hiervon die Ergebnisse aus zwei geschlossenen Fragen mit einer Rating-Skala von „gar nicht“ bis „sehr“: die Frage „Hat Dir die Station [...] Spaß gemacht“, gewertet unter *reaction* (vgl. Tabelle 1), und die Frage „Hast Du bei den Stationen etwas Neues gelernt?“, gewertet unter subjektivem *learning* (vgl. Tabelle 2). Letzteres muss nicht das objektive *learning* spiegeln. Um dieses abzubilden, enthält der Fragebogen offene Transferfragen. Diese freien Antworten der Schüler wurden von den Fremdgängern mit Schulnoten bewertet, die in die nachfolgenden Ausführungen einfließen. Berücksichtigt wird zudem die Vollständigkeit der Antworten, die ebenfalls einen Hinweis auf den tatsächlichen Lernerfolg geben.

Die Station „Warm-Up mit Vorurteilen“

Im Hinblick auf die *reaction* der Schüler gegenüber dem Parcours liegt das Warm-Up mit Vorurteilen im Vergleich zu anderen Stationen auf dem vorletzten Platz. Dennoch sagen immerhin 67,5 % der Teilnehmer, das Warm-Up habe ihnen Spaß gemacht, und nur 5,6 % der Teilnehmer geben an, keinen oder gar keinen Spaß gehabt zu haben. Etwa ein Viertel ist unentschlossen, was insofern verständlich ist, als die Schüler in dieser Übung mit einer für sie selbst unangenehmen Situation konfrontiert werden.

Erstaunlicherweise wurden trotz des mittelmäßigen Spaßfaktors die im Warm-Up vermittelten Konzepte gut von den Schülern aufgenommen. So

erhielten die Schüler in der Bewertung des objektiven Transfers durch die Fremdgänger Höchstnoten sowohl bezüglich der Transferleistung (2,39), als auch der Vollständigkeit der ausgefüllten Fragebögen (2,40). Dies widerspricht der Hypothese Kirkpatrick's, wonach eine positive Reaktion eine hinreichende Bedingung für das *learning* sei (vgl. oben). In dieser Übung erleben die Schüler die direkte Konfrontation mit Vorurteilen und spüren am eigenen Leib, wie es sich anfühlt, von anderen bewertet zu werden. Eben diese Erfahrung scheint den Schülern geholfen zu haben, das Konzept besser zu verinnerlichen. Eine andere Erklärung für das hervorragende Abschneiden der Station beim *learning* ist, dass die Inhalte des Warm-Up weniger schwer verständlich sind als die anderer Stationen, und dementsprechend die besten Leistungen erzielt werden konnten.

Trotz des guten Ergebnisses bei der objektiven Ermittlung der Transferleistung scheinen die Teilnehmer selbst nicht davon überzeugt zu sein, an dieser Station tatsächlich etwas Neues erlernt zu haben. Die Schüler platzieren die Übung in dieser Hinsicht auf dem vierten Platz. Nur 49,7 % der Teilnehmer stimmen zu, dass sie etwas Neues gelernt haben, während 17,3 % mit „nein“ oder „gar nicht“ antworten.

Die Station „Hingucker“

Die Reaktionen der Befragten auf den Hingucker sind im Vergleich zu den anderen Stationen durchschnittlich. 69,1 % der Teilnehmer geben an, an der Station Spaß gehabt zu haben und nur 3,9 % fanden sie langweilig. So nimmt der Hingucker in der Kategorie „Spaß“ den mittleren dritten Platz ein.

Auffällig ist, dass sich das Feedback bezüglich der *reaction* auf den Hingucker und das Warm-Up annähernd gleicht. Entsprechend ähnlich fällt auch die objektive Bewertung der Transferleistung aus. Mit den Noten 2,48 für den Transfer und 2,54 für die Vollständigkeit liegt der Hingucker nur knapp hinter dem Warm-Up. Das bedeutet, dass die Konzepte der vier kommunikativen Ebenen scheinbar gut verstanden und in das Denken integriert wurden. Ob dies allerdings dem Training zu verdanken ist oder die kommunikativen Dimensionen den Jugendlichen in der einen oder anderen Form bereits vor dem Training bekannt waren, muss leider offen bleiben.

Die letzte Vermutung wird dadurch gestützt, dass ähnlich wie auf Ebene der *reaction* die Befragten ein vergleichsweise durchschnittliches Erfolgs-

gefühl auf Ebene des *learning* haben. Nur 56,4 % der Teilnehmer gehen davon aus, etwas Neues gelernt zu haben, und erstaunlich hoch ist der Anteil derjenigen, die eben dies nicht annehmen (13,7 %). Damit fällt dem Hingucker der dritte Platz im subjektiv empfundenen Lernprozess zu.

Die Station „Schubladendenken“

Laut den Antworten der Parcoursteilnehmer ist das Schubladendenken die unbeliebteste Station. So geben nur 59,8 % der Befragten an, Spaß an der Station gehabt zu haben. Dieser niedrigste positive Wert wird durch den vergleichsweise höchsten Wert derer bestätigt, die keinen oder gar keinen Spaß an der Station hatten (8,2 %). Diese Bewertung geht einher mit Kommentaren der Schüler, die mehr Spannung und weniger Theorie in der Übung fordern. Tatsächlich werden die Teilnehmer in dieser Übung vergleichsweise stark mit Theorie konfrontiert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die explizite Thematisierung von Vorurteilen und Stereotypen nicht grundlegend für ein Verständnis der Problematik interkultureller Kommunikation ist. Vielmehr ist es unerlässlich, theoretische Probleme, die eben als weniger „spaßig“ eingeschätzt werden, in einen solchen Lernparcours einzuschließen.

Auch die objektive Bewertung des Transfers fällt nicht überdurchschnittlich gut aus. Dementsprechend erhalten die Teilnehmer für das Schubladendenken nur die drittbeste Note hinsichtlich des Transfers (2,68) und die gleiche Position im Hinblick auf die Vollständigkeit der ausgefüllten Fragebögen (2,92). Hierzu passt, dass die Schüler auch subjektiv nicht davon ausgehen, etwas Neues gelernt zu haben. Entsprechend findet sich hier auch nicht nur die geringste positive Einschätzung des subjektiven Lernerfolgs (49,5 %), sondern auch die höchste Negativwertung (22,1 %).

Die Station „Komfortzone“

Durchgehend positiv in der Dimension *reaction* schneidet die Komfortzone ab und wird so zur beliebtesten Station bei den Teilnehmern. Die Mehrheit der Trainees gab positive Rückmeldung im Hinblick auf den Spaßfaktor (84,4 %), und dieser Höchstwert für positives Feedback geht mit dem niedrigsten Wert an negativem einher (3,5 %). Erstaunlicherweise schneidet die Komfortzone aber am schlechtesten ab, wenn es um den Transfer

der Teilnehmer geht, sodass sich hier nicht nur die schlechtesten Noten für Transferleistung (3,02), sondern auch für Vollständigkeit (3,14) finden.

Nun ist die positive Tendenz in der Kategorie Spaß einerseits erfreulich, da die Trainees durchgehend positive Gefühle gegenüber der Komfortzone haben, was zur Akzeptanz des Gesamtparcours beiträgt. Nichtsdestoweniger sind die Transferleistungen nicht zufriedenstellend, was daran liegen könnte, dass das Komfortzonenmodell zu komplex ist, und es den Teilnehmern nicht gelingt, es auf andere Situationen zu übertragen. Die nur befriedigende Leistung in der Vollständigkeit der Fragebögen lässt aber auch daran denken, dass die Trainees die Station aufgrund ihrer entspannten Atmosphäre womöglich als eine Art Pause auffassen, ohne dabei gedanklich mitzuarbeiten, und so sowohl die Station, als auch den Fragebogen an dieser Stellen nicht ernst genug nehmen.

Dieses Gefühl haben die Teilnehmer selbst scheinbar nicht. Dass sie die Station nicht nur als äußerst lehrreich, sondern sogar als *die* lehrreichste Station einschätzen (insgesamt 62,2% antworten mit „ja“ oder „sehr“ lehrreich), spricht für erstere Option. Möglich wäre auch eine Fehleinschätzung der Schüler, innerhalb derer die positiven Erinnerungen an die Station mit dem Gefühl vermergt werden, einen positiven Lernerfolg zu haben.

Die Station „So schmeckt die Welt“

Die *reaction* der Schüler gegenüber der Station „So schmeckt die Welt“ fällt wiederum sehr gut aus. Mit 82,8 % positiven Antworten liegt diese Station bezüglich des Spaßfaktors nur knapp hinter der Komfortzone. Ähnlich gering sind mit 4,4 % auch die Nennungen, die der Station keinen Spaß zuweisen. Mit großer Wahrscheinlichkeit lässt sich diese Einschätzung der Schüler auf die Einbindung spielerischer Elemente zurückführen, die vor allem mit dem Einsatz des Obstes verbunden sind. Durch die sinnliche Erfahrung und die Möglichkeit, die Herkunft des Obstes zu erraten, wird eine fast kindliche Lernsituation geschaffen, die alle Sinne der Teilnehmer anspricht und herausfordert.

Die objektive Transferleistung in dieser Übung ist jedoch nicht zufriedenstellend. Mit der Note 2,86 liegt sie im Vergleich zu den anderen Stationen an zweitletzter Stelle, mit der Note 2,97 für die Vollständigkeit der Antworten an zweiter Stelle. 59,7 % der Schüler gehen davon aus, an dieser

Station etwas Neues gelernt zu haben, was die Station insgesamt zu der als zweitlehrreichst empfundenen Station macht.

Der Parcours als Ganzes

Entsprechend des Durchschnittswertes der *reaction* auf alle Stationen hätte der Parcours 72,8 % der Befragten Spaß gemacht. Obschon die Reaktionen gegenüber den einzelnen Stationen sicherlich einen Einfluss auf den Gesamteindruck der Teilnehmer haben, sind auch noch andere Faktoren relevant. Dazu gehören vor allem das Auftreten und die Kompetenz der Trainer, die Dramaturgie des Parcours sowie der Eindruck des Projektes als Ganzes. Und so ergibt die explizite Frage, ob den Teilnehmern der Parcours denn insgesamt Spaß gemacht hat, noch bessere Ergebnisse: 85,5 % der Befragten stimmen der Aussage zu. Diese Reaktion wird bestätigt durch 89,5 %, die „sich freuen würden, wenn die Fremdgänger diesen Parcours auch mit anderen Klassen machen würden“. Dabei antworteten auf letztere Frage nur 4,3 % mit „nein“ oder „gar nicht“, auf erstere Frage sogar nur 4,2 %. Bedenkt man, dass beispielsweise Brislin & Yoshida davon ausgehen, dass ein interkulturelles Training grundsätzlich sogar 10 Prozent der Teilnehmer nicht gefällt (1994, 140f), so erhält der Parcours damit überdurchschnittlich positive Rückmeldungen.

Wenngleich von dieser Einschätzung auf eine generelle Zufriedenheit der Schüler mit dem Parcours geschlossen werden kann, sind nur 58,3 % der Befragten davon überzeugt, der Parcours hätte sie zum Nachdenken angeregt. Außergewöhnlich hoch ist hier nicht nur die Quote derer, die sich mit „nein“ oder „gar nicht“ ausdrücklich dagegen aussprechen (15,4 %), sondern vor allem auch die Anzahl der Unentschlossenen (26,4 %). Die Kombination dieser Beobachtungen lässt vermuten, dass das Hauptkriterium in der Bewertung des Parcours für die Schüler der Spaß war und nicht eben der Lerneffekt der Übungen. Die hohe Enthaltungsquote in der Frage nach der Anregung zum Nachdenken weist hingegen darauf hin, dass die Schüler Probleme damit haben, die kognitiven Lerneffekte des Parcours zu reflektieren und entsprechend einzuschätzen, was auch in der Diskrepanz zwischen subjektiven Einschätzungen und objektiveren Bewertungen des Transfers zum Ausdruck kommt.

Tabelle 1: Spaßfaktor („Hat dir die Station ... Spaß gemacht?“)

Station	gar nicht	nein	naja	ja	sehr
Warm-Up	2,8 %	2,8 %	26,8 %	49,7 %	17,8 %
	5,6 %			67,5 %	
Hingucker	1,5 %	2,4 %	27,07 %	44,6 %	24,5 %
	3,9 %			69,1 %	
Schubladen- denken	3,1 %	5,1 %	32,03 %	46,1 %	13,7 %
	8,2 %			59,8 %	
Komfortzone	1,7 %	1,8 %	12,10 %	34,6 %	49,8 %
	3,5 %			84,4 %	
So schmeckt die Welt	2,0 %	2,4 %	12,82 %	31,0 %	51,8 %
	4,4 %			82,8%	
Summe aller Stationen	2,2 %	2,8 %	22,15 %	41,4 %	31,4 %
	5,0 %			72,8 %	
Parcours insgesamt	1,6 %	3,3 %	10,42 %	39,2 %	45,5 %
	4,9 %			84,7 %	

Tabelle 2: Subjektiver Transferfaktor („Hast du an der Station ... etwas Neues gelernt?“)

Station	gar nicht	nein	naja	ja	sehr
Warm-Up	5,7 %	11,6 %	33,0 %	43,7 %	6,0 %
	17,3 %			49,7 %	
Hingucker	3,7 %	10,0 %	30,0 %	44,6 %	11,8 %
	13,7 %			56,4 %	
Schubladen- denken	6,4 %	15,7 %	28,5 %	36,9 %	12,6 %
	22,1 %			49,5 %	
Komfortzone	4,8 %	9,1 %	23,9 %	43,5 %	18,7 %
	13,9 %			62,2 %	
So schmeckt die Welt	6,9 %	12,2 %	21,2 %	39,6 %	20,1 %
	19,1 %			59,7 %	
Summe aller Stationen	5,5 %	11,7 %	27,3 %	41,7 %	13,8 %
	17,2 %			55,5 %	
Parcours insgesamt	8,5 %	9,4 %	26,3 %	37,5 %	18,3 %
	17,9 %			55,8 %	

Schlussbemerkungen

Die vorliegende Evaluation gibt Informationen darüber, inwiefern der Parcours bei den Teilnehmern Anklang findet und eine kognitive Wissensaneignung bewirken kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die „Anleitung zum Fremdgehen“ sehr effizient in der Kategorie *reaction* ist. Trotz größerer Abweichungen zwischen den Reaktionen auf die einzelnen Stationen sind die Wertungen mehrheitlich positiv und zeigen, dass die Teilnehmer insgesamt überdurchschnittlich viel Spaß am Parcours hatten. Dabei fällt auf, dass vor allem Stationen mit spielerischen sowie erfahrungsorientierten Elementen (wie die Komfortzone und „So schmeckt die Welt“) außergewöhnlich positiv bewertet werden. Auch auf der Ebene des *learning* konnte die Wirksamkeit des interkulturellen Lernparcours anhand der vorliegenden Erhebung belegt werden. Wenngleich die Bewertung der Effizienz hier nicht gleichermaßen positiv ausfällt wie im Bereich der *reaction*, so zeichnet sich doch ein sichtbar wahrgenommener Lernerfolg bei den Trainees ab.

Nicht von der Hand zu weisen ist, dass die Methode der Datenerhebung teilweise Schwierigkeiten aufweist, die bereits im Evaluationsobjekt und den Evaluationssubjekten begründet sind. Einerseits ist der Parcours an sich im betrachteten Zeitraum nicht beständig, sondern wird von Semester zu Semester analysiert, modifiziert und unterliegt auch abhängig von der jeweiligen Kompetenz, den Interessen und dem Charakter der jeweiligen Trainer ständiger Variation. Den Meinungen der Befragten liegen damit unterschiedliche Bezugsobjekte zu Grunde. Neben dieser dem Evaluationsobjekt immanenten Inkonsistenz weist auch die Gruppe der Evaluationssubjekte eine hohe interne Heterogenität auf. Da die Teilnehmer des Parcours aus verschiedenen Alters- und Gesellschaftsgruppen stammen und sich so in ihren Vorkenntnissen massiv unterscheiden, stehen sie dem Parcours mit entsprechend stark variierenden Ansprüchen gegenüber. Dies führt zu unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben und somit zu einer starken Streuung der Ergebnisse.

Etwas relativiert werden beide Einwände durch die Größe der Stichprobe, anhand derer sich trotz der Veränderungen ein Trend abzeichnet. Problematisch bleibt aber, dass sich das Team der Fremdgänger und damit Evaluatoren immer wieder neu zusammensetzt. Die Einheitlichkeit der Zuordnung der Aussagen aus den offenen Fragestellungen zu einzelnen No-

ten ist damit trotz entsprechender Hinweise nicht unbedingt sichergestellt. Nicht zuletzt stellt sich ein Problem bei der Evaluation des *learning*, denn aus den freien Angaben der Feedbackerhebung geht nicht immer hervor, ob die Angaben explizit aus dem Training stammen oder die Trainees bereits vorher über entsprechendes Wissen verfügten.

Um valide Herkunftsaussagen treffen zu können, müssten grundsätzlich einerseits *knowledge*, *skills* und *attitude* vor und nach dem Training abgefragt werden, um Veränderungen einwandfrei auf den Trainingsinhalt zurückführen zu können. Andererseits müsste eine Kontrollgruppe eingesetzt werden, um weitere Störvariablen auszuschließen (vgl. Kirkpatrick 2006, 43). Für die Zukunft bleibt zudem zu überprüfen, ob die Trainees das erworbene Wissen und die erlernten Strategien tatsächlich anwenden. Diese Untersuchung des *behavior* ist ein wichtiger Schritt, um die Effizienz und Nachhaltigkeit des interkulturellen Lernparcours zu überprüfen.

Notes on the contributors

Ursula Reutner ist Professorin für Romanische Sprach- und Kulturwissenschaft an der Universität Passau und dort Vizepräsidentin für Internationale Beziehungen sowie wissenschaftliche Direktorin des An-Instituts für Interkulturelle Kommunikation. Ausgezeichnet u.a. mit dem Elise-Richter-Preis und dem Prix Germaine de Staël arbeitet sie in mehrdimensionalen Sprach- und Kulturvergleichen Kulturspezifika heraus und fragt nach ihrer Bedeutung für die interkulturelle Kommunikation in der virtuellen wie nicht-virtuellen Welt.

Sinah Schmid absolviert derzeit ihr Masterstudium im Bereich Interkulturelle Personalentwicklung an der Universität Jena. Sie ist Absolventin des Bachelorstudiengangs European Studies der Universität Passau und war als Mitarbeiterin am An-Institut für Interkulturelle Kommunikation der Universität Passau insbesondere mit der Betreuung der Fremdgänger und der Evaluation interkultureller Trainings betraut.

Referenzen

- Adler, N. J. (2002⁴). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Appeltauer, E. (1997). Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation, In: Knapp-Potthoff & Liedke (Hg.), 17–40.
- Barmeyer, C. (2011). Kultur in der Interkulturellen Kommunikation. In: Barmeyer, Genkova & Scheffer (Hg.), 13–35.
- Barmeyer, C. & Genkova, P. (2011). Wahrnehmung, Stereotype, Vorurteile. In: Barmeyer, Genkova & Scheffer (Hg.), 173–190.
- Barmeyer, C., Genkova, P. & Scheffer, J. (Hg.) (2011²): *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau: Karl Stutz.
- Bennett, Janet Marie, Bennett, Milton J. & Landis, D. (2004). Introduction and Overview. In Landis, Bennett & Bennett (Hg.), 1–10.
- Bennett, M. J. (2002). Modes of Cross-Cultural Training: Conceptualizing Cross-Cultural Training as Education. In: *International Journal of Intercultural Relations* 10(2), 117–134.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige (Hg.), 21–71.
- Benseler, F. u.a. (2003). Dritte Diskussionseinheit. Themenheft ‚Interkulturelle Kompetenz‘ – Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik* 14(1), 137–228.
- Bertelsmann Stiftung (2006). Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (letzter Zugriff am 14.08.2012).
- Bird, A. u.a. (1993). A Conceptual Model of the Effects of Area Studies Training Programmes and a Preliminary Investigation of the Model’s Hypothesized Relationships. *International Journal of Intercultural Relations* 17(4), 415–435.
- Bolten, J. (Hg.) (2001). *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternefelds: Wissenschaft und Praxis.
- Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz (Hg.), 57–76.
- Bolten, J. (2007⁴). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: LZT.
- Brislin, R., Landis, D. & Brandt, M. E. (1983). Conceptualization of Intercultural Behavior and Training. In: Brislin, L. (Hg.), 1–35.
- Brislin, R. & Yoshida, T. ([1945] 1994) *Intercultural Communication Training. An Introduction*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage.

- Brislin, R. & Landis, D. (Hg.) (1983). *Handbook of Intercultural Training*. Vol. 1: *Issues in Theory and Design*. New York: Pergamon.
- Busch, D. (2003). *Der Einfluss situativer Missverständnisse in interkulturellen Kontaktsituationen. Exemplarisch dargestellt an Gesprächen polnischer und deutscher Studierender*. Stuttgart: ibidem.
- Dewey, J. (1948). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz (Nachdruck der 3. Auflage erschienen in Braunschweig: Westermann).
- Fowler, S. M. & Blohm, J. M. (2004). An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: Landis & Bennett & Bennett (Hg.), 37–84.
- Gäbert, J. u.a. (2007). *Erlebnispädagogik. Konzeption, Planung und Methoden*. Münster: Dialogverlag.
- Genkova, P., Gajda, A. & Wörtmann, S. (2012). Ist Kultur virtuell erkennbar? Einflussvariablen der interkulturellen Kommunikation bei virtuellen Teams. In: Reutner, 349–367.
- Glaser, E. (2012). Interaktion im virtuellen Raum. Wie können multikulturelle virtuelle Teams lernen, Konflikte frühzeitig zu erkennen und zu bewältigen?. In: Reutner, 317–334.
- Götz, K. (Hg.) (2006⁶). *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. Mering: Rainer Hampp.
- Grosch, H., Gross, A. & Leenen, W.-R. (2000). *Methoden interkulturellen Lernens*. Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung.
- Gudykunst, W. B. u.a. (1996). Designing Intercultural Training. In: Landis & Bhagat (Hg.), 61–80.
- Gudykunst, W. B. & Hammer, M. (1983). Basic Training Design: Approaches to Intercultural Training. In: Brislin & Landis (Hg.), 118–154.
- Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y. (1992). *Readings on Communicating with Strangers*. New York: McGraw-Hill.
- Gwenn Hiller, G. & Vogler-Lipp, S. (Hg.) (2010²). *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS.
- Hansen, K. P. (2003³). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen u.a.: Francke.
- Heckmair, B. (2005²). *Konstruktiv lernen. Projekte und Szenarien für erlebnisintensive Seminare und Workshops*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jagusch, B. (2004). Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Jugendliche in der Einwanderungsgesellschaft: Chancen und Probleme interkulturellen Lernens. In: Internationaler Bund (Hg.): *Dokumentation der Landeskonferenz Hessen zum Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ vom 16.–18. Februar 2004*, Frankfurt, <http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/InterkulturelleKompetenz.pdf> (10.08.2012).

- Jonas, K. & Schmid Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, J. (Hg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder mit 20 Grafiken und Tabellen*. Stuttgart u.a.: Metzler, 69–76.
- Kammhuber, S. (2001). Interkulturelle Trainingsforschung: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Bolten (Hg.), 78–92.
- Kellner, H. J. (2006). *Value of Investment. Neue Evaluierungsmethoden für Personalentwicklung und Bildungscontrolling*. Offenbach: GABAL.
- Kinast, E.-U. (2005a). Evaluation interkultureller Trainings. In: Thomas, Kinast & Schroll-Machl (Hg.), 204–216.
- Kinast, E.-U. (2005b). Interkulturelles Training. In: Thomas, Kinast & Schroll-Machl (Hg.), 181–203.
- Kinast, E.-U. (2010). *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich u.a.: Pabst.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal* 33(6), 78–92.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006³). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. San Francisco/London: Berrett-Koehler.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). In:terkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In Knapp-Potthoff & Liedke (Hg.), 181–205.
- Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hg.) (1997). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium.
- Kolb, D. A. (1984¹⁷). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Kumbruck, C. & Derboven, W. (2009²). *Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Berlin: Springer.
- Landis, D., Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (Hg.) (2004³). *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Landis, D. & Bhagat, R. S. (Hg.) (1996²). *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Levy, J. (1995). Intercultural Training Design. In: Fowler, S. M. & Mumford, M. G. (Hg.). *Intercultural Sourcebook. Cross-Cultural Training Methods*. Yarmouth: Intercultural Press, 1–15.
- Luckmann, C. (1996). Defining experiential education. In: *Journal of Experiential Education* 19, 6–7.
- Lüsebrink, H.-J. (Hg.) (2004). *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mohl, A. (1997⁶). *Der Zauberlehrling*. Paderborn: Junfermann.
- Moosmüller, A. (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In: Moos-

- müller, A. (Hg.). *Konzepte kultureller Differenz*. Münster u.a.: Waxmann, 13–45.
- Müller, C. (2010). Länderkunde für Geschäftsreisende. In *Zeit Online*, 03.11.2010, <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2010-10/weiterbildung-interkulturelle-trainings> (10.08.2012).
- O'Connor, J. & Seymour, J. (1996⁶). *Neurolinguistisches Programmieren: gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung*. Kirschzarten bei Freiburg: VAK.
- Oksaar, E. (1993²). Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Müller, B. (Hg.). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium, 13–26 (erstmal erschienen 1989, In: Matusche, P. (Hg.). *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 24.–26. November 1988*. München, 7–19).
- O'Reilly, C. & Arnold, M. (2005). *Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literaturlauswahl*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Over, U. & Mienert, M. (2006). Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5/2006, 47-50.
- Paige, R. M. (1993). Trainer Competencies for International and Intercultural Programs. In: Paige (Hg.), 169–199.
- Paige, R. M. (Hg.) (1993²). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21–71.
- Pusch, M. D. (2004). Intercultural Training in Historical Perspective. Landis & Bennett & Bennett (Hg.), 13–36.
- Reutner, U. (2012a). Das interkulturelle Potential digitaler Medien im historischen Vergleich. In: Reutner, 33–52.
- Reutner, U. (2012b). Anleitung zum Fremdgehen. Ein Projekt zur interkulturellen Sensibilisierung an Schulen. *SQ-Forum. Schlüsselkompetenzen im interkulturellen Lernraum*.
- Reutner, U. (Hg.) (2012). *Von der digitalen zur interkulturellen Revolution*. Baden-Baden: Nomos.
- Rost-Roth, M. (2007). Intercultural Training. In: Kotthoff, H. & Spencer-Oatey, H. (Hg.). *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 491–517.
- Genkova, P., Gajda, A. & Wörtmann, S. (2012). Ist Kultur virtuell erkennbar? Einflussvariablen der interkulturellen Kommunikation bei virtuellen Teams. In: Reutner, 349–367.
- Schenk, E. (2001). Interkulturelle Kompetenz. In: Bolten (Hg.), 52–61.
- Thomas, A. (2003). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hg.). *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 433–486.

- Thomas, A. (2004a). Kulturverständnis aus Sicht der Interkulturellen Psychologie: Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Orientierungshilfen. In: Lüsebrink (Hg.), 145–156.
- Thomas, A. (2004b). Stereotype und Vorurteile im Kontext interkultureller Begegnung. In: Lüsebrink (Hg.), 157–176.
- Thomas, A. (2011). Das Kulturstandardkonzept. In: Dreyer, W. (Hg.). *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. (Hg.) (1991). *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken/ Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Thomas, A. & Hagemann, K. (1996). Training interkultureller Kompetenz. In: Bergemann, N. & Sourisseaux, A. (Hg.): *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Physica, 173–199.
- Thomas, A., Kinast, E.-U. & Schroll-Machl, S. (Hg.) (2005). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: *Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Vogler-Lipp, S. (2010). Einführung in den methodischen Teil: Überblick über klassische Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings. In: Gwenn Hiller & Vogler-Lipp, 175–188.
- Wangermann, I. & Schlöder, N. (2007). Marktanalyse für Fremdsprachen-Trainings und Interkulturelle Trainings“, http://www.skylight-online.com/fileadmin/user_upload/Dokumente/DICE-Studie/DICE_Complete_071126.pdf (10.08.2012).
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1990⁸). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.