

**Interkulturelle Kompetenz als operationalisierbare Verhaltensorientierung
für die deutsch-spanische Kommunikation und Zusammenarbeit**

Dissertation

zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie
an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg
im Promotionsfach Romanische Philologie/Literaturwissenschaft

vorgelegt von

Amanda Eva Bauzá Iraola, M.A.

Hamburg, den 30.06.2015

Namen der Gutachter

Erster Gutachter: Prof. Dr. Markus Klaus Schäffauer

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Martin Franzbach

Tag der Disputation: 24.03.2016

Danksagung

Mein Dank gilt zuallererst den wissenschaftlichen Betreuern dieser Arbeit, Herrn Prof. Dr. José María Navarro de Adriaensens und Herrn Prof. Dr. Markus Schäffauer, deren beständige Begleitung und Orientierung diese Arbeit geleitet hat. Zudem möchte ich mich insbesondere bei Herrn Prof. Dr. Martin Franzbach bedanken, dessen beharrliche Unterstützung mir immer ein Rückhalt gewesen ist.

Zu danken habe ich auch Frau Prof. Dr. Susann Fischer für ihre umstandslose Bereitschaft, mein Projekt in der letzten Phase des Verfahrens in Augenschein zu nehmen.

Sprachlichen Korrekturen dieser Arbeit hat Herr Klaus Georg Wolff übernommen. Auch ihm sei hiermit herzlich gedankt. Das Lektorat übernahm Herr Dr. Thomas Dörr, dank dessen kritischer und konstruktiver Einwände meine Selbstreflexion unablässig angespornt wurde.

Schließlich möchte ich meinen Eltern und meiner Familie, Klaus Fabian, Enara, Marc und Leo danken, die mich bedingungslos von Anfang an unterstützten. Ohne die Geduld, den Halt und das liebevolle Verständnis meines Ehemannes, Klaus Fabian Wolff, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Hamburg, im März 2016 Amanda Eva Bauzá Iraola

INHALTSVERZEICHNIS

<i>Vorwort</i>	<i>1</i>
<i>Teil A. Theoretischer Teil</i>	<i>6</i>
1 Einleitung	6
1.1 Gegenstand und Relevanz der Arbeit sowie ihre Ziele und ihr Aufbau	7
1.1.1 Gegenstand und Relevanz der Untersuchung	7
1.1.1.1 Die Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung	7
1.1.1.2 Neue Herausforderungen für das internationale Personalmanagement	11
1.1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit sowie Hauptthesen	13
1.1.2.1 Ziel der wissenschaftlichen Forschung	13
1.1.2.2 Aufbau der Arbeit	16
1.1.2.3 Hauptthesen zum Trainingskonzepts sowie Ausgangsthesen des Grundfragebogens	18
1.1.2.3.1 Das Trainingskonzept	18
1.1.2.3.2 Der Grundfragebogen	20
1.2 Erkenntnisinteresse	21
1.3 Der Rahmen der Arbeit	23
2 Die interkulturelle Kommunikation als besonderer Bereich der Kommunikation	27
2.1 Überblick zur Theorie der interkulturellen Kommunikation	27
2.1.1 Entwicklung und Relevanz der interkulturellen Kommunikation für die Arbeit	27
2.1.2 Der Inhalt des Begriffs ‚Interkulturelle Kommunikation‘	28
2.1.2.1 Der Terminus ‚Kommunikation‘	29
2.1.2.2 Der Terminus ‚Kultur‘	33
2.1.2.3 Der Terminus ‚Interkulturelle Kommunikation‘	37
2.2 Forschungsgegenstand interkulturelle Kommunikation: Methodologische Aspekte und Forschungsansätze	39
2.2.1 Eingrenzung	39
2.2.1.1 Nicht-linguistische Forschungsansätze	39
2.2.1.2 Linguistische Forschungsansätze	42
2.2.1.3 Eingrenzung des konzeptuellen Repertoires	44
2.2.2 Methoden zur Datenbeschaffung	46
2.2.3 Methodologische Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung	51
3 Interkulturelle Trainingskonzeption als interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahme	52
3.1 ‚Soft skills‘ und Nutzen in der Praxis	52
3.2 Sozial- versus Fachkompetenz	55
3.2.1 Die Sozialkompetenz	56
3.2.1.1 Die interkulturelle Kompetenz – Wissen und Sensibilisierung	57
3.2.1.2 Die interkulturelle Kompetenz in der kommunikativen Situation	58
3.2.1.2.1 Kognitive Komponente: Aufbau von Wissens- bzw. Fertigkeitsbereichen	60
3.2.1.2.1.1 Allgemeines Wissen über die Gegenstandsbereiche Kultur und Kommunikation	60
3.2.1.2.1.2 Kulturspezifisches Wissen	62
3.2.1.2.1.3 Wissen um die Dimensionen des individuellen Lernens	63
3.2.1.2.2 Affektive Komponente: Einstellungsaspekte	63

3.2.1.2.3	Aktionale Komponente: Fertigkeiten und Methoden	64
3.2.2	Synthese der vier aufgabenorientierten Kompetenzen	64
3.3	Bezugsrahmen zur Konzeptentwicklung des Trainings zur Unterstützung interkultureller Kompetenz	65
3.3.1	Verhaltenssensibilisierung als Zielrichtung zur Förderung interkultureller Kompetenz	65
3.3.1.1	Verhaltensstrategien	65
3.3.1.2	Stellungnahme	67
3.3.2	Einflussfaktoren auf das (kommunikative) Verhalten	68
3.3.2.1	Kultureller Kontext	68
3.3.2.1.1	Denkweise und Kultur	69
3.3.2.1.2	Sprache und Kultur	71
3.3.2.1.3	Kommunikation und Kultur	74
3.3.2.1.4	Wirtschaft und Kultur	75
3.3.2.1.4.1	Landes- vs. Unternehmenskultur	77
3.3.2.1.4.1.1	Die These von der landeskulturellen Prägung	77
3.3.2.1.4.1.2	Die These von der unternehmenskulturellen Prägung	78
3.3.2.1.4.1.3	Stellungnahme	78
3.3.2.1.4.2	Die interkulturelle Kompetenz als Teil der Unternehmenskultur	79
3.3.2.1.5	Kulturstandards als Ansatz zur Erforschung von Verhaltensursachen	80
3.3.2.2	Individueller Kontext	82
3.3.2.3	Situationaler Kontext	83
3.3.2.4	Die Medialisierung	84
3.3.2.5	Zusammenspiel der drei Einflussfaktoren – Mediale Beeinflussung	85
3.3.3	Anforderungen an ein Training zur Vermittlung interkultureller Kompetenz	86
3.3.3.1	Informationsorientierte vs. interaktionsorientierte Trainingsmethoden	87
3.3.3.2	Kulturübergreifende vs. kulturspezifische Trainingsinhalte	88
3.3.3.3	Die Trainingstypen	89
3.3.3.4	Die unterschiedlichen Trainingsverfahren	91
3.3.3.5	Die in dieser Arbeit favorisierte Trainingskonzeption	92
3.3.3.6	Trainingsvorbereitende Bedingungen	95
4	Die drei Module als verhaltensbezogene Komponenten interkultureller Kompetenz	96
4.1	Erstes Modul: Selbsterkundung	96
4.1.1	Die Lernmodelle	97
4.1.1.1	Das behavioristische Lernmodell	97
4.1.1.2	Das kognitivistische Lernmodell	98
4.1.1.3	Das konstruktivistische Lernmodell	98
4.1.1.4	Mischformen	99
4.1.2	Hauptphasen des interkulturellen Lernens	100
4.1.3	Hauptelemente des Lernerfolgs	102
4.1.3.1	Aufbau des Gehirns	103
4.1.3.2	Lernverlauf	104
4.1.3.3	Das Bewusstsein der Bedeutung des <i>Selbst</i> im interkulturellen Lernprozess	105
4.1.3.4	Das Bewusstsein der Bedeutung und Folgen von Attribuierungen im interkulturellen Lernprozess	106
4.1.3.4.1	Vorurteil versus Stereotyp	107
4.1.3.4.2	Die Medialisierung von Stereotypen	109

4.1.3.4.3	Das Vorurteil und das Stereotyp als Lern- und Kommunikationsbarriere	110
4.1.3.4.4	Interkulturelle Vorbereitung	112
4.1.3.5	Persönlichkeitsmerkmale	113
4.1.3.6	Motivation	115
4.1.4	Die ‚Selbsterkundung‘ mithilfe kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine	116
4.2	Zweites Modul: Die Kultur	119
4.2.1	Das kulturallgemeine Modul	119
4.2.1.1	Der Wahrnehmungsprozess in der Kommunikation	119
4.2.1.1.1	Der physiologische Wahrnehmungsfilter	119
4.2.1.1.2	Der persönliche Wahrnehmungsfilter	120
4.2.1.1.3	Der kulturelle Wahrnehmungsfilter	121
4.2.1.1.4	Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Wahrnehmungsverläufe	121
4.2.1.1.5	Strukturierung der Wahrnehmung durch Medien	123
4.2.1.2	Die Anpassungsphasen in einem fremdkulturellen Umfeld	123
4.2.1.2.1	Die Kurve des Wohlbefindens	124
4.2.1.2.1.1	Die Entdeckungs- und Kennenlernenphase	126
4.2.1.2.1.2	Die Auseinandersetzungsphasen	126
4.2.1.2.1.3	Die Entspannungsphase und Erhärtungsphase	128
4.2.1.2.2	Stellungnahme zum kulturellen Anpassungsphasenmodell	129
4.2.1.3	Das kulturallgemeine Modul anhand kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine	131
4.2.2	Das kulturspezifische Modul	132
4.2.2.1.1	Das Konzept Kulturstandard	133
4.2.2.1.1.1	Die Definition von Kulturstandard	133
4.2.2.1.1.2	Die Ableitung von Kulturstandards	134
4.2.2.1.2	Die Kulturstandards	134
4.2.2.1.2.1	Das Vertrauensmuster: individualistische versus kollektive Egoismusorientierung	137
4.2.2.1.2.2	Das Antriebsmuster: Emotions- versus Vernunftorientierung	148
4.2.2.1.2.3	Das Machtdistanzmuster: direktive versus partizipative Orientierung	150
4.2.2.1.2.4	Das Zeitmuster: polychrone versus monochrome Orientierung	154
4.2.2.1.2.5	Das Kontextmuster: Starker versus schwacher Kontextbezug	160
4.2.3	Zusammenfassende Illustration der Kulturstandards	163
4.2.4	Das kulturspezifische Modul anhand kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine	165
4.3	Drittes Modul: Die verbale Kommunikation	167
4.3.1	Der Kommunikationsprozess	169
4.3.1.1	Modifikation von Nachrichten	170
4.3.1.2	Das Modell des Kommunikationsquadrats	171
4.3.1.2.1	Die vier Botschaften einer Äußerung	171
4.3.1.2.2	Die Macht des Empfängers	173
4.3.1.3	Wahrnehmung und innere Einstellung	175
4.3.1.4	Sprachliche Kompetenz versus kommunikative Kompetenz	175
4.3.1.5	Die pragmatisch-interkulturelle Kompetenz	177
4.3.1.6	Die Medienkompetenz	179
4.3.2	Die Theorie der Sprechakte	183
4.3.2.1	Die Komponenten eines Sprechaktes	183

4.3.2.2	Die Gelingenbedingungen („felicity conditions“)	184
4.3.2.3	Die Klassifikation der Sprechakte	185
4.3.2.4	Die illokutive Kraft und ihre Indikatoren	185
4.3.2.5	Die indirekten Sprechakte	186
4.3.2.6	Die kulturelle Variabilität der Sprechakte	186
4.3.3	Konversations- und Höflichkeitstheorien sowie das Konzept des sozialen Images	187
4.3.3.1	Die Theorie der Konversationsmaximen und das Kooperationsprinzip von Grice	189
4.3.3.2	Die Konversationsmaximen von Leech	193
4.3.3.3	Die Theorie der Höflichkeit von Brown und Levinson (1978/1987)	194
4.3.3.3.1	Das Konzept des sozialen Images	194
4.3.3.3.2	Höflichkeitsstrategien	196
4.3.3.3.3	Stellungnahme zur Höflichkeitstheorie von Brown und Levinson	198
4.3.4	Erscheinungsformen und Instrumente der „face-to-face“ Kommunikation	201
4.3.4.1	Die verbale Kommunikation	204
4.3.4.1.1	Das Lexikon	204
4.3.4.1.2	Die Formulierungsweisen von Sprechakten	219
4.3.4.1.2.1	Der Sprechakt der Begrüßung und Verabschiedung	220
4.3.4.1.2.2	Der Sprechakt der Aufforderung: Die Bitte	222
4.3.4.1.2.3	Der Sprechakt des Kompliments und der Komplimenterwiderung	227
4.3.4.1.2.4	Der Sprechakt der Entschuldigung	235
4.3.4.1.2.5	Der Sprechakt der Kritik	239
4.3.4.1.3	Die linguistische Gesprächsorganisation und das Gesprächsverhalten	241
4.3.4.1.3.1	Die Gesprächsphasen: Anfangsphase, Gesprächsmitte und Beendigungsphase	242
4.3.4.1.3.1.1	Die Anfangsphase des Gesprächs	242
4.3.4.1.3.1.2	Die Gesprächsmitte	244
4.3.4.1.3.1.3	Die Beendigungsphase des Gesprächs	248
4.3.4.1.3.2	Der Kommunikationsstil	249
4.3.4.1.3.3	Das System der „Turn“-Übernahme	253
4.3.4.1.3.3.1	Der Sprecherwechsel und die Gesprächsüberlappung bzw. -unterbrechung	253
4.3.4.1.3.3.2	Pausen und Phasen des Schweigens	258
4.3.4.2	Die paraverbale Kommunikation	259
4.3.4.2.1	Die Artikulation	260
4.3.4.2.2	Die Intonation	260
4.3.4.2.3	Die Lautstärke	261
4.3.4.2.4	Das Sprechtempo	262
4.3.4.3	Die nonverbale Kommunikation	262
4.3.4.3.1	Die Mimik	265
4.3.4.3.2	Die Gestik	267
4.3.4.3.3	Die Körperberührung	267
4.3.4.3.4	Das Blickverhalten	268
4.3.4.3.5	Die Proxemik	268
4.3.4.3.6	Das Schweigen	270
4.3.4.4	Das Zusammenspiel der drei kommunikativen Kommunikationsebenen	270
4.3.5	Das Kommunikationsmodul anhand kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine	271
4.4	Symbiose der drei Trainingsmodule zur Förderung interkultureller Kompetenz	274

5 Interkulturelle Kompetenz als unentbehrliche Fähigkeit für die interkulturelle Zusammenarbeit	274
<i>Teil B. Empirischer Teil: Bewertung des entwickelten und erprobten interkulturellen Trainings</i>	<i>277</i>
1 Einleitung	277
2 Eigene Bewertung des interkulturellen Trainings	277
3 Auswertung des Feedbacks seitens der Kursteilnehmer	284
4 Schlussfolgerung	285
<i>Schlusswort - Ausblick</i>	<i>288</i>
<i>Bibliografie</i>	<i>293</i>
<i>Selbstständiges Schrifttum</i>	<i>293</i>
<i>Unselbstständiges Schrifttum</i>	<i>318</i>
<i>ANHANG I: Übungen</i>	<i>I</i>
<i>ANHANG II: Der Fragebogen</i>	<i>XVI</i>
1 Die Gestaltung eines Fragebogenentwurfs als vorbereitende Maßnahme zum Trainingskonzept	XVI
1.1.1 Makrostruktur des Fragebogens	XVII
1.1.2 Mikroebene des Fragebogens	XVII
2 Der Fragebogen	XXXI
<i>ANHANG III: Abstract – Kurzfassung der Ergebnisse</i>	<i>LVI</i>
<i>EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG</i>	<i>LVII</i>
<i>LEBENS LAUF</i>	<i>LVIII</i>

„Je ähnlicher wir uns werden, desto mehr Wert legen wir auf Unterschiede.“

(Alexis de Tocqueville)

Vorwort

Jede Begegnung mit jemand Fremdem¹ oder einer fremden Situation bedeutet Unsicherheit. Eine Reduzierung dieser Unsicherheit ist möglich, wenn man eine begründete Wahrscheinlichkeitserwartung hat, wie der Fremde auf bestimmtes (Kommunikations-)Verhalten vermutlich reagieren wird. Soziale Konventionen² geben diese Erwartung wieder, stellen selbst Verhaltensmuster bzw. „Verhaltensregularitäten“ im Sinne von Lewis (1975, S. 79)³ zur Verfügung und sind Bestandteil dessen, was man etwas verschwommen ‚Kultur‘ nennt. Erst bei bewusster Betrachtung und Analyse interkultureller Kommunikationsstörungen wird das Ausmaß, in dem man selbst von eigenen Kulturen geprägt ist⁴, deutlich erkennbar. Interkulturelle Kommunikationsstörungen sind demnach darauf zurückzuführen, dass die Kommunizierenden ihre Verständigungsgrundlagen im Regelfall nicht explizit darlegen, sondern vielmehr auf ein vermeintlich gemeinsames, kulturspezifisches Wissen bzw. auf kognitive Schemata Bezug nehmen.

Während meiner Arbeit als interkulturelle Trainerin und Beraterin in Deutschland habe ich die Erfahrung gemacht, dass Missverständnisse Begleitmotive vieler Interaktionen sind. Entsprechende Erkenntnisse bestätigten sich im Rahmen meiner Magisterarbeit (2002), als ich im Auftrag der Lufthansa Technik AG in Hamburg die Ursachen der mangelnden Zusammenarbeit zwischen ihren Mitarbeitern⁵ und den spanischen Mitarbeitern der Spanair S.A. aufklären sollte. Nach den ersten mit deutschen und spanischen Mitarbeitern durchgeführten Interviews wurde mir klar, dass die Probleme nicht auf mangelnde Fach- und Sprachkompetenz zurückzuführen waren, sondern eher auf mangelnde interkulturelle Kompetenz. Es gab eine Reihe von Missverständnissen, die immer wieder auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen zum Vorschein kamen. Wie war das zu verstehen? Viele der Mitarbeiter konnten gut Spanisch sprechen. Hier verweise ich lediglich auf die Argumentation Navarros

¹ Der Ausdruck „Fremd“ wird in der hiesigen Arbeit wertneutral benutzt. Zur negativen Konnotation dieses Ausdrucks verweist die Verfasserin auf Yousefi 2014 a, S. 86-90.

² Im Gegensatz zu Regeln, die sprecherunabhängige, verallgemeinerbare Konstrukte darstellen, haben Konventionen für eine bestimmte Gruppe Gültigkeit. Näheres bei Weigand 2000, S. 8.

³ Näheres bei Lewis 1975, S. 3-35.

⁴ Zu Recht erkennt Ronkainen, dass „the difficulty is not knowing others, but rather knowing oneself“. Näheres bei Ronkainen 2009, S. 134.

⁵ Ich bemühe mich in diesem Beitrag um die Verwendung geschlechtsneutraler Formulierungen. Aus Vereinfachungsgründen verwende ich im Folgenden die generische maskuline Form und meine damit selbstverständlich weibliche und männliche Personen.

(1998)⁶: Trotz der Existenz eines fest verankerten Regelsystems⁷ in jeder Kultursprache liegt immer noch die Möglichkeit vor, durch gesellschaftliche Konventionen das Regelsystem – von der Lexik bis zur Syntax – „außer Betrieb“ zu setzen.⁸ Dieses „außer Betrieb setzen“ und damit die Verletzung der Grammatikalität sowie der Kohärenz erfolgte, als die spanischen „native speakers“ versuchten, für die pragmatische Funktion⁹ des kommunikativen Prozesses bestimmte in der Konvention verankerte Lösungen zu wählen. Diese Wahl führte dazu, dass die Deutschen¹⁰ allein mit ihren sprachlichen Kenntnissen nicht zurechtkamen, denn „Spanisch verstehen und Spanien verstehen sind „zwei Paar Stiefel““ (Aneas/Mena O'meara 2011, S. 13). Zur selben Erkenntnis kam ich beim Lingua-franca-Gebrauchs des Englischen: Obwohl deutsche und spanische Mitarbeiter ausgezeichnet Englisch miteinander sprachen, agierten sie trotzdem nach ihren jeweiligen kulturellen Codes, denn sie dachten und fühlten weiterhin, wie Deutsche und Spanier scheinbar denken und fühlen. Der Irrglaube, mit guten Sprachkenntnissen allein für die interkulturelle Zusammenarbeit exzellent ausgestattet zu sein, soll in dieser Arbeit hinterfragt werden. Die Verwobenheit von Kultur und Kommunikation ist offensichtlich. In diesem Zusammenhang stelle ich mir die Frage, ob diese Missverständnisse vermieden bzw. reduziert werden können, und wenn ja, wie? Die Funktionsfähigkeit eines Unternehmens ist nicht zuletzt auch

⁶ Vgl. dazu Navarro 1998, S. 192.

⁷ Hierbei stützt sich Navarro auf die grammatikorientierten Kulturen, die nach Lotman von einem Regelsystem geprägt werden und nach der Übereinstimmung mit den Kombinationsregeln als korrekt/nicht korrekt beurteilt werden. Laut Lotman existieren Kulturen, die von Regelsystemen geleitet werden und andere, die sich an Verhaltensmodellen orientieren. Eco benutzt für diese zwei Kulturtypen die Begriffe „grammatikalisierte“ und „textualisierte“ Kulturen. Näheres bei Lotman 1964, S. 59-72; siehe auch Eco 1972.

⁸ Navarro spricht in diesem Zusammenhang von einer Art „alternativem Regelsystem“, das er als „unterbewusste Grammatik“ bezeichnet. Er definiert die unterbewusste Grammatik als den ständigen Versuch, zwischen den Ergebnissen eines kognitiven Prozesses und der Absicht, sie sprachlich zu gestalten, eine Brücke zu schlagen. Siehe dazu Navarro 1998, S. 194.

⁹ Unter pragmatischer Funktion versteht Navarro die Bedingungen der Verwendung und Entstehung grammatikalisierten Formen (ebd.).

¹⁰ Die Gruppenbezeichnung „die Deutschen“ (oder „die Spanier“) ist nicht unproblematisch. Denn durch eine derartige Bezeichnung schafft man nicht nur das Abstraktum einer überindividuellen Homogenität, sondern man unterliegt gleichzeitig selbst der Gefahr der Verallgemeinerung bzw. Stereotypisierung mit der Folge der De-Individualisierung (vgl. Apeltauer 1997, S. 17-18). Dadurch wird in zweifacher Weise die menschliche Fähigkeit zur ‚freien‘ Interpretationsleistung eingeschränkt; d.h. bei der Einschätzung dominieren zunächst gruppenspezifische Merkmale, während individuelle Merkmale außer Acht gelassen werden. Jede kommunikative Situation ist jedoch einzig und unwiederholbar, da jeder Gesprächsteilnehmer einzig und unwiederholbar ist. Obwohl mir diese Problematik bewusst ist, sehe ich mich allein wegen der Begrenztheit der Sprache gezwungen, Gruppenbezeichnungen zu benutzen. Die einzige Möglichkeit, sie zu umgehen, besteht darin, dass neben den kommunikativen kulturellen Eigenschaften – sozial und kulturell bedingter Aspekt – in jeder kommunikativen Interaktion individuelle kommunikative Verhaltensweisen zu beachten sind, die bestimmte Aspekte wie das psychologische Profil der Gesprächsteilnehmer, ihre Verfassung oder persönlichen Interessen erkennen lassen (psychologische Aspekte). Derartige Aspekte werden von der Sozialpsychologie behandelt. Unter den zahlreichen sozialpsychologischen Arbeiten im Bereich der interkulturellen Kommunikation möchte ich auf folgende Berichte verweisen: Argyle 1969; Sabucedo 1997; Cuesta 2000; Knapp, M. L. 1994.

vom Funktionieren der Kommunikation (vgl. dazu Schnöring 2007)¹¹ und der Zusammenarbeit unter den Mitarbeitern abhängig.¹² Sind interkulturelle Trainings mit dem Ziel, Mitarbeiter innerhalb eines bestimmten Zeitraumes kompetent für den Umgang mit Fremden zu machen, eine Antwort auf die oben gestellte Frage? Zwar werden derartige persönliche Entwicklungen von Mitarbeitern als Bereicherung und als Investition des Unternehmens betrachtet, die für zukünftige interkulturelle Projekte in einer globalisierten Welt als Wettbewerbsvorteil gewinnmaximierend genutzt werden können. Es fragt sich aber, warum die Kommunikation und/oder Zusammenarbeit gleichwohl doch immer wieder scheitert – abgesehen natürlich von divergierenden Verhandlungszielen beider Parteien – trotz ‚guter‘ interkultureller Vorbereitung? Liegt es vielleicht an den Inhalten der Trainings oder an den persönlichen Eigenschaften der Mitarbeiter¹³? Oder vielleicht an der Komplexität der Kulturen?

Einblicke in mehrere interkulturelle Trainingsprogramme mit dem Schwerpunkt Deutschland-Spanien gaben mir hinsichtlich ihrer inhaltlichen Tauglichkeit, bedingt durch die eingeschränkte Anwendung von stereotypisierten Standards und ihre Beschränktheit auf einzelne Disziplinen zu denken.¹⁴ Dessen ungeachtet nahm trotzdem in deutschen Unternehmen der Auftragsdrang nach dieser Art deutsch-spanischen interkulturellen Trainings zu: Die deutsch-spanischen Wirtschaftsbeziehungen wuchsen und mithin die Zahl an deutschen Auslandsentsendungen nach Spanien (vgl. auch Rehbein 2011, S. 33). Daraufhin entwickelte ich selbst ein Trainingskonzept zur Vorbereitung deutscher Auslandsentsandter¹⁵

¹¹ Zu Recht begreifen auch Schoppe u.a. (1995, S. 236), Organisationen als „zielorientierte soziale Gebilde“ oder auch als „kollektive Denk- und Handlungssysteme“ und weisen deshalb mit Aussagen wie „*language is organization and organization is language*“ (Westwood/Linstead 2001, S. 16) der Sprache und Kommunikation eine zentrale Bedeutung im Organisationsgeschehen zu. Ich benutze die Begriffe ‚Unternehmen/Unternehmung‘ und ‚Organisation‘ weitgehend synonym, wobei eine Unternehmung eine Organisation darstellt, die wirtschaftswissenschaftlichen Prinzipien verpflichtet ist. Schoppe u.a. 1995 entfernt sich von der klassischen Konzeption der Organisation, die – sofern sie überhaupt Fragen der Kommunikation thematisiert – nur Gestaltungsempfehlungen beabsichtigt. Denn Organisieren wird im klassischen Sinne als „strukturierende Gestaltung“ (Kosiol 1976, S. 20) des Aufbaus und der Abläufe in einem Unternehmen verstanden. Näheres zu dieser verhaltenswissenschaftlich inspirierten Perspektive siehe Schoppe 1995. Näheres zur klassischen Perspektive siehe Kosiol 1962. Siehe auch dazu Westwood/Linstead 2001.

¹² Die unternehmerische Einstellung, die sich lange gehalten hat, nämlich, dass man die Problematik doch lieber Ethnologen und Anthropologen überlassen und sich auf das beschränken sollte, was man am besten kann – Unternehmen führen und Profite erwirtschaften –, wird längst durch Fakten konterkariert. Vgl. dazu Harris 1987, S. 21.

¹³ Was die individuelle Problemdimension betrifft, so ist in dieser Perspektive der Einzelne mit der Bewältigung von Situationen, die von ihm als fremd oder neuartig empfunden werden, sowie mit seiner eigenen Reaktion (Unverständnis, Unbeholfenheit, Enttäuschung, Angst, Aggression etc. bis hin zu psychosomatischen Auswirkungen) darauf konfrontiert. Näheres bei Apfelthaler u.a. 1994, S. 153.

¹⁴ Meistens bauen jene auf Stereotypen auf. Eine – allerdings vergriffene – Publikation von Siemark Management Services und der FAZ trägt den Titel: „Nachbar Spanien. Leitfaden für das gute Verständnis eines stolzen Landes“. Frankfurt a.M.: FAZ und Siemark Management Services 1995. Ihr Titel deutet bereits an, dass sie bekannte Stereotype verbreitet und eine differenzierte Befassung mit der Kultur nicht das Ziel ist.

¹⁵ „Im Unternehmenskontext und in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation“ (Hormuth 2009, S. 13) ist die Benutzung des englischen Terminus „Expatriate“ oder „Expat“ anstatt „Auslandsentsandte“ üblich. Ich

auf ihre Kommunikation und Zusammenarbeit mit spanischen Kollegen¹⁶. Ich ging von der Prämisse aus, dass die Kompetenz zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit Mitgliedern anderer Kulturen sich durch geeignete Lehrmaßnahmen, die über reine Sprachkurse hinausgehen¹⁷, verbessern lässt. Allerdings ist die zu klärende Frage nach der Spezifizierung des Lernziels „Verbesserung der Kompetenz zur Kommunikation mit Mitgliedern anderer Kulturen“ sowie „gute Zusammenarbeit unter Angehörigen unterschiedlicher Kulturen in einem unternehmerischen Kontext“ weniger einfach zu beantworten als es zunächst scheinen mag. Daraus entstanden folgende Fragen: Wie bereite ich mit Vorurteilen und Stereotypen behaftete deutsche Mitarbeiter auf die interkulturelle Zusammenarbeit mit ihren spanischen Kollegen vor? Wie bekämpfe ich den Einfluss der Medialisierung¹⁸ bei der Konstruktion von Fremdbildern?¹⁹ Wie befähige ich als Trainerin die Teilnehmer zur Medienkritik? Wie bringt man es als Trainerin zuwege, dass blockiertes Verhalten dem Fremden gegenüber durch ein kooperatives Verhalten ersetzt wird? Wie bringt man Deutschen bei, kulturelle Unterschiede zu erkennen, zu akzeptieren und Verständnis dafür zu entwickeln? Wie wende ich ethnozentrische Einstellungen seitens der Mitarbeiter ab? Wie schaffe ich es, dass zwischen deutschen und spanischen Mitarbeitern interkulturelle Synergien²⁰ entstehen? Wie erreiche ich inklusives Denken durch Wertschätzung von Vielfalt und Sensibilisierung bei allen Trainingsteilnehmern? Wie kann ich als Trainerin und wie können die Trainingsteilnehmer ihre interkulturelle Kompetenz testen und wie können die Testergebnisse für den Trainingsinhalt adäquat verwendet werden? Wie kann ich kommunikative Missverständnisse vermeiden bzw. reduzieren, um eine reibungslose Kommunikation²¹ zu schaffen? Diese Aufgabenstellung lässt sich nur durch die hier vertretene interdisziplinäre Vorgehensweise befriedigend statuieren. Gerade im Kontext interkultureller Kommunikation zwischen deutschen und spanischen Handelspartnern kommt eine einseitige Orientierung an ihre Grenzen. Die facettenreiche Aufgabenstellung erfordert gerade das Zusammenspiel zwischen mehreren Disziplinen. Denn interdisziplinäres Vorgehen schafft einen Mehrwert an Erkenntnis, indem Aussagen einer einzelnen Disziplin zu einem bestimmten Forschungsfeld durch die Perspektive anderer Disziplinen

entferne mich von der geläufigen in der Wirtschaftswissenschaft benutzten und meines Erachtens unglücklichen Begrifflichkeit des „Expatriates“, denn aus Perspektive der Etymologie bezeichnet dieser Begriff „Vaterlandslose“.

¹⁶ Aufgrund des steigenden wirtschaftlichen Bedarfs in Deutschland richtet sich die Fokussierung dieses Trainings insbesondere auf deutsche Auslandsentsandte, die nach Spanien geschickt werden. Ergänzend dazu ist die Tatsache zu beachten, dass ich den großen Auftrag von einem großen europäischen Flugzeughersteller bekam und mithin die Möglichkeit der Erprobung dieses Trainingskonzepts. Gleichwohl ließe sich dieses Training auf spanische Mitarbeiter, die auf die Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen vorbereitet werden müssten, ebenso anwenden.

¹⁷ Die passive und aktive Sprachkompetenz ist ebenso eine entscheidende – wenn nicht die erste – förderbare Fähigkeit in der interkulturellen Zusammenarbeit und Kommunikation.

¹⁸ Dieser Begriff kennzeichnet „die Expansion und fortschreitende Durchdringung sämtlicher Lebensbereiche durch Medien“ (Kübler 2011, S. 9, Fußnote 1).

¹⁹ Vgl. dazu Yousefi 2014 a, S. 92 sowie Dirscherl 2004, S. 563.

²⁰ Interkulturelle Synergie versteht sich als „Kombination und ... Zusammenwirken verschiedenkultureller Elemente, wie Personen, die dazu führen, dass die hervorgebrachten Leistungen von höherer Qualität sind als die Summe individueller Aktionen“ (Barmeyer/Davoine 2014, S. 163).

²¹ Ich richte meinen Blickwinkel primär auf die ‚gesprochene Sprache‘. Darunter verstehe ich nicht-rezitierende, nicht-memorisierte, sondern spontan formulierte und frei gesprochene Sprache. Siehe dazu Steger 1967, S. 262 ff.

bereichert und komplettiert, verändert und relativiert oder auch näher bestimmt werden können. Interdisziplinarität erzeugt insofern eine Erweiterung der wissenschaftlichen Sichtgrenze. Trotz interdisziplinärer Orientierung liegt der Schwerpunkt der Arbeit aber im kommunikations- und kulturwissenschaftlichen Bereich.

Dabei ist es nicht undenkbar, dass die einen oder die anderen Leser den Schluss ziehen, dass sie in der exemplarisch dargestellten Kultur andere Erfahrungen gemacht haben bzw. dass sie sich mit den eigenen Kulturfacetten, so wie sie im Rahmen dieser Arbeit dargestellt werden, nicht immer identifizieren, sondern vielleicht eher mit den fremden. Die Frage ist, welche von unseren eindimensionalen Antrieben im „Inneren Team“ – nach Schulz von Thun – zum „Spielführer wird und [welche] eher besorgt oder schamhaft versteckt und zurückgehalten wird“ (Kumbier/Schulz von Thun: Interkulturelle Kommunikation, zit. nach Springer 2012, S. 235). Daher sei vorab expressis verbis in Erinnerung gerufen, dass Kulturen zu vielfältig sind, als dass aus ihnen eine generelle Charakterisierung und Verabsolutierung herauskristallisiert werden könnte, die in jedem Einzelfall ohne Vorbehalt Gültigkeit besitzt (Schugk 2004, S. 63; Mall 2014, S. 37). Nichtsdestotrotz teilen alle eine gemeinsame Sprache, insofern sie eine „gemeinsame Weltansicht (jenseits aller ideologischen Differenzen) teilen, denn „Sprachansichten sind Weltansichten“ (Springer 2012, S. 7-8).²² In dieser Arbeit ist daher die Rede von Kultustandards im Sinne von Tendenzen bzw. kulturspezifischen Neigungen zu verstehen (Schmidt 2014, S. 80) – die als „innere Mannschaftsaufstellungen“ kulturadäquat und „überlebensdienlich“ (Kumbier/Schulz von Thun: Interkulturelle Kommunikation, zit. nach Springer 2012, S. 235) sind – in Relation zu einer bestimmten Kultur und aus deren Perspektive („Prinzip der relationalen Aussagegültigkeit“ (Schmidt 2014, S. 82)). Auch im Bewusstsein, dass bei Interaktionen Individuen und nicht Kulturen aufeinandertreffen, läuft letztendlich jeder Vergleichsversuch „über ein erstes Stadium der Generalisierung“ (Aneas/Mena O’meara 2011, S. 13) – dabei sollen unvermeidbare Generalisierungen „nicht mit Stereotypen verwechselt werden“ (ebd.) (dazu später).

Das hier entwickelte Trainingskonzept zielt auf die Gewinnung von Forschungsergebnissen für den praktischen Einsatz in einem ökonomisch-wissenschaftlichen Anwendungsfeld, um die Vergegenwärtigung interkultureller Kompetenz als operationalisierbare Verhaltensorientierung auch praktisch ummünzen zu können – immer unter Berücksichtigung einerseits des wissenschaftlichen Anspruchs und andererseits der realen Erfordernisse.

Ich erhoffe mir, dass meine Arbeit dazu beitragen wird, das gegenseitige Verstehen deutsch-spanischer Kommunikation sowie die Zusammenarbeit zu erleichtern. Insofern ist diese Untersuchung ein Versuch, Wege zu bahnen, auf denen Deutsche und Spanier voneinander lernen können, sich in ihrer Unterschiedlichkeit zu begegnen. Goethe brachte es auf dem Punkt: „Niemand wird jemals Zugang zur eigenen Kultur finden, wenn er sich nicht die Zeit nimmt, die des anderen kennen zu lernen“.

²² Weltansicht setzt gemeinsames Weltwissen u.a. im Sinne von sozialem Wissen voraus, also: „Wissen über Kultur, soziale Gepflogenheiten, Wertsysteme und Normen“ (Heringer 2014, S. 131).

Teil A. Theoretischer Teil

1 Einleitung

Zahlreiche Beispiele aus Untersuchungen deutsch-spanischer Kommunikationen (vgl. u.a. Torres/Wolff (1983); Keim (1994); Haverkate (1994); Bauzá (2002); Contreras (2005); Siebold (2008);) zeigen, dass die Beherrschung der ‚Sprachkompetenz‘ im Chomsky’schen Sinne (Chomsky 1975) keine Gewähr für das Gelingen interkultureller Kommunikation ist. Neben Wörtern und grammatischen Regeln erwirbt man im Rahmen der eigenen Kultur noch weitere Kommunikationsregeln, also soziale und sprachliche Konventionen. Sie beziehen sich zum Beispiel darauf, wie ein Gespräch aufzubauen ist und welches Thema in welcher Situation angemessen ist, und wie der kulturgeprägte, situationsangemessene Einsatz von nonverbalen und paraverbalen Mitteln erfolgt (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 28). „Sprachliches Handeln verweist wie alles symbolische Handeln immer über die verwendeten kommunikativen Mittel auf das in die Kommunikation eingebrachte Wissen, das die Kommunikationspartner einander wechselseitig zur Deutung und Orientierung als selbstverständlich und vorausgesetzt unterstellen. [Allerdings sind] Deutung und Orientierung ... nicht nur ... auf Aspekte der Inhalte und der intendierten Handlungen [bezogen] ..., sondern immer auch auf Aspekte der sozialen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern [vgl. Streeck 1985²³]. Wie eine [geschehene] Interaktion referentiell und sozial [auszulegen] ist, wird von den [Gesprächs]partnern jedoch gewöhnlich nicht explizit gemacht, sondern lediglich durch verbale und/oder nonverbale Signale angezeigt und durch den fortlaufenden Handlungszusammenhang retrospektiv und prospektiv [ermittelt] Da aber die sprachlichen Mittel zur Identifizierung der vorausgesetzten Handlungs- und Beziehungstypen ebenso wie diese Typen selbst interkulturell verschieden sein können, kann es schnell zu Nicht-Verstehen oder Missverstehen kommen. Dies ist nicht nur auf der inhaltlichen Ebene problematisch: Gerade weil Kommunikation immer auch sozial gedeutet wird, werden Belastungen und Fehlschläge der Verständigung schnell der Person, gar der Intention des Anderen zugeschrieben“ (Knapp 2004, S. 4). Damit gehen solche (Vor)urteile leicht in künftige Kommunikationen mit der betreffenden Person oder anderen Angehörigen ihrer Kultur ein und werden, wenn sich die gleichen Kommunikationserfahrungen wiederholen, scheinbar immer wieder bestätigt.²⁴

Mit dem Ziel, die Fähigkeit zur Kommunikation bzw. die Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Kulturen zu verbessern, werden seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten, in den letzten Jahren aber auch zunehmend in Europa, Programme für interkulturelle Trainings entwickelt und angeboten²⁵, die das Verständnis für andere Lebens- und Verhaltensweisen als Schlüssel

²³ Kulturspezifische Muster des kommunikativen Handelns und Interpretierens werden überwiegend unbewusst angewendet und daher häufig unbemerkt in den fremdsprachlichen Code eingebracht. Gerade über diese Handlungs- und Interpretationsmuster jedoch signalisieren sich Kommunikationspartner Affektlagen, Beziehungsdefinitionen, Werthaltungen und Handlungserwartungen. Vgl. dazu Streeck 1985, S. 103-120.

²⁴ Diesen Prozess bezeichnet Gumperz als „kumulatives Missverständnis“ (John Gumperz, Vortrag an der Ludwig-Maximilians-Universität, München, 3.6.1992).

²⁵ Im Rahmen des Forschungsprojekts interkulturelles Verhaltenstraining wird ein Teil der auf dem Markt erhältlichen Trainingsprogramme analysiert und in eine Datenbank eingegeben. Siehe dazu Bolten 1992, S. 269-287.

für den beruflichen wie privaten Erfolg bei der Interaktion²⁶ von Angehörigen verschiedener Kulturen fördern. Es wird dabei das Bedürfnis nach Vermittlung von sogenannter interkulturellen Kompetenz beansprucht. Stellt man jedoch die Frage, was unter interkultureller Kompetenz zu verstehen ist, so stößt man auf ein inhaltlich wenig konkretisiertes Schlagwort. Gerade diese Abweichung zwischen dem hohen Stellenwert der interkulturellen Kompetenz in der Kommunikation im Rahmen der interkulturellen Zusammenarbeit auf der einen Seite und der unzureichenden inhaltlichen Präzisierung auf der anderen Seite ist Ausgangsgedanke für die vorliegende Arbeit.

1.1 Gegenstand und Relevanz der Arbeit sowie ihre Ziele und ihr Aufbau

1.1.1 Gegenstand und Relevanz der Untersuchung

Das Bewusstsein von der Existenz kulturbedingter Unterschiedlichkeiten ist ein entscheidender Erfolgsfaktor für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie die Befähigung zur Kommunikation und Zusammenarbeit im interkulturellen Kontext (vgl. Barié/von Helmolt/Zimmermann 2014, S. 10). Inzwischen spricht man von Kommunikation als einer zentralen Ressource, einem Erfolgsfaktor oder gar ‚Werttreiber‘ (vgl. Hubbard 2004²⁷). Dies gilt nicht nur in Bezug auf die Interaktion mit Kunden oder anderen externen Anspruchsgruppen. Auch bei den eigenen und potenziellen Mitarbeitern wird Kommunikationsfähigkeit als eine „Schlüsselkompetenz“ vorausgesetzt (vgl. Stangel-Meseke 1994²⁸). Der interkulturellen Kommunikation („interne Kommunikation“)²⁹ in Unternehmen wird somit ein herausragender Stellenwert zuteil. Interkulturelle Kompetenz setzt gerade Kommunikationsfähigkeit voraus (vgl. Knapp 1995, S. 11).

1.1.1.1 Die Globalisierung und Internationalisierung als Herausforderung

Im Jahr 2000 eröffnete die Lufthansa Technik AG eine Einmann-Repräsentanz in Palma de Mallorca. Die Aufgabe dieser Repräsentanz bestand in der Betreuung des von der Lufthansa Technik im Rahmen eines Projektes entsandten deutschen Wartungsfachpersonals. Diese Mitarbeiter waren für die Einführung und Qualifizierung der Spanair Wartungsfachkräfte für die neue Spanair Airbus-Flotte zuständig³⁰. Die Betreuung sowie das Einführungs- und Qualifizierungsprogramm fand vor Ort statt. Für das Unternehmen Lufthansa Technik AG war es ein Brückenkopf auf dem spanischen Markt. Es ist ein Beispiel für Globalisierung und interkulturelle Zusammenarbeit: Ein internationaler

²⁶ Zu dem Unterschied Kommunikation vs. Interaktion möchte die Verfasserin in einem späteren Kapitel (Modul ‚Kommunikation‘) näher eingehen. Wenn hier die Rede von Interaktion ist, dann versteht sie diesen Terminus im Sinne der Soziologie und der Sozialpsychologie als eine Erweiterung des Begriffes Kommunikation. Mithin umfasst die Verfasserin die wechselseitige zwischenmenschliche Beeinflussung.

²⁷ Zur Rolle der internen Kommunikation siehe Hubbard 2004.

²⁸ Näheres bei Stangel-Meseke 1994.

²⁹ Die Differenzierung von interner und externer Kommunikation kann als eine erste grobe Leitlinie für die Definition der Kommunikation in Unternehmen betrachtet werden. Formen der externen Kommunikation sind beispielsweise die Werbung und PR. Demgegenüber umschließt der Fachausdruck ‚interne Unternehmenskommunikation‘ „... sämtliche kommunikativen Prozesse, die sich in einem Unternehmen zwischen dessen Mitgliedern abspielen ...“ (Mast 2002, S. 243).

³⁰ Vgl. Bauzá 2002, S. 105.

Dienstleistungstransfer bzw. grenzüberschreitender Interaktionsprozess und damit ein Auslandseinsatz als intensivste Kontaktform der interkulturellen Zusammenarbeit (vgl. Barié-Wimmer/v. Helmot/Zimmermann 2014, S. 9; vgl. auch Hormuth 2009, S. 13).

Internationalisierung³¹ und Globalisierung³² sind die Haupttendenzen in vielen Bereichen des heutigen Geschäftslebens. „Nationale Grenzen werden überschritten und transnationale Kultur- und Wirtschaftsräume entstehen. Internationales, ja globales Denken und Handeln werden gefordert“ (Thomas 2003, S. 15). Durch die Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft, die Öffnung des Ostens, die anhaltenden Erfolge in den ostasiatischen Wirtschaftsräumen sowie den industriellen Aufschwung südamerikanischer Regionen sind die Bedingungen des wirtschaftlichen Handels neu bestimmt. Für das einzelne Unternehmen steht fest, dass der künftige Erfolg in der Herausforderung der zunehmenden Globalisierung begründet liegt (Koch 2014, S. 207). Dadurch hat sich bei den Unternehmen der Drang nach Expansion entwickelt. Internationale Vereinbarungen und Organisationen, Zusammenschlüsse mehrerer Unternehmen, Zunahme von internationalen Unternehmenskooperationen und Auslandsentsendungen³³ und schließlich internationale Zusammenarbeit in ‚Joint Ventures‘ oder multinationalen Konzernen, sowie die Mitarbeit in internationalen Gruppen der „Forschung und Entwicklung“ in Industriebetrieben (z.B. der große Airbus 380) kennzeichnen und erleichtern den Weg des Globalisierungsprozesses.³⁴ Das heißt, dass sich die zunächst auf die internationale Produktpolitik

³¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird durchgängig der Oberbegriff „Internationalisierung“ sowie seine jeweiligen Variationen wie „international“ verwendet. Die Verwendung weiterer Adjektive wie z.B. „multinational“, „transnational“, „supranational“ oder „global“ ist zwar zur Unterscheidung verschiedener Internationalisierungsgrade, Internationalisierungsstrategien oder institutioneller Entwicklungszustände hilfreich (vgl. Macharzina, K. u.a. 1987, S. 321), da diese zusätzlichen Differenzierungen jedoch keine entscheidende Rolle im Rahmen der Arbeit spielen, beschränkt sich die Verfasserin auf den oben angeführten Oberbegriff.

³² Im Zusammenhang mit der zunehmenden Verflechtung der Weltwirtschaft haben sich unterschiedliche Schlagwörter herausgebildet, wobei sich im Wesentlichen die Begrifflichkeiten Internationalisierung, Regionalisierung und Globalisierung unterscheiden lassen. Dabei stehen diese Begriffe nicht unverbunden nebeneinander, sondern können wie folgt miteinander in Verbindung gebracht werden: „Unter der **Internationalisierung als Oberbegriff** versteht man die wirtschaftliche Verflechtung und die daraus resultierende Interdependenz verschiedener Länder und ihrer Wirtschaftssubjekte in unterschiedlichen Bereichen und Ausmaßen“ (Germann, u.a. 1996, S. 24) (Hervorhebungen sind im Original nicht enthalten; die Rechtschreibung wurde entsprechend der Originalquelle übernommen). „**Regionalisierung** meint ... die Verdichtung von Verflechtungen zwischen Nationen, die meist geographisch benachbart sind (wie NAFTA oder EU). **Globalisierung** umfasst hingegen entweder alle Länder oder einzelne Märkte, die durch vielfältige Faktoren so verknüpft sind, dass die Unternehmen auf ihnen weltweit konkurrieren.“ (Vgl. Steger 1996, S. 6) (Hervorhebungen sind im Original nicht enthalten). Die Begriffe „Regionalisierung“ und „Globalisierung“ bezeichnen demzufolge besondere Varianten der Internationalisierung, sind also darin mit abgedeckt. Entsprechend dieser definitorischen Basis wird im weiteren Verlauf der Arbeit durchgängig der Oberbegriff „Internationalisierung“ sowie seine jeweiligen Variationen wie „international“ verwendet.

³³ Vgl. Hormuth 2009, S. 13.

³⁴ Von großer Relevanz erscheinen der Verfasserin die Phasen der Globalisierung, denn sie sollen die Zunahme an Bedeutung kultureller Unterschiede in den unterschiedlichen Unternehmensphasen aufzeigen. Näheres bei Adler 2002, S. 7-10.

orientierte Globalisierung nach und nach auf die gesamte Unternehmenstätigkeit ausgedehnt hat (vgl. auch Steglich/Boes/Kämpf 2014, S. 19 ff.)³⁵.

Die Zunahme der internationalen Geschäftstätigkeit erscheint aus dieser Perspektive auch im 21. Jahrhundert als eine ungebrochene Entwicklung, wobei davon ebenso immer mehr kleine und mittlere Unternehmen erfasst werden.³⁶ Dies führt letztendlich dazu, dass sich die Kontakte zwischen Menschen verschiedener Kulturen weiter intensivieren und vermehren. Somit nötigt Globalisierung Organisationen „und insbesondere das Management weiterhin, sich mit den Besonderheiten unterschiedlicher Kulturen auf verschiedenen Ebenen auseinanderzusetzen“ (Koch 2014, S. 207). Dadurch nimmt, gerade in dem Maße, wie die Austauschbarkeit von Produkten und die Imitierbarkeit von technischen Konzepten im Zuge des intensiven internationalen Wettbewerbs steigen, das ‚Humankapital‘ als weitgehend imitationsresistenter Wettbewerbsfaktor³⁷, auch im internationalen Kontext eine Schlüsselposition ein.³⁸ Diese Entwicklung hat das „Diversity-Bewusstsein“ (Bolten 2014, S. 47) verstärkt und in den Mittelpunkt der Businesswelt gestellt (sog. Diversity-Management) – in Deutschland intensiviert durch zwei Begebenheiten aus dem Jahr 2006: „die Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes und die Einführung der „Charta der Vielfalt““ (a.a.O., S. 48). Entsprechend stehen Mitarbeiter vor einer großen Herausforderung: Von ihnen wird u.a. das Wissen um Prozesse und Probleme der interkulturellen Kommunikation gefordert, und zwar Wissen um generelle kulturbedingte Unterschiede im kommunikativen Verhalten, um für das Funktionieren der Zusammenarbeit und Kommunikation zu sorgen (vgl. Schröder 1993)³⁹. Unternehmen stehen vor der Aufgabe, kommunikativ-dialogische und ökonomische Ziele und Zwecke miteinander zu verbinden, so dass die kommunikative und ökonomische Kompetenz nicht voneinander getrennt werden, sondern beide in einem integrierten Zusammenhang zu betrachten sind (vgl. Schnöring 2007)⁴⁰. Sie sollen „einen konzeptionellen Rahmen zum strategischen Umgang mit personeller Vielfalt“ (Vedder: Vielfältige Personalstrukturen und Diversity Management, zit. nach Podsiadlowski/Gröschke 2014, S. 190) bieten

³⁵ Gabler-Wirtschafts-Lexikon 1993, S. 1383.

³⁶ Vgl. dazu Bamberger u.a. 1997; vgl. ebenso Pleitner 1998.

³⁷ Vgl. Sattelberger 1989, S. 13-14.

³⁸ Koontz 1980, S. 110-111.

³⁹ So fordert Schröder – ein erwähnenswerter Vorschlag mit großer Verspätung – : „Angesichts zunehmender Internationalisierung in Gesellschaft und Wirtschaft sowie in Wissenschaft und Technik reicht es jedenfalls keinesfalls aus, lediglich Kenntnisse über Fachlexik und über sprachliche Vertextungsmittel einer Zielsprache zur fremdsprachlichen Verständigung in einem bestimmten Fach zu haben; ...“ (Schröder, H.: Interkulturelle Fachkommunikationsforschung, zit. nach Casper-Hehne 1999, S. 78). Notwendig seien beispielsweise „... die Betrachtung von Themenwahl oder Anspracheverhalten, die unterschiedliche Formulierung von Sprechakten wie Kritik, Anweisungen, Bitten, Zustimmung oder die Rückmeldeformen, denn – so Larry E. Smith vom Institute of Culture and Communication, Hawai – „these are perhaps more important to effective cross-cultural communication than grammar, lexis, or phonology““ (Smith, L. E.: Introduction. In: Smith, L. E.: Discourse Across Cultures. Strategies in World English, zit. nach Casper-Hehne 1999, S. 78).

⁴⁰ Die Autorin Stefanie Schnöring (2007) hat sich in ihrer Studie mit der Frage der Verbindung beider Aspekte (ökonomische und kommunikative) auseinander gesetzt. Als Hilfe zieht sie das Modell des dialogischen Handlungsspiels nach Weigand heran und verbindet dieses mit einem Unternehmensmodell, in dem Strategien, Strukturen und Menschen als sich wechselseitig bedingte Konstituenten der Unternehmenskultur erscheinen.

und „kulturelle Vielfalt als Wert“ (Podsiadlowski/Gröschke 2014, S. 200) in der Organisation verankern und vorleben (vgl. auch Koch 2014, S. 223).

Im Rahmen eines entsprechenden Prozesses haben zwei Länder, Deutschland und Spanien, die geographisch nicht so weit voneinander entfernt liegen, aber dennoch kulturell sehr unterschiedlich sind, zueinander gefunden. Durch die fortschreitende politische Entwicklung der deutsch-spanischen Beziehungen wurden neue Märkte eröffnet bzw. erweitert, und mithin weitere zahlreiche internationale wirtschaftliche Verbindungen ermöglicht. Deutschland ist heutzutage nach Frankreich der zweitgrößte Handelspartner Spaniens (Rehbein 2011; Rupp/Cnyrim/Bevet/Señor 2001). Die Bundesrepublik nimmt auch bei den industriellen Direktinvestitionen einen wichtigen Rang ein. In Spanien sind über 1100 deutsche Unternehmen mit Tochterfirmen oder Beteiligungen vertreten, viele davon mit eigener Produktion (Bayer, BASF, Hoechst, Böhringer, Siemens, Bosch, Círculo de Lectores, Mercedes, Volkswagen, etc.).⁴¹ Es gibt zahlreiche deutsche Firmen, die Geschäftsbeziehungen mit Spanien pflegen (ca. 1100 deutsche Unternehmen in Spanien)⁴² oder auch deutsch-spanische Projekte wie z.B. VW/Seat; Airbus; EADS, etc. Und nicht zuletzt nimmt nach wie vor der deutsche Tourismus sowie deutsche Einwanderer (über 150.000)⁴³ eine wichtige Rolle in den Wirtschaftsbeziehungen ein (Rehbein 2011, S. 33).⁴⁴

Hinzu kommt, dass Beziehungen zwischen beiden Kulturgemeinschaften nicht nur im Geschäftsleben zu sehen sind, auch die Migration⁴⁵ vergegenwärtigt eine derartige kulturelle Beziehung und bildet mithin Möglichkeiten alltäglicher Begegnungen: Allein in Deutschland leben heute ca. 130.000 Spanier, die ein gutes Beispiel für Integration ohne Aufgabe der eigenen kulturellen Identität darstellen. Ihre Zahl hat aufgrund der spanischen Wirtschaftskrise stets in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen – hier

⁴¹ Entsprechende große Investitionen wurden von deutscher Seite vor Jahrzehnten getätigt (die letzte große industrielle Investition „Volkswagen“ wurde in den 80er Jahren getätigt). Man kann in Bezug auf diese Zeit fast schon von wirtschaftlicher Kolonisation sprechen. Damals war Spanien ein attraktiver und großer Markt, der sich in einer starken Wachstumsphase befand, geringe Betriebskosten und billige Arbeitskräfte bot und strengen Wechselkurskontrollen unterlag. Diese erschwerten die Kapitalbewegungen und den Außenhandel. Wenn man in Spanien verkaufen wollte, musste man die Fabriken vor Ort bauen. Heute ist die Situation anders. Der spanische Markt bleibt weiterhin sehr wichtig für deutsche Unternehmen. Aber nach Aufhebung der Wechselkurskontrollen im Jahre 1988 und der Liberalisierung der Fremdinvestitionen (1992) wie auch durch das schnelle Zusammenwachsen der Märkte war es plötzlich nicht mehr notwendig, im Land selbst Fabriken zu bauen, um neue Märkte zu erschließen. Heutzutage wird hauptsächlich in Marketing, Handelswachstum, Dienstleistung und Vertriebsnetze investiert. Außerdem haben sich Betriebskosten und Arbeitskräfte spürbar an den europäischen Durchschnitt angeglichen und sind im Vergleich zu anderen neuen Märkten nicht mehr so attraktiv. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.ccape.es>. [Stand 2009].

⁴² Auskunft der deutschen Handelskammer in Spanien, Pressestelle 2007.

⁴³ Auskunft des spanischen Statistikamt „Instituto Nacional de Estadística“ (INE). Vgl. dazu Hormuth 2009, S. 67.

⁴⁴ Abrufbar im Internet. URL: <http://www.auswaertiges-amt.de>. [Stand 12.02.2008].

⁴⁵ Mit der Globalisierung und Beschleunigung des Finanz- und Warenverkehrs und des Arbeitsmarktes nimmt auch der Verkehr von Menschen zu. Diese freie und grenzüberschreitende Menschenmobilität innerhalb der Europäischen Gemeinschaft verdanken wir den gemeinsamen Bestimmungen des EG-Vertrages. Art. 39 ff. EGV vergegenwärtigen die Freizügigkeit der Arbeitskräfte und die Art. 43 ff. EGV das Niederlassungsrecht.

ist die Rede von einer neuen Generation von (hoch)qualifizierten Migranten.⁴⁶ Umgekehrt leben nach neueren Schätzungen weit über 500.000 deutsche Staatsangehörige dauerhaft, d.h. länger als drei Monate im Jahr in Spanien. Hinzu kommen über 9,8 Mio. deutsche Touristen jährlich.⁴⁷

Damit zeigt sich, dass angesichts der "offenen Grenzen" und der "Deregulierung"⁴⁸ innerhalb Europas nicht nur politisch-wirtschaftliche Veränderungen stattgefunden haben, sondern auch eine Veränderung gesamtgesellschaftlicher Art – Annäherung und zunehmender Kontakt der Länder, der Unternehmen, und schließlich der Menschen –, die sich in der interaktionellen Kommunikation und Zusammenarbeit zeigt: Es kommt zur Auflösung ursprünglicher Kommunikationsmodelle, die durch autoritäre Doktrinen gekennzeichnet waren. Es entsteht eine neue offene Kommunikation, die durch die sich entwickelnden Kontakte mit anderen Kulturen, Sprachen und Wirtschaftsräume bedingt ist. Das Bemühen „nicht im Schatten zu stehen“ weckt Interesse für die Bearbeitung von psychologischen, soziologischen, sprachlichen und kulturellen Fragen der zwischenmenschlichen Kommunikation.

1.1.1.2 Neue Herausforderungen für das internationale Personalmanagement

Im Hinblick mit auf die zunehmende Verflechtung der Weltwirtschaft und in Anbetracht der „radikalen Internationalisierung der operativen Geschäfte“⁴⁹ in den Unternehmen steht das Management eines Unternehmens vor neuen Herausforderungen (vgl. Barié/von Helmolt/Zimmermann 2014, S. 9). Verändert man die Blickrichtung von der Internationalisierung (Unternehmensperspektive) auf die Ebene der internationalen Zusammenarbeit, offenbart sich ein grundlegender Aspekt: Es handelt sich immer um Menschen aus unterschiedlichen Ländern und damit entsprechend divergierender kultureller Prägungen⁵⁰, die miteinander arbeiten und kommunizieren sollen. Angesichts dieses veränderten Umfeldes nimmt der Bedarf an kultursensibilisierten Mitarbeitern stark zu. Demzufolge wird die Konkurrenzfähigkeit eines Unternehmens zunehmend davon abhängen, ob es Systemlösungen anbieten kann, die nicht die verschiedenen Kulturstandards nivellieren, sondern deren Stärken differenziert nutzen (sog. Synergieeffekt; vgl. auch Mossmüller 2014, S. 44). Denn die Kultur zählt zu den langfristig gewachsenen (natürlichen) Standortfaktoren, die für eine internationale Kooperation oder unternehmerische Entscheidung ausschlaggebend ist (vgl. dazu Sell 1994, S. 61-62).

Unzählige Beispiele aus dem Wirtschaftsleben belegen, dass kulturelle Differenzen zwischen Handelspartnern, die Unvereinbarkeit von Kulturen und das mangelnde Verständnis für deren

⁴⁶ Bilaterales Abkommen zwischen Deutschland und Spanien (vgl. dazu Frankfurter Allgemeine Zeitung – Wirtschaft 20 Oktober 2014).

⁴⁷ Abrufbar im Internet. URL: <http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Spanien/Bilateral.html> [Stand November 2014]. Diese beachtlichen Größen sind dank der Freizügigkeit und des freien Dienstleistungs- und Kapitalverkehrs im Rahmen der gemeinsamen Bestimmungen (EU-Vertrag) der EG-Mitgliedstaaten zustande gekommen.

⁴⁸ Abbau von Handelsbarrieren und Vereinheitlichung der Handelsbedingungen. Vgl. Friedrichs 1997, S. 8.

⁴⁹ Siehe Clement u.a. 2000, S. 62.

⁵⁰ Hier wird der Begriff Prägung im Sinne von von Hartnack/Schreiner (2008, S. 212)/Mossmüller (2004, S. 61)/Luczak (1998, S. 3) benutzt: „Individuen [werden] im Rahmen der Enkulturation durch ihre Kultur ‚geprägt‘ ..., das heißt, dass sie bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen, Einstellungen und Werte lernen, die sie in ihrem Verhalten beeinflussen“ (Hormuth 2009, S. 217).

Andersartigkeit die häufigsten Gründe für das Scheitern von Zusammenarbeit sind (s. das Beispiel DaimlerChrysler oder im Bereich deutsch-spanischer Zusammenarbeit das Beispiel von E.ON und der Übernahmekampf um Endesa im Jahr 2006⁵¹). Damit ergibt sich die Notwendigkeit der kulturellen Zusammenführung für den Erfolg der Zusammenarbeit.⁵² Dies betrifft sowohl den Zeitraum vor als auch nach dem Abschluss der Verhandlungen.⁵³ Die entsprechende Notwendigkeit setzt eine gute Vorbereitung der Mitarbeiter auf ihre interkulturelle Zusammenarbeit voraus. Denn letztendlich sind es die Mitarbeiter, die durch ihr Verhalten gegenüber den Interaktionspartnern über Erfolg oder Misserfolg in der internationalen Zusammenarbeit entscheiden – der Mitarbeiter rückt in den Mittelpunkt der Globalisierung und Internationalisierung. Nur unter dieser Annahme lässt sich die Globalisierung und Internationalisierung „nachhaltig gestalten“ (Steglich/Boes/Kämpf 2014, S. 38). Dabei reicht die Einstellung, man werde schon irgendwie mit dem ausländischen Geschäftspartner zurechtkommen, sicherlich nicht aus. Zu berücksichtigen sind damit Aspekte wie Verhaltensweise, Arbeitsweise, Kommunikationsstile bzw. unterschiedliche Kommunikationsformen oder die verschiedenen Formen gegenseitiger Kooperation auf einem hohen Qualitätsniveau, um so über Akzeptanz und Anerkennung die Basis für die erfolgreiche internationale Zusammenarbeit zu schaffen.⁵⁴

Mit derartigen Herausforderungen sowie den zuzüglich Konsequenzen ist das heutige internationale Personalmanagement insoweit konfrontiert, als es die Verantwortung dafür trägt, die richtigen Mitarbeiter mit den jeweiligen potenziellen Fähigkeiten zu ermitteln, um sie dann auf interkulturelle Zusammenarbeit zu schulen. Die Personalentwicklung gilt somit als zuständiger Träger für die Durchführung internationaler Qualifizierungsmaßnahmen auf Unternehmensebene, so dass die Vorbereitung der Mitarbeiter eines Unternehmens auf eine interkulturelle Kooperation eine ihrer Teilfunktionen ist – interkulturelle Kompetenz ist auf organisationaler Ebene anzusiedeln (vgl. auch Moosmüller 2014, S. 60). Sicherlich stellen die Humanressourcen eines Unternehmens nicht den alleinigen Erfolgsfaktor dar. Dennoch hängt ein großer Teil des internationalen Erfolges davon ab, über Mitarbeiter zu verfügen, welche die mit der Internationalisierung der geschäftlichen Aktivitäten verbundenen hohen Anforderungen in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Sicht erfüllen.⁵⁵

⁵¹ Das deutsche Energiekonzern E.ON hatte im Jahr 2006 vor den spanischen Energiekonzern Endesa zu kaufen. Die Übernahme scheiterte an dem „Ignorieren der Befindlichkeiten der Spanier sowie [dem] Verfolgen einer „deutschen“ Kommunikationsstrategie“ (vgl. dazu Müller 2011, S. 117).

⁵² Dementsprechend reich ist der Fundus an Berichten vom Aufeinanderprallen unterschiedlicher kultureller Grundannahmen und Werte. „Die Deutschen müssen schneller werden“ war etwa eine der Aussagen, welche der Präsident für Nordamerika des neu entstandenen DaimlerChrysler-Konzerns, Thomas T. Stallkamp, über den neuen Unternehmenspartner öffentlich gemacht hat (vgl. Süddeutsche Zeitung, 8. u. 10. Januar 1999, S. 24); „Wenn wir am Montag eine Entscheidung treffen, wäre es da nicht nett, wenn wir uns am Dienstag noch daran halten würden“, hat nicht viel später Jürgen Schrempp, der Vorstandsvorsitzende von DaimlerChrysler weltweit, pointiert (vgl. Time Magazine vom 24. 05. 1999, S. 74). Näheres bei Apfelthaler 2002, S. 12.

⁵³ Zu erwähnen wäre Buono und Bowditch 1989, Cartwright und Cooper 1992, Mitchell und Holmes 1996, KPMG 1997, Hubbard 1999. Siehe dazu Recklies, O.: Fusionen und Unternehmenskultur. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.themanagement.de>. [Stand 2001].

⁵⁴ Vgl. dazu Thomas/Schroll-Machl 1998, S. 284.

⁵⁵ Zitiert nach Weber u.a. 1998, S. 6.

1.1.2 Ziel und Aufbau der Arbeit sowie Hauptthesen

1.1.2.1 Ziel der wissenschaftlichen Forschung

Gelungene Auslandsentsendungen zeigen einen beachtlichen Erfolgsfaktor interkultureller Zusammenarbeit. Gleichwohl schätzen Unternehmen nur ca. 30% der Auslandsaufenthalte als erfolgreich ein. Das bedeutet, dass über 70% aller Auslandsentsendungen sich als Fehlschlag erweisen. Allerdings ist die Anzahl der erfolgreichen Aufträge eher im 10%-Bereich anzusiedeln, „also in dem Bereich, der wissenschaftlich an die Grenze der Zufallsergebnisse rückt“ (Trimpop/Meynhardt 2000, S. 188)⁵⁶. Bei der Argumentation weshalb trotz fundiertem Vorhaben die erwarteten Synergien meist nur in sehr geringem Maße zum Vorschein gekommen sind, wird meistens auf den Terminus „Kultur“ hingewiesen, um gerade die Komplexität der interkulturellen Zusammenarbeit hervorzuheben. „Denn gerade in den immer zahlreicher auftretenden Fällen, in denen die Ursachen des Scheiterns internationaler Kooperation nicht für alle Beteiligten in gleicher Weise plausibel benennbar oder rekonstruierbar sind, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass eine Disfunktionalität nicht auf fachlich-inhaltlicher Ebene, sondern auf der Ebene der interkulturellen Beziehungen auslösend gewirkt hat“ (Bolten: Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation, zit. nach Niedermeyer 2001, S. 65). Um die Fähigkeit der deutschen Mitarbeiter zu fördern, zum einen sensibel auf die Kommunikationsweise spanischer Kommunikationspartner zu reagieren und damit Missverständnisse zu minimalisieren, zum anderen entstandene Missverständnisse erkennen und nachhaltig bearbeiten zu können, ist es sinnvoll, in dieser Trainingskonzeption eine Wahrnehmungs- und Interpretationskompetenz zu vermitteln, die über die Trainingsmaßnahme hinaus in unbekannten Kommunikationssituationen einsetzbar ist. Demzufolge ist die Entwicklung bzw. Vermittlung einer als Fähigkeit und Fertigkeit zur Wahrnehmung und adäquaten Interpretation verstandenen interkulturellen Kompetenz das Ziel des von der Verfasserin entwickelten Trainings: „Als Fähigkeit muss sie entwickelt und kultiviert werden. Als Fertigkeit zielt sie auf die Anwendung dieser Fähigkeit auf unterschiedlichen Gebieten des menschlichen Lebens“ (Mall 2014, S. 32). Im Rahmen der Wahrnehmungskompetenz bedarf der Aspekt der Medienkompetenz besondere Aufmerksamkeit, denn die Wahrnehmung an sich stellt die bedeutsame Schnittstelle nach außen, also zur Umwelt, dar. Medien formen und beeinflussen die Wahrnehmung und mithin die Rezeption von Informationen. Im Hinblick auf eine erfolgreiche deutsch-spanische Zusammenarbeit sowie aufgrund des starken Einflusses der Medien in unserer Gesellschaft ist der Gesichtspunkt „Medienkompetenz“ im Sinne von Medienkritik ein unabdingbarer Aspekt bei der Durchführung des hier vertretenen Programmkonzepts.

Da die Frage nach der Effektivität kommunikativen Handelns letztendlich nicht mit Zahlen messbar, sondern eine Frage der Bewertung ist, sollten hier keine regelhaften Erfolgsw Zusammenhänge oder gar ‚Erfolgsrezepte‘ präsentiert werden. Kommunikative Kompetenz als eine „Kompetenz-in-der-Performanz“ zeigt sich vielmehr darin, dass die Kommunikationspartner in ihrem Umfeld mit

⁵⁶ Trimpop und Meynhardt (2000) behandeln Probleme der Bewertung interkultureller Trainings. Ihre These lautet: „Bisherige Auslandsaufenthalte verlaufen überwiegend nicht erfolgreich“ (Trimpop/Meynhardt 2000, S. 187). Von Bedeutung ist die psychische Verarbeitung des „culture shock“ (a.a.O., S. 198).

wechselnden Bedingungen und Situationen umzugehen wissen. Damit soll diese Arbeit die Sensibilität „as an ability to identify, understand and accommodate the differences inherent in other cultures“ (Ronkainen 2009, S. 153) fördern und fördern.

Die Besonderheit dieser Untersuchung liegt erstens in ihrer theoretischen und empirischen Aufteilung, d.h. das Entwickelte wurde erprobt und bewertet. Damit stellt die empirische Betrachtungsweise einen auf ein Beispiel (einen großen europäischen Technikkonzern⁵⁷) angewendeten konkreten Fall dar. Es ist wichtig, wie sich das Verhältnis von Theorie und Empirie gestaltet. Denn auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass sich ein theoretischer Idealzustand eins zu eins in der Praxis wieder findet, sollten sich doch Theorie und Praxis aneinander orientieren und so gegenseitig befruchten. Die Bewertungsergebnisse des empirischen Teils der Arbeit sollen veranschaulichen, ob das verfolgte Ziel sich in diesem konkreten Beispiel realisieren lässt.

Zweitens beruht die Besonderheit dieser Untersuchung auf der modulartigen Zusammensetzung des entwickelten Trainings, drittens in der Unterstützung durch eine Reihe von Übungen (s. Anhang) bzw. Übungsideen (s. hierzu Schlusswort – Ausblick) und viertens in der Gestaltung eines Fragebogens als unterstützende Trainingsmaßnahme (s. Anhang).

In Vorbereitung auf kommende Leistungsanforderungen im Bereich deutsch-spanischer Zusammenarbeit soll das zu konzipierende Training interkulturelle Verhaltenskompetenzen eröffnen. „Es geht [hier] im Wesentlichen um einen Komplex von analytisch-strategischen Fähigkeiten [und Techniken], die das Interpretations- und Handlungsspektrum ... [der deutschen Mitarbeiter] mit ... [spanischen Mitarbeitern] erweitern. In diese analytisch-strategischen Fähigkeiten sind Wissen über ... [die eigene und fremde – also, spanische – Kultur generell, Wissen über Kommunikationsansätze und -prozesse], die Veränderung von Einstellungen und eine Sensibilität ... gegenüber kulturbedingter Andersartigkeit integriert“ (Knapp/Knapp-Potthoff: Interkulturelle Kommunikation, zit. nach Wille 2012). Allerdings genügt allein das geschilderte Wissen nicht. Entscheidend ist seine Umsetzung. Daher bedarf es der Komplettierung um „Fertigkeiten auf der kommunikativen und der Verhaltensebene, um effektiv mit Menschen einer anderen Kultur interagieren und die aus kultureller Andersartigkeit resultierenden Probleme und Konflikte bewältigen oder von vornherein vermeiden zu können“ (Herbrand: Interkulturelle Kompetenz, zit. nach Rott, Siemer u.a. 2004, S. 13) – siehe pragmatisches Klassifikationssystem von William B. Gudykunst, Ruth M. Guzley und Mitchel R. Hammer (1983). Diese allgemein-strategischen Komponenten werden anschließend in kultur- und kommunikationsspezifische Ansätze integriert. Aufbauend auf allen bis dahin angesprochenen Themenbereichen sollen praktische Handlungsempfehlungen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, in Form der inhaltlichen Ausstattung eines Trainingskonzeptes zur schrittweisen Förderung interkultureller Kompetenz generiert werden. Ein derartiges Konzept eines interkulturellen Trainings soll als Vorbereitungsmaßnahme noch vor der interkulturellen Zusammenarbeit hilfreich sein (vgl. Trainings „off-the-job“ vs. Trainings „on-the-job“).

⁵⁷ Die dem Unternehmen zugesicherte Vertraulichkeit schließt die Nennung des betreffenden Unternehmens aus.

Ferner werden Daten herangezogen, die aus der Konvergenz verschiedener Disziplinen u.a. Pragma-, Psycho- und Soziolinguistik, Landeskunde⁵⁸, Kommunikations-, Medien-, Kultur-, Sprach- und Wirtschaftswissenschaft gewonnen werden, die der Erstellung dieses Trainings dienen. Im Rahmen der entsprechenden interdisziplinären Vorgehensweise wird hier Bezug genommen auf den Kommunikationswissenschaftler W. Schulz (2008, S. 19) und der Vergleich als Muster wissenschaftlicher Erkenntnis herangezogen. Die Vergleiche werden durch Informationsgewinne zwischen unterschiedlichen Untersuchungsfeldern evoziert, indem darüber Details und Erkenntnisse in Forschungsverfahren gewonnen und in Verhältnis zueinander gesetzt werden (vgl. Kübler 2011, S. 99). Die hier durch den gezielten definierten Vergleich gewonnenen Erkenntnisse, die kulturbedingten Tendenzen innerhalb eines bestimmten Musters (siehe Vertrauens-, Antriebs-, Machtdistanz-, Zeit- sowie Kontextmuster) sowie in den Kommunikationsebenen, sind durch den Einsatz von Daten und Ergebnissen anderer, also theoretisch-explorativ, vorangetrieben worden. Die entsprechenden Daten ergänzen sich durch eigene aus der Praxis gewonnene Erkenntnisse seitens der Verfasserin und die Weitergabe von mündlichen Erfahrungen seitens der Trainingsteilnehmer (siehe Methoden Datenbeschaffung)⁵⁹. Inzwischen hat die Weitergabe von kulturellen Erfahrungen unter Auslandsentsandten an unternehmenspraktischer Relevanz gewonnen (vgl. Hormuth 2009, S. 15; Mossmüller 2002, S. 25) und wird somit in mehreren Unternehmen als Wissens- und Erfahrungsmanagementinstrument zielbewusst eingesetzt, unterstützt und strategisch für die Unternehmen verwendet (ebd.). Die Verfasserin recurriert in dieser Arbeit auf alle ihr im Rahmen ihrer deutsch-spanischen Trainings von deutschen Auslandsentsandten in Spanien berichteten kulturellen Erfahrungen. Dabei wird bei der Selektierung auf Stereotypen und Vorurteile sowie auf die Repräsentativität der kulturellen Erfahrungen geachtet. Dieses authentische Erfahrungswissen soll gesammelt und für zukünftige deutsche Auslandsentsandte strategisch genutzt werden. Die Benutzung von Erfahrungsweitergabe von Auslandsentsandten soll das vorliegende Trainingskonzept sinnvoll ergänzen. Leider findet bis dato diese „kommunikative Gattung“ (Luckmann 1986), schwerlich wissenschaftliche Anerkennung. Momentan existieren kaum greifbare Analysen zur verbalen Erfahrungsweitergabe unter Auslandsentsandten – Hormuth (2009) leistet hier Pionierarbeit. Trotzdem kommen bereits in der Praxis bei einigen Unternehmen (Personalentwicklung) ausgewählte Instrumente vor, die auf Erfahrungskommunikation zurückgreifen (z.B. Mentoring, Patenschaft, Community of Practice u.ä.) (Hormuth 2009, S. 17). Deshalb sei hier auf diesen potentiellen Forschungsgegenstand und mithin auf Hormuths innovative Einsichten verwiesen.

⁵⁸ Landeskunde könnte man in zwei wichtige und verschiedene, aber auch zusammengebundene Aspekte teilen. Der erste Aspekt wäre das kognitive Wissen, das die wichtigsten (landeskundlichen) Informationen über das Zielland (=Spanien) vermittelt und mit dessen Hilfe die Handlungsfähigkeiten der Lernenden entwickelt werden. Der andere Aspekt wäre dann die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen, die man als Hauptziel bzw. Hauptthema der Landeskunde definieren könnte. Vgl. dazu Hackl u.a. 1998, S. 5; interkulturelle Kommunikation/Kompetenzen zu ermöglichen, was man durch Aufbauen der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit erreichen könnte. Hier beruft sich die Verfasserin auf die Definition von Knapp-Potthoff (siehe dazu Knapp-Potthoff, A. 1997, S. 196).

⁵⁹ Die Beispiele basieren aus beruflichen Erfahrungen der Verfasserin im Rahmen ihrer durchgeführten Trainings.

Die Arbeit gibt Anregungen, die sich in der Praxis umsetzen lassen und der Vorbereitung auf eine Zusammenarbeit der deutschen und spanischen Mitarbeiter dienen, in der Unterschiede in den Alltags- und Denkstrukturen fremder Kulturen sowie kulturspezifische Kommunikationskonventionen bewusst gemacht werden. Insbesondere soll die Wahrnehmungs- und Interpretationskompetenz geschult und die interkulturelle Handlungs- und Kommunikationskompetenz aufgebaut werden, mittels derer im deutschen Sprachbereich Mitarbeiter auf eine berufliche Tätigkeit in einem spanisch-sprachigen Umfeld vorbereitet werden können. Unterstützt wird das Ganze durch einen gezielten medialen Einsatz (siehe hierzu Schlusswort – Ausblick).

Die heutigen interkulturellen Trainings sind meistens einseitig. Einige davon beschränken sich lediglich im Großen und Ganzen auf die pauschale Anwendung der kulturanthropologischen Dimensionen der Klassiker (wie z.B. Hall, Hofstede, Trompenaars; siehe Kulturmodul) und vernachlässigen dabei wichtige linguistische Aspekte, die entscheidend für eine reibungslose Kommunikation sind. Andere Autoren gehen vorrangig auf sprachliche Aspekte ein (vgl. Haverkate, Torres, Gracia/Wolff, Küppers, Keim, Siebold, Contreras und Jung) und zeigen mithin, wie relevant ihre Kenntnisse bei einer deutsch-spanischen Zusammenarbeit sind. Allerdings werden entsprechende Aspekte vereinzelt dargestellt und stehen fast in keinerlei Zusammenhang zur Kultur. All diese Autoren lassen sowohl psychologische (affektive) als auch neurologische Faktoren außer Acht. Dagegen versucht die Verfasserin, all diese Betrachtungsaspekte im Rahmen ihres Trainingskonzepts miteinander zu verbinden. Um diesen Auftrag zu erfüllen, verfährt die Verfasserin, wie bereits betont, interdisziplinär. Gemeint ist eine disziplinübergreifende Vorgehensweise, die „sich als Reaktion auf die fortschreitende Spezialisierung in den etablierten wissenschaftlichen Disziplinen und zugleich als Antwort auf das wachsende Bewusstsein vom vielschichtigen Charakter wissenschaftlicher Problemstellungen. Dies hängt damit zusammen, dass [interkulturelle] Kommunikationen Erkenntnisse voraussetzen, die nicht nur in einer Disziplin beheimatet sind“ (Yousefi 2014, S. 29).

Allerdings bedarf ein solches Training einer individuellen oder gruppenspezifischen Anpassung, die sich nur durch die Einbeziehung des hier beispielhaft entwickelten Fragebogens erkennen lässt. Die Gestaltung eines Fragebogens, bei dem die interkulturelle Kompetenz im Vorfeld getestet wird, soll dabei mithelfen, den adäquaten Trainingsinhalt für die Teilnehmer zu finden. So ist der hier entwickelte Fragebogen als ergänzende Trainingsmaßnahme zur Präzisierung des Trainingsinhalts zu betrachten. Zu beachten ist dabei aber, dass der entworfene Fragebogen nur ein Entwurf ist, der modellierbar ist.

1.1.2.2 Aufbau der Arbeit

Teil A. Theoretischer Teil

Nach dem Vorwort werden im Rahmen der Einleitung (**Kap.1**) Gegenstand und Relevanz der Untersuchung sowie ihr Aufbau vorgestellt. Dabei wird das Ziel der Dissertation skizziert und ihre Methode beschrieben, die im zweiten Kapitel noch konkretisiert wird (Unterkapitel 2.2.2 und 2.2.3). In diesem ersten Kapitel wird die problematische Situation dargestellt sowie die Notwendigkeit aufgezeigt Gegenmaßnahmen zu ergreifen.

Das **Kap. 2** stellt die interkulturelle Kommunikation als besonderen Bereich der Kommunikation dar. Hierbei geht es um den Inhalt des Begriffes „Interkulturelle Kommunikation“ sowie dessen unterschiedliche theoretische Aspekte, die später den inhaltlichen Rahmen zum Trainingskonzept

bilden. Dabei wird das relativ junge Forschungsgebiet der interkulturellen Kommunikation und den dieser Arbeit zugrunde liegenden Kommunikations- und Kulturbegriff vorgestellt. Es erfolgt eine Präsentation der wichtigsten theoretischen Ansätze zur Erforschung interkultureller Kommunikation. Auf der Basis der präsentierten Ansätze lässt sich eine neue Perspektive zur Erforschung interkultureller Kommunikation ableiten, die nur ansatzweise vorgestellt wird. Es wird zu unterschiedlichen methodischen Ansätzen Stellung genommen. Dabei erarbeitet die Verfasserin ihren eigenen Ansatz. Die sich anschließenden Ausführungen im dritten Kapitel (**Kap. 3**), dienen einer umfassenden Grundlagenreflexion zur Entwicklung des vorliegenden Trainingskonzeptes. Hierzu werden die begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen entwickelt. Der schillernde Begriff der interkulturellen Kompetenz wird hier mit Inhalten gefüllt. In diesem Kapitel erfolgt eine Präzisierung der Datenbasis zur Informationsgewinnung für die inhaltliche Ausgestaltung des Konzeptes zur Förderung interkultureller Kompetenz. Gerade die interkulturelle Managementforschung kann wertvolle Informationen dafür liefern, wie die Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen durch gezielte Förderung interkultureller Kompetenz erfolgreich gestaltet werden können. Sie bildet zugleich den Schlüssel für die interdisziplinäre Vorgehensweise der Arbeit. Anschließend erfolgt im vierten Kapitel (**Kap. 4**), die Generierung von praktischen Verhaltensempfehlungen in Form der inhaltlichen Ausstattung eines Trainingskonzeptes zum schrittweisen Aufbau interkultureller Kompetenz. Insofern kommt es zu einem Übergang von den bis dahin am praktischen Problem der Auslandsentsendungen entwickelten Grundlagen zur Umsetzung in Form einer Zusammenführung in konkret für die interkulturelle Zusammenarbeit bedeutsame Trainingsinhalte. Der Inhalt des Trainings setzt sich aus drei Modulen zusammen: Der individuellen Selbsterkundung als selbstreflexibler Kompetenz (Modul 1), der Einbeziehung der Kultur (Modul 2) und der Kommunikation (Modul 3). Alle drei Module bauen aufeinander auf und sind miteinander verbunden. Anzumerken ist aber dabei, dass das Selbsterkundungsmodul als mentale Vorbereitung die Grundlage für die zwei weiteren Module darstellt. Das konzipierte Training und dessen Module stützen sich auf das pragmatische Klassifikationssystem von Gudykunst, Guzley und Hammer (1983).

Das letzte Kapitel (**Kap. 5**) stellt die Bilanz der Untersuchung dar.

Teil B. Empirischer Teil

Der zweite Teil (Teil B) der vorliegenden Arbeit stellt den empirischen Teil der Untersuchung dar. In diesem Teil stellt die Verfasserin die Auswertung des hier entwickelten und konkret⁶⁰ erprobten interkulturellen Trainings dar. Bei alledem erfolgt eine eigene (Kap. 3) und eine von den Teilnehmern vorgenommene Auswertung (Kap. 3). Dabei geht es darum zu erkennen, inwieweit dieses interkulturelle Training Resonanz bei den Teilnehmern gefunden hat und inwieweit es verbesserungsbedürftig ist. Sowohl die eigenen als auch die fremden Bewertungen geben Anlass, die Trainings immer wieder zu aktualisieren und zugunsten der Teilnehmer zu verbessern. Dieser Teil schließt mit einer Stellungnahme ab (Kap. 4).

Am Ende der Arbeit ist ein Anhang beigefügt, aus dem die ganzen Übungen (Einzel- oder Gruppenarbeit), (Bild-)Analysen, Fallbearbeitung, Kultursimulationsspiele, „self-awareness-approach“,

⁶⁰ Dazu später mehr im Rahmen des empirischen Teils.

Rollenspiele, Graphiken und der Fragebogen hervorgehen. Die unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten haben ebenso zur Vermittlung interkultureller Kompetenz beigetragen und gelten als trainingsbegleitende Maßnahmen.

1.1.2.3 Hauptthesen zum Trainingskonzepts sowie Ausgangsthesen des Grundfragebogens

1.1.2.3.1 Das Trainingskonzept

1. Allein die Sprachkompetenz (grammatikalische Kompetenz im Sinne von Chomsky) in einer Fremdsprache ist für den Umgang mit fremden Partnern nicht ausreichend. Kommunikative Kompetenz im Sinne von Hymes (1972), erweitert durch den kulturellen Aspekt (sog. interkulturelle Kompetenz in der Kommunikation), wird abverlangt.
2. Kommunikationskonflikte und ganz allgemein unangenehme Erfahrungen mit der fremden Kultur sollten als Folge kulturbedingter Unterschiede verstanden und nicht auf Absichten in der Person des Fremden bezogen werden (sog. Attributionsfehler, vgl. Siebold 2008, S. 8).
„Die Tatsache, dass pragmatischer Transfer häufig auch bei fortgeschrittenen Lernern auftritt, birgt insofern ein großes Konfliktpotential in sich, als pragmatische Unterschiede bei grammatischer Korrektheit nicht immer bewusst wahrgenommen werden“ (a.a.O., S. 9).
3. Symmetrisch ist eine Kommunikation, bei der Rezipient und Sender über vergleichbare Informationen und über vergleichbare Chancen verfügen, das Gespräch zu bestimmen. In der asymmetrischen Kommunikation sind Informationsstand und Initiativchancen zwischen den Akteuren ungleich verteilt – Kommunikationsmissverständnisse sind vorprogrammiert.
4. Das Eigene, d.h. die eigene Kultur und die eigene Sprache, sollte ins Bewusstsein gerufen werden. Die Kenntnis der eigenen Kultur ist ein Schlüssel für die Kommunikation mit der fremden Kultur. Wichtig ist ein reflektiertes Bewusstwerden der eigenkulturellen Selbstverständlichkeiten, nach denen wir die Welt und unsere Mitmenschen wahrnehmen und behandeln (Selbstreflexion).
5. In jeder Begegnung zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen geht es damit nicht so sehr darum, wie die jeweils fremde Kultur „wirklich“ ist, sondern wie sie von den Anderen wahrgenommen wird – und wie diese Wahrnehmungen gedeutet und in Handeln umgesetzt werden.
6. Im interkulturellen Kontext bezeichnet Kommunikation weniger eine einseitige Reiz-Reaktions-Handlung (Transmission), sondern vielmehr einen asymmetrischen Prozess, bei dem Sender und Empfänger nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird analog zu monokulturellen Interaktionssituationen davon ausgegangen, dass Kommunikationspartner in interkulturellen Situationen nur gemeinsam Wirklichkeit konstruieren (Interaktion), die jedoch nicht auf gemeinsamen Wissensbeständen basiert (vgl. Bolten 1999)⁶¹.

⁶¹ Vgl. dazu Bolten 1995 [1999], S. 25-42.

7. Sprachliches Handeln beinhaltet nicht nur die Bewirkung eines intendierten Zustandes (Ziel), sondern ebenfalls den sozialen Prozess der Identitätsbildung⁶² (Selbst- und Fremdeinschätzung). Diese Selbst- und Fremdeinschätzungen (Status, Rolle, Prestige, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl) sind z.T. dem Handeln vorgängig und bilden sich auch im Handeln selbst. Diese Rollen können zwar durch bestimmte Sprechakte („declaratives“ nach Searle 1979) vorher festgelegt sein, sie werden aber kontinuierlich in weiteren Sprechhandlungen ratifiziert oder in Frage gestellt und verändert. Beim sprachlichen Handeln klassifiziert man andere Menschen (und sich selbst). Diese Handlung des Präzisierens und Einordnens von Menschen in Klassen bringt gleichzeitig meist Bewertungen mit sich. Jedem Klassifizierungsbegriff in Bezug auf Menschen ist zumindest eine positive oder negative soziale Bewertung konnotativ beigelegt.
8. Generalisierungen bekräftigen Stereotypen und Vorurteile. Sie sind nicht nur „normale(s)“ (Nunner-Winkler 1994, S. 74)⁶³ und effizientes Mittel, um Komplexität zu reduzieren und Handeln zu ermöglichen (vgl. auch Dirscherl 2004, S. 561): „Auch die Eigengruppenpräferenz und die Abgrenzung gegenüber Fremden werden als fundamentale identitätsstrukturierende Universalien und als Teil der normalen „spontanen“ Reaktionsbereitschaft des Menschen angesehen, auch wenn sie sich nicht auf allen Entwicklungsstufen auf die gleichen identitätsstiftenden Inhalte beziehen“ (Nunner-Winkler 1994, S. 81). Nichtsdestotrotz „it can be useful to take such generalizations into considerations, especially when one is making a conscious effort to accommodate the cultural differences inherent in an international environment“ (Ronkainen 2009, S. 133).
9. Die Aneignung und Benutzung von Medieninhalten bedarf der Kompetenz zur Siebung und Bewertung audiovisueller Auskünfte mit der Absicht der kritischen und emotional auf Distanz bedachten Rezeption (Medienkritik als Teil der Medienkompetenz). „Medienkompetenz gilt als zentrale Qualifikation in der Informations- und Wissensgesellschaft, die das Leben, Lernen und Arbeiten betrifft. Für das Erlangen dieser Kompetenz sind sowohl Individuen als auch Organisationen und Systeme verantwortlich“ (Pohlschmidt 2015, S. 12).
10. Pragmalinguistische Theorien sollen in der wirtschaftlichen Welt angewendet werden, um ein besseres Betriebsklima im Unternehmen zu erreichen.
11. Neben der Sachdimension soll die soziale Dimension bei jeder Sprechhandlung berücksichtigt werden. Es stellt sich die Frage, wie Kommunikation in einem Unternehmen zu gestalten ist, damit die komplexen Aufgaben und Ziele in einem spezifischen Handlungsbereich erfolgreich bewältigt werden. Diesen Komplex im Ganzen zu betrachten, ihn weitgehend zu strukturieren, zu systematisieren und die wesentlichen Wechselwirkungen zu fokussieren, ist eine gleichermaßen anspruchsvolle wie lohnende Aufgabe.
12. Für die Bewältigung anstehender interkultureller Aufgaben stellt sich die erforderliche interkulturelle Kompetenz nicht von selbst ein, gleichsam durch „learning by doing“, sondern

⁶² Dieses andere Handeln ist bisher weitgehend aus der sprachlichen Handlungstheorie ausgeschlossen geblieben. Es dreht sich dabei um soziale Prozesse der Identitätsentwicklung.

⁶³ Siehe dazu Nunner-Winkler 1994.

bedarf der Unterstützung durch Trainings, welche auf die Förderung genau dieser Schlüsselqualifikation zugeschnitten sind.

13. In Bezug auf die Förderung interkultureller Kompetenz wird hier von der Annahme ausgegangen, dass das Gelingen oder Scheitern interkultureller Kommunikation nicht nur von Zufällen oder situativen Faktoren abhängig ist, sondern dass die Beteiligten es selbst – in gewissen Grenzen – in der Hand haben, diese Kommunikation gelungen zu gestalten, und dass die Fähigkeit zu ihrer Gestaltung bereits vorhanden oder zu einem gewissen Grade lernbar ist. Grundlegend ist die Haltung eines neugierigen Lernalerns – nicht des Wissenden, wie meist üblich.

1.1.2.3.2 Der Grundfragebogen

1. Fast alle interkulturellen Trainings bilden potentielle Auslandsentsandte nach gezielten Mustern aus. Die entsprechende Ausbildung hängt von den Vorstellungen und damit der Person des Trainers ab. In einigen Fällen orientiert sich diese Vorstellung an der Vermittlung bereits vorhandener allgemeiner Muster, die sich bei jeder Kultur mit unterschiedlicher Ausprägung anwenden lassen. Dies hat dabei den Vorteil, dass sprachlich-kulturelle Dimensionen sich schnell miteinander vergleichen lassen. Der Nachteil ist aber, dass bei der unreflektierten bzw. kritiklosen Anwendung von pauschalen Kulturmustern die Eigenart einer Kultur untergeht. Kontinuierliche und aktualisierte Umfragen sollten entsprechende Eigenart der jeweiligen Kulturen aufzeigen und dabei die kritischen Kommunikationssituationen wiedergeben. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, einen Fragebogen-Entwurf zu konzipieren, der denkbare deutsch-spanische „critical incidents“ im Vorfeld aufspürt.
2. Auf tatsächliche sozio-pragmatische Aspekte der Kommunikation wird in den meisten interkulturellen Trainings kaum Rücksicht genommen. Stattdessen konzentriert man sich fast ausschließlich auf kulturelle Aspekte im Sinne der vergleichenden Kulturanthropologie, ohne sozio-pragmatische Gesichtspunkte als Eigentümlichkeit einer Kultur zu betrachten. Der Fragebogen soll einige für die deutsch-spanische Kommunikation relevante sozio-pragmatische Kommunikationsproblembereiche aufzeigen bzw. aufnehmen.
3. Es mangelt an der Einsicht, die bereits existierenden interkulturellen Trainings zu aktualisieren sowie sie an die potenziellen Auslandsentsandten individuell anzupassen.
4. Das Konzept der „culture awareness“ existiert kaum in interkulturellen Trainings und wird bestenfalls an den Sprachunterricht delegiert, jedoch in keiner Weise als eigenständiges Lernziel thematisiert oder angestrebt.
5. Untersucht werden soll, ob und wie die Befragten die unterschiedlichen Situationen wahrnehmen bzw. beurteilen (Teil B des Fragebogens), und inwieweit sie unbewusst die Eigenkultur als Bewertungsmaßstab heranziehen (vgl. Adler 2003)⁶⁴. Der letzte Aspekt

⁶⁴ In der Tat betont Adler, dass die Interaktionspartner ein ausgeprägtes Bewusstsein für kulturelle Differenzen ausbilden und mit Interpretationen und Wertungen des Verhaltens anderer Menschen ausgesprochen vorsichtig sein sollten. Anstelle der Wertungen betont Adler zu Recht die Bedeutung aufmerksamer Beobachtung/Beschreibung und Empathie als ersten Schritt zur Annäherung an eine fremde Kultur.

soll gerade anhand der Befragungsergebnisse erkannt werden, um auf ihn in den interkulturellen Trainings gezielter eingehen zu können.

6. Durch die Antworten kann erkannt werden, ob von persönlichen Einstellungen und Erfahrungen berichtet wird oder eher die Rede von Gemeinplätzen und Klischees ist.
7. Im Zuge dieser Untersuchung ist gleichfalls vom Interesse, ob die potenziellen Auslandsentsandten für eine Auslandsentsendung geeignet sind. Dazu gehören bspw. psychologische Aspekte wie Offenheit, Adaptations- und Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Empathie, bisherige Erfahrungen, Motive und Erwartungen, die im Rahmen des Fragebogens geprüft werden sollten (Teil A des Fragebogens).
8. Diese Befragung ließe sich auch in elektronischer Form internetbasiert verwirklichen (sog. Online-Befragung; siehe hierzu Schlusswort – Ausblick).

1.2 Erkenntnisinteresse

Inwieweit können Ansätze und Ergebnisse aus der interkulturellen Kommunikationsforschung für die interne Vorbereitung der Mitarbeiter auf ihre Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit brauchbar gemacht werden, und welche Möglichkeiten bieten sie hinsichtlich der Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten an?

Ein Blick auf die Personalentwicklung in mehreren deutschen und spanischen Unternehmen (vgl. dazu Kappel 2001) zeigt, dass bis dato auf die Anforderungen der Internationalisierung und Globalisierung vor allem bezüglich der Weiterentwicklung von Personal nicht ausreichend eingegangen wird. Interkulturelle Trainings stehen zwar auf der Tagesordnung, aber entsprechen nicht ausreichend der vorhandenen und sich ständig weiter entwickelnden interkulturellen Komplexität, denn sie nehmen immer wieder auf den Kulturrelativismus Bezug. Die Hauptprobleme zwischen spanischen und deutschen Partnern resultieren vielmehr aus dem Unverständnis der jeweiligen anderen Kultur und den daraus folgenden Verhaltens- und Einstellungsunterschieden und nicht zuletzt aus der ungenügenden bzw. zum Teil verfehlten interkulturellen Vorbereitung auf die Zusammenarbeit. Daher sind interkulturelle Missverständnisse nur reduzierbar, wenn auch die verschiedenen kulturellen linguistisch oder kulturell bedingten Unterschiede verstanden werden. Des Weiteren besteht die Notwendigkeit dieser Arbeit darin, dass im Bereich der interkulturellen Kommunikation das Sprachenpaar Spanisch-Deutsch verglichen mit anderen Sprachpaaren bislang nur dürftig erforscht ist. Der Autor, Jürgen Wolff, gilt als einer der ersten Wegbereiter im Bereich deutsch-spanischer Kommunikation (Torres/Wolff 1983, Wolff 1994 u.a.). Seine Untersuchungen sind Auslöser und Impulse weiterer Untersuchungen gewesen. Beruhend auf Beobachtungen und Erfahrungen schildert Wolff Missverständnisse, die infolge kulturspezifischer Kommunikationsschablone in Konversationen zwischen Deutschen und Spaniern ans Licht treten können (vgl. Siebold 2008, S. 11). Im Bereich der deutsch-spanischen interkulturellen Pragmatik haben die ersten systematischen Studien von Lucretia Keim (1994) große Bedeutung erlangt. Basierend auf Verhandlungssimulationen analysiert die Autorin Interferenzen im Bereich der deutsch-spanischen Kommunikation in einem Wirtschaftskontext. Ferner sind in diesem Bereich die Untersuchungsergebnisse von Contreras (2005/2007) von großer Tragweite. Die Autorin setzt sich mit

Unterschieden im Bereich der Höflichkeitsstrategien auseinander.⁶⁵ Von großem Belang im Bereich spanisch-deutscher interkultureller Pragmatik sind die Untersuchungen von Siebold (2008). Im Rahmen ihrer kontrastiven Untersuchungen einiger Sprechakte erbringt sie den Nachweis, dass deren sprachliche Realisierung beachtenswerte kulturspezifische Unterschiede aufweist (a.a.O., S. 11). Des Weiteren ist die gesprächsanalytische Studie am Beispiel deutscher Manager in Spanien von Julia Hormuth (2009) von Bedeutung. Hormuth zeigt im Rahmen ihrer Gesprächsanalyse zur Wirtschafts- und Unternehmenskommunikation einen potentiellen und neuen Forschungsgegenstand, nämlich die „Erfahrungskommunikation“, zu der bisher kaum geforscht wurde. Inwiefern die kulturelle Erfahrungsweitergabe unter Auslandsentsandten für ein Unternehmen wichtig ist, wird von Hormuth in ihrer Dissertation dargestellt (näheres dazu a.a.O., S. 16 ff.). Auf der Grundlage von Untersuchungen von Gesprächen zwischen deutschen Auslandsentsandten entwirft sie ein Beschreibungsmodell für die kommunikativen Verfahren der Erfahrungsweitergabe unter Auslandsentsandten an Neuentsandte, deren Entsendungsziel Spanien ist.

Martin Herbrich (1994) hat im Rahmen seiner Diplomarbeit ein interkulturelles Trainingsprogramm für deutsche Führungskräfte entwickelt, die mit Spaniern zusammenarbeiten sollen. Im Rahmen dieses Trainings hat er sieben spanische Kulturstandards herausgearbeitet: „Personenorientierung (persönliche Beziehungen und Amigoismo), Hierarchieorientierung (Autorität und Machtposition), Entscheidungsprozesse (Zentralisation und Entscheidungsfindung), Verantwortungsorientierung (Flexibilität und Indirektheit), Ehrgefühl (Stolz und Gesichtsverlust), polichrones Zeitverständnis, Gelassenheit (Arbeitsbereich und Privatsphäre)“ (Hormuth 2009, S. 66). Im Zusammenhang mit spanischen Kulturstandards wäre ferner die Untersuchung von Amanda Dunkel (2004) zu erwähnen. Sie erhebt mehrere signifikante spanische Kulturstandards: ‚Personenorientierter Umgang‘, ‚Bedeutung der Familie und Freundschaften auch in der Berufswelt‘, polichrones Zeitgefühl‘, ‚Autorität‘, ‚Improvisation‘ und die ‚Wahrung des Gesichtes‘ (vgl. Hirsch 2011, S. 79; Aneas/Mena O’meara 2011, S. 12 ff; Rehbein 2011, S. 37; Rupp/Cnyrim/Bovet/Señor 2011, S. 70). Neben mehreren Diplomarbeiten, die die deutsch-spanische Zusammenarbeit in unterschiedlichen Unternehmenskontexten analysieren (Fröndhoff 1990, Vogel 2004, Kleine-Heitmeyer 1993, Lühmann 1992) gibt es eine Reihe von praktischen Ratgebern, die deutsche Führungskräfte in Spanien mit Informationen und Anregungen versorgen (Marek/Müller 2004, Rupp/Zelno/Dalipi/Scheitza 2011). Und zu guter Letzt gibt es eine Serie an eher kulturwissenschaftlich ausgerichteten Untersuchungen, die die spanische Gesellschaft, Ökonomie, Kultur und Politik aus deutschem Blickwinkel darstellen, allerdings

⁶⁵ Contreras beanstandet die Höflichkeitstheorie von Brown und Levinson aufgrund ihres Ethnozentrismus und schließt sich mithin der Auslegung des „face“-Konzepts von Bravo (1999) an. Anstatt von den negativen und positiven Images (Brown und Levinson 1987) ist es angebrachter, von Kategorien wie „Autonomie“ und „afiliación“ zu sprechen (siehe auch Hernández 2002). Für das deutsche soziale Image schlägt sie aber die Kategorien „Autonomie“ und „Privatheit“ vor (vg. dazu Contreras 2005). Zwei Jahre später untersucht Contreras (2007) direktive Sprechakte im Rahmen von Alltagsgesprächen zwischen Deutschen und Spaniern. Sie sprengt den Rahmen der kontrastiven Beschreibung, indem sie die Reaktionen der Hörer untersucht, um herauszubekommen, „wie in den jeweiligen Sprechakten die Höflichkeit, auf beiden Seiten [ausgelegt] wird“ (siehe Siebold 2008, S.11). Ein wichtiger Betrachtungsaspekt, der nicht unentbehrlich für die Bestimmung des Kommunikationsbegriffes (vgl. 2.1.2.1).

ohne dabei den Fokus auf Gesichtspunkte beruflicher Zusammenarbeit zu legen (vgl. dazu Bernecker/Dirscherl 2004; Collado Seidel/König u.a. 2002; Bernecker 2010 und 2006; Nohlen/Hildenbrand 2005; Straub 2004). Die Berücksichtigung soziopolitischer bzw. soziohistorischer Gesichtspunkte kann zum Verständnis besonderer Einstellungen und Verhaltensweisen im Unternehmenskontext beitragen.

Es zeigt sich, dass wenige Untersuchungen zur deutsch-spanischen Kommunikation und insbesondere in einem Unternehmenskontext sowie zur deutsch-spanischen Zusammenarbeit existieren.

1.3 Der Rahmen der Arbeit

Die von zukünftigen deutschen Auslandsentsandten geforderten Fähigkeiten können im Rahmen eines gezielten Trainings erlernt werden. Demnach beschränkt sich die Untersuchung auf die erste Vorbereitungsphase noch vor der Auslandsentsendung und die darin zu vermittelnden Kompetenzen. In dieser Vorbereitungsphase eignet sich daher eine Trainingskonzeption mit unterschiedlichen Themenbereichen aus unterschiedlichen Disziplinen, die sich leicht in die drei bereits vorgestellten Module einbringen lässt.

Die Konzipierung dieses interkulturellen Trainings richtet sich hauptsächlich an deutsche Mitarbeiter im technischen Bereich, die mit spanischen Kollegen (auch im Bereich Technik) auf Spanisch (castellano)⁶⁶ im beruflichen Umfeld kommunizieren und zusammenarbeiten müssen.

Den theoretischen Referenzrahmen der ersten zwei Module bilden Elemente aus der Psychologie, der Gehirn- oder Hirnforschung, der Philosophie des Geistes, der Kulturanthropologie, insbesondere der historischen Kulturanthropologie und der Ethnologie.

Der Referenzrahmen, innerhalb dessen sich die Forschung entwickelt, insbesondere das Modul Kommunikation, stützt sich auf prinzipielle Beiträge der modernen pragmalinguistischen Theorien; u.a. auf die von Austin (1962), Searle (1969), Grice (1975), Goffman (1967) und Brown und Levinson (1978). Trotz unterschiedlicher theoretischer Fokussierung können die zunächst erwähnten pragmalinguistischen Ansätze dennoch in ein Forschungsmodell integriert werden.

Ausgehend vom Begriff der Internationalisierung können verschiedene Mitarbeitergruppen identifiziert werden, die an der internationalen Unternehmenstätigkeit in unterschiedlichem Ausmaß teilhaben: Mitarbeiter an den Schnittstellen zwischen Unternehmenseinheiten verschiedener Länder, wie die im vorübergehender Zusammenarbeit in international besetzten Projektteams, oder grenzüberschreitend eingesetzte Mitarbeiter wie Auslandsentsandte. Hierbei beschränkt sich die Untersuchung auf die zweite Gruppe, nämlich auf die grenzüberschreitend eingesetzten Mitarbeiter im technischen Bereich. Damit begrenzt sich ihre Arbeit auf Auslandseinsätze⁶⁷, die sie zwar als befristeten, aber längerfristigen Aufenthalt jenseits der eigenen Staatsgrenze⁶⁸ versteht. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Entsendung von Mitarbeitern des Stammhauses an ausländischen Tochterunternehmen bzw. Kooperationsunternehmen als typische Art des Auslandseinsatzes angenommen. Auslandseinsätze

⁶⁶ Hier muss die Viersprachigkeit Spaniens betont werden: castellano, gallego, vasco und catalán. Wenn in dieser Arbeit die Rede vom Spanisch als Sprache ist, dann im Sinne von castellano.

⁶⁷ Die Begriffe ‚Auslandseinsatz‘, ‚Entsendung‘ sowie ‚internationaler Personaleinsatz‘ werden im Laufe der Arbeit als Synonyme verwendet.

⁶⁸ Vgl. dazu Scherm 1995, S. 147.

werden als die intensivste Form im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit angesehen, und somit sind auch sie es, die im Vergleich zu anderen Formen des internationalen Kontaktes die umfangreichsten internationalen Qualifizierungsmaßnahmen notwendig erscheinen lassen (vgl. auch Lévy-Tödter 2007, S. 253).

Das Training richtet sich in erster Linie an technische männliche⁶⁹ Führungskräfte⁷⁰, da sie im Ausland am häufigsten kostenintensive Schlüsselpositionen einnehmen⁷¹ und gerade an sie sehr umfassende Anforderungen gestellt werden⁷². Allerdings sind entsprechende Ausführungen nicht so zu verstehen, dass andere Mitarbeitergruppen, die von der Internationalisierung⁷³ betroffen sind, keine Trainingsmaßnahmen benötigen.⁷⁴ Auch Nicht-Führungskräfte werden ins Ausland geschickt, und auch diese müssen mit einheimischen Kollegen umgehen und zusammenarbeiten. Wenn im Folgenden vor allem auf die Zielgruppe zukünftiger Auslandsmitarbeiter Bezug genommen wird, mindert das demzufolge nicht die Bedeutung interkultureller Trainingsinhalte für die oben identifizierten Gruppen, nämlich für die Nicht-Führungskräfte⁷⁵. In der Tat können Nicht-Führungskräfte (z.B. Flugzeugmechaniker) im Rahmen bestimmter großtechnologische Projekte (siehe empirischer Teil) mit Abstand die größte Personengruppe für den Auslandseinsatz sein und mithin auch eine kostenintensive Schlüsselposition einnehmen (siehe Bauzá 2002).

Als übergreifendes Element der insgesamt recht komplexen und teilweise abstrakten Thematik der interkulturellen Kompetenz dient der konkrete Bezug der Ausführungen auf das Verhältnis bzw. die Beziehungen⁷⁶ der Handelspartner Deutschland und Spanien. Die Illustration der Förderung interkultureller Kompetenz erhält dadurch einen anschaulichen Rahmen und wird zugleich begleitet von einem tieferen Verständnis für Spanien, das politisch wie wirtschaftlich zu einem wichtigen Partnerland Deutschlands zählt. Denn enge Handels- und Investitionsverflechtungen haben ebenso wie die Zusammenarbeit bei der Gestaltung eines EU-Wirtschafts- und Währungsraumes zu einer Interessengemeinschaft geführt, in der die Ökonomien beider Länder fundamental aufeinander

⁶⁹ Das hier vorliegende Trainingskonzept beschränkt sich aus signifikanten Gründen auf Männer. Die Gründe dazu entnimmt man aus der Arbeit (siehe dazu Kap. 3.3.2.1.3 sowie der empirische Teil).

⁷⁰ Die Wörter „Führungskraft“ und „Manager“ werden als Synonyme gebraucht. Auch bei der Verwendung von neutralen Ausdrücken wie „Mitarbeiter“ oder „Auslandsentsandte“ sind im Rahmen dieser Arbeit Führungskräfte angesprochen, falls keine andere ausdrückliche Zuordnung vorliegt.

⁷¹ Näheres bei Lichtenberger 1991, S. 13.

⁷² Vgl. dazu Deller 1996, S. 283.

⁷³ Auch andere Autoren verweisen auf ein breites Spektrum von Mitarbeitern, die von der Internationalisierung eines Unternehmens betroffen sind: Wirth 1992, S. 181; Scherm 1995, S. 240-241; Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2000, S. 112-113.

⁷⁴ Hofstede (1993, S. 253) ist der Meinung, dass Nicht-Führungskräfte, die ins Ausland geschickt werden, in der Regel technische Aufgaben verrichten, wodurch es nur sehr begrenzt Berührungspunkte mit den Einheimischen gibt. Diese Annahme hält die Verfasserin für falsch. Siehe dazu Bauzá 2002.

⁷⁵ Das vorliegende Trainingskonzept wurde auch an Flugzeugmechanikern sowie Angestellten angewendet. Unter Änderungen fallen sprachliche Modifizierungen wie die Anwendung weniger Fremdwörter, einfache Sätze mit vielen Beispielen; inhaltliche Änderungen wie weniger Theorie und dafür mehr Praxisbezogenheit (viele Übungen und Gruppenarbeit). Das Trainingskonzept musste vom Inhalt her etwas verkürzt werden.

⁷⁶ Zu den deutsch-spanischen Beziehungen von 1898-1931 siehe die Dissertation von Rüchardt 1988.

angewiesen sind (s.o.). Zudem bilden 200 Jahre deutsch-spanischer kulturgeschichtlicher Wechselbeziehungen (vgl. dazu Dietrich Briesemeister 2004)⁷⁷ und die konfliktreiche deutsch-spanische Geschichte einen besonderen Hintergrund dieser Partnerschaft (z.B. die Zeit der spanischen Habsburger unter Karl I./V., Philipp II. III. IV. und schließlich Karl II. 16.-18. Jh.)⁷⁸. Ferner gibt es in beiden Ländern, eine gewalttätige und schmerzhaftes Vergangenheit, die weiterhin auf das politische Leben der Gegenwart einwirkt: In Spanien der Bürgerkrieg und die Franco-Diktatur, in Deutschland die Nazi-Diktatur, der Holocaust und die Teilung. Eine gewisse Rolle spielt auch der Einsatz der Legion Condor und der Zerstörung Guernicas, die zumindest noch im gegenwärtigen Bewusstsein der Spanier eine Rolle spielen.

Trotz der Existenz unterschiedlicher Teilkulturen in Deutschland und Spanien, abhängig von regionalen, sozialen, sprachlichen und ökonomischen Gegebenheiten und Unterschieden, fügen sich dennoch entsprechende teilkulturspezifische Eigenschaften zugleich in eine jeweils eigene übergreifende Gesamtkultur ein (vgl. Maletzke 1996, S. 17). Dieser Bezug auf die gleiche Kultur ist dadurch bedingt, dass entsprechende Teilkulturen einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen, sozusagen gemeinsamer ‚Lebenswelt‘ aufweisen und „die sich deshalb – vor allem aus der homogenisierenden Perspektive von außen – als solche einer bestimmten Kultur darstellen“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 66). Es sind gerade diese konkreten Arten der Empfindung, Wahrnehmung und des Verhaltens, die den Angehörigen einer ‚Figuration‘⁷⁹ mehr oder weniger gemeinsam sind und die sie von anderen unterscheiden lassen (sog. ‚sozialen Habitus‘, vgl. Elias 1986, S. 384)⁸⁰.

⁷⁷ Näheres bei Briesemeister 2004. Die in diesem Buch vorgeführten Querschnitte in Kultur, Geschichte und Literatur lassen sowohl die Spannbreite als auch die Lücken und Schlagseiten der deutsch-spanischen Beziehungen erkennen, die sich im Verlauf der letzten 200 Jahre, nach Schwerpunkten regional unterschiedlich und auch je nach dem Sachgebiet zeitlich versetzt, in Wellenbewegungen der Annäherung und Distanz ausgebildet haben.

⁷⁸ Im 16. Jahrhundert erlebten Deutsche und Spanier ihren ersten Kulturschock. Karl V. introduzierte Spanisch als Verkehrssprache. Des Weiteren führte er in Deutschland bis dato unbekannte Moden, Sitten und Gebräuche ein, die befremdlich waren und sogar als skandalös wahrgenommen wurden. Aus der Zeit kommt die Redewendung „Das kommt mir spanisch vor“ (vgl. Springer 2012, S. 6).

⁷⁹ Elias begreift die Gesellschaft nicht „als einen statischen Zustand, sondern dynamisch als Prozeß und darüber hinaus auch nicht als System jenseits der Individuen“ (Altmayer 1997, S. 15), sondern eher als „das von den Individuen gebildete Interdependenzgeflecht selbst“ (Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, zit. nach Altmayer 1997, S. 15). „Derartige Verflechtungszusammenhänge und wechselseitige Abhängigkeitsbeziehungen, in denen Individuen zueinander stehen, nennt Elias „Figuration““ (Altmayer 1997, S. 15).

⁸⁰ Vgl. dazu Elias 1986. In seinem Werk *„Die Gesellschaft der Individuen“* greift Elias den Begriff des ‚sozialen Habitus‘ noch einmal auf und verweist hier insbesondere auf das diesem Begriff innewohnende Spannungsverhältnis zwischen dem gesellschaftlichen „Gepräge“ auf der einen und dessen individueller Ausgestaltung auf der anderen Seite ...“ (Altmayer 1997, S. 18). Der Terminus des ‚sozialen Habitus‘ besagt, „dass jeder einzelne Mensch, verschieden wie er von allen anderen ist, ein spezifisches Gepräge an sich trägt, das er mit anderen Angehörigen seiner Gesellschaft teilt“ (Elias, N.: *Die Gesellschaft der Individuen*, zit. nach Altmayer 1997, S. 18). Allerdings ist ein entsprechendes individuelles Gepräge nicht als präformiert aufzufassen, denn es eröffnet hinreichend Handlungsspielraum für individuelle Reaktionen „sei aber nicht deterministisch zu verstehen,

Wenn in der Folge von ethnographischen Eigenheiten die Rede ist, so soll die Annahme nicht bedeuten, dass es sich um charakteristische Merkmale dreht, die ausschließlich auf das Deutsche/Spanische oder die deutschsprachige/spanischsprachige Interaktion begrenzt sind (Rost-Roth 1996, S. 19). Denn diese Merkmale können auch in anderen Kulturen auftreten. Sofern in dieser Arbeit die Rede von ethnographischen Eigenheiten ist, dann nur im Sinne von Besonderheiten „die in Relation zu anderen Kulturen erfahrbar werden. Dabei ist wichtig, die Relativität dieser Eigenheiten im Bewußtsein zu behalten, um nicht Gefahr zu laufen, diese Sicht auf Eigenheiten zu verabsolutieren“ (ebd.). Zudem hat „... die Beschreibung und Einschätzung kultureller Eigenheiten weniger mit der beschriebenen Kultur als vielmehr mit der Wahrnehmung der anderen Kultur auf der Folie der Standards der eigenen Kultur zu tun“ (ebd.). Hier wäre auf Bernd Springer hinzuweisen, der in diesem Zusammenhang an das berühmte Diktum von Kant erinnert: „Wir [können] nicht wissen ..., wie Dinge oder Menschen „an sich“ sind, sondern nur, wie sie „für uns“ sind, wie sie uns also erscheinen“ (Springer 2012, S. 39). Modifiziert für die hier in Rede stehenden Phänomene bedeutet dies: man weiß ‚an sich‘ nicht, wie die Deutschen bzw. die Spanier sind, „sondern nur, wie sie in bestimmten Perspektiven erscheinen“ (ebd.). Die Untersuchung geht nicht auf sprachliche Missverständnisse ein, die die Sprachbeherrschung im Sinne der Chomsky’schen Sprachkompetenz in Frage stellen. Sprachliche Fehler wie beispielsweise die falsche Aussprache oder die ungeeignete Anwendung sog. „falsos amigos“ erschweren zwar die Verständigung, nicht aber die Zusammenarbeit (vgl. dazu Oksaar 1992, S. 10). Entsprechend wäre nur die Sachebene der Kommunikation und nicht die Beziehungsebene betroffen. Je besser sich allerdings die Fremdsprachenbeherrschung darstellt, desto mehr wird auch eine für die jeweilige Kommunikationssituation angemessene Verhaltensweise erwartet werden können.⁸¹ So wirkt inadäquates Verhalten, wie z.B. ein unangebrachtes Thema, ein ausgebliebener Dank oder Duzen anstatt des eigentlich angebrachten Siezens schlimmer als die Verwendung eines falschen Artikels (ebd.). Insbesondere bei Teil B des Fragebogens sollte die Festlegung auf die unterschiedlichen Modalitäten der kommunikativen Kompetenz erfolgen, insbesondere wenn es erstens darum geht, das Mosaik relevanter Faktoren vorzustellen, um die kommunikative Kompetenz der Gesprächsteilnehmer in einem interkulturellen Kontext zu fördern, und zweitens Kriterien und geltende Strategien zu entwickeln, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden und zur bestmöglichen Gestaltung eines auf die Bedürfnisse des Auslandsentsandten abgestimmten interkulturellen Trainings beizutragen. Demnach sollte ein entsprechendes Schema, wie bereits oben erwähnt, mehrere Aspekte unterschiedlicher Kompetenzbereiche umfassen (näheres dazu im Anhang).

Was die Rolle des Erstellers wie der Auswertenden des Fragebogens angeht, wäre es ratsam, wenn es sich um eine spanisch- und deutsch sprechende Person handeln würde, deren Kompetenz es ihr ermöglicht, die im Deutschen und Spanischen eingesetzten kommunikativen Strategien zu erkennen und

sondern lasse Spielraum für eine individuelle Ausgestaltung ...“ (vgl. Altmayer 1997, S. 18). Die Annahme von ‚Kultur‘ als ‚sozialem Habitus‘ im Sinne von Elias berücksichtigt sowohl die Triebkraft kultureller Entfaltungen als auch die Kulturheterogenität (vgl. a.a.O., S. 19).

⁸¹ Näheres bei Oksaar 1992, S. 10.

zu verstehen und ihr erlaubt, mögliche Varianten⁸² in dialogischen Äußerungen beider Sprachen zu erkennen.

2 Die interkulturelle Kommunikation als besonderer Bereich der Kommunikation

2.1 Überblick zur Theorie der interkulturellen Kommunikation

2.1.1 Entwicklung und Relevanz der interkulturellen Kommunikation für die Arbeit

Die interkulturelle Kommunikation als Teildisziplin der Kommunikationswissenschaft ist noch relativ junges Forschungsfeld. Im Ansatz findet man sie bereits in früheren interdisziplinär ausgerichteten Forschungen, so etwa bei Boas, Sapir und andere Anthropologen.⁸³

Etwas später verursachte die These von der Dominanz der sprachlichen Weltsicht (sog. „Sapir-Whorf-Theorie“) des amerikanischen Linguisten Benjamin Lee Whorf (1897–1941) – ein Schüler Sapirs – eine heftige Polemik über den Zusammenhang von Sprache, Kultur und Weltanschauung. Durch seine Auseinandersetzung mit nordamerikanischen Indianersprachen kam Whorf zu dem Schluss, dass „Menschen, die Sprachen mit sehr verschiedenen Grammatiken benützen, durch diese Grammatiken zu typisch verschiedenen Beobachtungen und verschiedenen Bewertungen äußerlich ähnlicher Beobachtungen geführt“ (Fernández López, 2012)⁸⁴ werden, d.h. zu „verschiedenen Ansichten von der Welt gelangen“ (ebd.). Es besteht also laut Whorf eine wechselseitige Beziehung zwischen Sprache und Weltsicht. So ist die gemeinsame Sprache Ausdruck und zugleich Determinante der gemeinsamen „Weltsicht“. Nach dem ‚Relativitätsprinzip‘ wird die außersprachliche Wirklichkeit in den verschiedenen Sprachen nicht immer in der gleichen Weise verarbeitet und erfasst, d.h. dass „das Denken der Menschen relativ ist zu den Sprachen, die sie sprechen, so dass verschiedene Sprachgruppen zu unterschiedlichen Beurteilungen derselben Phänomene gelangen“ (Gipper 1999, S. 79) (dazu später mehr im Kap. 3.3.2.1.2).

Nach dem Zweiten Weltkrieg sind sowohl die Globalisierung als auch die Zunahme internationaler Flüchtlingsbewegungen dominierende Faktoren gewesen, die das Thema Interkulturalität in den Fokus gerückt haben⁸⁵. „Silent language“ (1959), der Klassiker des amerikanischen Anthropologen Edward T. Hall, gilt als bahnbrechende Veröffentlichung zur interkulturellen Kommunikation. Edward T. Hall führte bereits in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts kulturvergleichende Untersuchungen durch. Als einer der Ersten hebt Hall bereits die Kulturgebundenheit von bestimmten nonverbalen Signalen hervor, die unser sprachliches Handeln begleiten.

⁸² Unter Variante versteht man die Realisierung einer linguistischen Einheit in einer konkreten Äußerung, zum Beispiel in der Lexikologie die Mengen partiell synonyme Lexeme (z.B. die Lexeme *sterben*, *verscheiden*, *abkratzen* (umg.) als Varianten von „Zu Ende gehen des Lebens“. Variante ist hier auch im Sinne der Soziolinguistik zu verstehen und zwar als Dialekte, Soziolekte u.a. Näheres bei Glück 2000, S. 770.

⁸³ Vgl. dazu Boas, F.: Introduction to Handbook of American Indian Languages. In: Bulletin of American Ethnology Bulletin, Heft 40/1911, Part 1, S. 1-83.

⁸⁴ Fernández López, J.: Sapir und Whorf Hypothese. In: Abrufbar im Internet: URL: <http://www.hispanoteca.eu>. [Stand 18.08.2012]. Durch das Mittel der Sprache beeinflusst Kultur die Art zu denken (und somit auch das Verhalten).

⁸⁵ Keim 1994, S. 15.

Erst durch die pragmatische Wende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts⁸⁶ (oder – wie Holly (1992) es nennt – mit dem Verlassen des „Elfenbeinturms der Systemlinguistik“ (Holly 1992, S. 15)) und den Beginn der intensiven Forschungen zur ‚kommunikativen Kompetenz‘ entwickelte sich Interesse an der Thematik.⁸⁷ Mehrere Arbeiten von Anthropologen und Soziologen (Hymes 1968; Gumperz/Hymes 1972)⁸⁸ wurden erstellt, bei denen bspw. die Themenschwerpunkte wie Sprache, Gesellschaft, Kultur, Identität, Interpretationen des Handelns problematisiert wurden. Somit wurde die Linguistik mit anderen Disziplinen wie beispielsweise der Psychologie, der Ethnologie und der Soziologie verbunden. Die neue Linguistik stand vor der Frage nach geeigneten Beschreibungskategorien der menschlichen Verständigung ebenso wie der nach Kategorien des Sprach- und Kulturvergleichs. Es fand eine Empirisierung linguistischer Forschung bezüglich der Untersuchung verbaler Sprache statt, die sich anhand neuer technisierter Methoden (quantitative, qualitative und empirische Forschung) präziser aufzeichnen und reproduzieren ließ. Und nicht zuletzt wurde vermittels der Linguistik zunehmend angewandte Forschung betrieben, und zwar eine Forschung, die an bestimmten praktischen Problemen ansetzt und den Beteiligten in der Praxis Hilfestellungen zu geben suchte.

2.1.2 Der Inhalt des Begriffs ‚Interkulturelle Kommunikation‘

‚Interkulturelle Kommunikation‘ als Lehre ist bereits in ihrer Genese interdisziplinär⁸⁹. Was allerdings unter den Begriff „interkulturelle Kommunikation“ fällt, ist oft sehr widersprüchlich. Einerseits wird das Forschungsfeld mitunter sehr weit gefasst, andererseits wird es dagegen sehr eng definiert. Als ein Weg der Annäherung an eine Definition sei ein Blick auf die sprachgeschichtliche Wurzel der Vorsilbe ‚inter‘ wie auf ihre lexikalischen Bestandteile (Kultur und Kommunikation) geworfen.

Im Lateinischen weist dieses Präfix eine Doppeldeutigkeit auf. ‚Inter‘ bezeichnet einerseits eine Situation, genauer: eine Zwischenstellung zwischen zwei Polen bzw. eine Situierung inmitten unterschiedlicher Bezugspunkte. Geht man allerdings auf die sprachgeschichtliche Wurzel der Vorsilbe ‚inter‘ zurück, dann stellt man fest, dass es sich um eine Komparativform einer Präposition handelt. Andererseits drückt ‚inter‘ aber auch ein Verhältnis der Wechselseitigkeit (Reziprozität), somit stärker einen dynamischen Aspekt, aus.

Des Weiteren setzt der Begriff der inter-kulturellen Kommunikation⁹⁰ nominell zwei Orientierungen voraus: Die Frage der Kommunikation und die der Kultur.

⁸⁶ Vgl. Dirven/Pütz (1994, S. 2) nennen einige Gründe für dieses erwachende Interesse.

⁸⁷ In Deutschland z.B. gaben die sprachlichen Probleme von Gastarbeitern und deren Kindern seit Anfang der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts einen wichtigen Anstoß für das Interesse an der Erforschung interkultureller Kommunikation. Prof. Navarro untersuchte die Sprachentwicklung bzw. die Akquisition kommunikativer Fähigkeiten spanischer Kinder aus der Gastarbeitergeneration der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts in Hamburg. Näheres bei Navarro 1994.

⁸⁸ Vgl. dazu Hymes 1968.

⁸⁹ Eine Übersicht (aber keinesfalls erschöpfend) über die unterschiedlichen Disziplinen, die der Gegenstandsbereich der interkulturellen Kommunikation aufarbeitet, gibt uns Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 63-64 an.

⁹⁰ Für eine begriffliche Differenzierung zwischen „interkulturell“, „interethnisch“ oder „cross-cultural“ siehe Knapp/Enninger/Knapp-Potthoff 1987.

Entsprechend erscheint eine Erläuterung notwendig, wie der Inhalt der Termini ‚Kultur‘ und ‚Kommunikation‘ in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, um Nachvollziehbarkeit und damit eine aussagekräftige Evaluation zu ermöglichen.

2.1.2.1 Der Terminus ‚Kommunikation‘

Bei dem Terminus ‚Kommunikation‘ handelt es sich allerdings um einen schwer fassbaren Ausdruck, denn zu der Begrifflichkeit existieren – je nach Wissenschaftsbereich – zahlreiche Definitionen. Das bedeutet, dass es eine allgemein anerkannte Definition des Begriffs nicht gibt.

‚Kommunikation‘ lässt sich als eine symbolische Interaktion zwischen Menschen beschreiben, bei der sich die Interaktanten in einer symmetrischen (gleichwertigen, von gleicher ‚Autorität‘) oder aber in einer asymmetrischen Stellung befinden. Die Gesprächsteilnehmer handeln sowohl intentional (also keine einseitige Kommunikation) als auch sozial (auf Handeln mit anderen ausgerichtet) mittels der Basiskomponenten Mitteilen und Verstehen⁹¹ mit dem Ziel, eine intersubjektive Verständigung⁹² zu erreichen (vgl. Ungeheuer 1987, S. 34; vgl. auch Heringer 2014, S. 48 ff.). D.h. Kommunikation ist zunächst als eine soziale Interaktion zu verstehen.⁹³ Damit setzt sie zunächst voraus, dass zwei oder mehr Personen sich „in ihrem gegenseitigen Verhalten aneinander orientieren und sich auch gegenseitig wahrnehmen können“ (Jäckel 1995, S. 463). Entsprechend wird der Kommunikationsbegriff dialogisch verstanden.⁹⁴ Folglich wird die Wechselseitigkeit bzw. soziale Beeinflussung für den Kommunikationsbegriff vorausgesetzt (pragmatischer Aspekt).⁹⁵

Kommunikation ist also eine spezifische Form der sozialen Interaktion, die aber zusätzlich ein Miteinanderteilen der zu vermittelnden Bedeutungen voraussetzt⁹⁶. Damit bezieht sie sich auf das Miteinanderteilen eines gemeinsamen Zeichensystems bzw. Kodex. Denn die Interaktion erfolgt immer über (konventionelle) Zeichen (Signale oder Symbole als Träger der Bedeutung), die in einem Code organisiert sind und durch diesen Bedeutung erlangen. Wesentlich ist aber dabei, dass nur dann, wenn

⁹¹ Damit beschränkt sich die Verfasserin auf die gelungene Kommunikation. Wir können zwischen gelungener und erfolgreicher Kommunikation unterscheiden: Gelungene Kommunikation ist erreicht, wenn der Hörer den Sprecher verstanden hat. Die darauf aufbauende erfolgreiche Kommunikation beinhaltet überdies die Akzeptanz des Verstandenen. Näheres bei Liedtke mit Verweis auf Wunderlich, der diese Unterscheidung geprägt haben soll. Vgl. Liedtke 1987, S. 128 ff.

⁹² Hier ist Verständigung im Sinne von „Verstehen-Wollen“ und „Verstanden-werden-Wollen“ auszulegen (Yousefi 2014 S. 72).

⁹³ Auch wenn die „Auffassungen, ob Interaktion oder Kommunikation der weitere Begriff ist, (auseinander gehen)...“ (Graumann 1972, S. 1118), so scheint es im Hinblick auf das hier zu entwickelnde Verständnis von Kommunikation dennoch sinnvoll, Interaktion als den allgemeineren Begriff zu verwenden. Einen Überblick diesbezüglich divergierender Auffassungen gibt Merten 1977, S. 64 ff.

⁹⁴ D.h. eingebettet in Situationen, die zwei oder mehrere Partner räumlich und/oder zeitlich verbinden, und in Form der Wechselrede, bei der derselbe Partner einmal Hörer und einmal Sprecher ist. Vgl. dazu Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 261.

⁹⁵ Hierbei stützt sich die Verfasserin auf Watzlawick u.a. und definiert Pragmatik als „die verhaltensmäßigen Wirkungen der Kommunikation“ (Watzlawick 1996, S. 23). Watzlawick verweist darauf, dass Kommunikation das Verhalten des Interagierenden beeinflussen kann, „und dies ist ihr pragmatischer Aspekt“ (a.a.O., S. 22) ist.

⁹⁶ Siehe dazu Burkart 2003, S. 17-38.

zumindest Teile dieser gespeicherten „Erlebnisdimensionen“ bei beiden Kommunikationspartnern vorhanden sind, gemeinsame Bedeutung vermittelt wird und damit die Kommunikation gelingen bzw. Verständigung zustande kommen kann.⁹⁷

Jeder kommunikativ Handelnde kommuniziert also nicht „um des Kommunizierens willen“, sondern er steuert stets auf das „konstante Ziel der Verständigung“ (Burkart 1995, S. 26)⁹⁸ und auf das „variable Ziel der Realisierung von Interessen“ (a.a.O., S. 26) hin, die Ursache des kommunikativen Einsatzes sind.⁹⁹ Diese Festlegung führt zu der nächsten erläuterungsbedürftigen Annahme: Kommunikation ist als ein intentionaler und wechselseitiger Prozess des Sendens und Empfangens von Informationen – ein „Gedankenaustausch“ (Yousefi 2014, S. 17) –, Nachrichten und Botschaften zu bezeichnen, d.h. als spezifische Art des intentionalen Gemeinschaftshandelns. Das Vorliegen von Intention, die sowohl den Willen als auch die Handlung umfasst und der heute alltäglichen Verwendungsweise des Begriffs ‚Absicht‘¹⁰⁰ nahe steht, wird im Allgemeinen als jenes Unterscheidungsmerkmal begriffen, durch welche sich Handlungen von Verhalten abgrenzen (vgl. Linke/Nussbaumer/Portman 1991/1994, S. 173; vgl. auch von Wright 1974, S. 85 ff.¹⁰¹). Von der Auseinandersetzung – u.a. – mit Luhmanns Systemtheorie ausgehend und im Rückgriff auf soziologische (Weber M. 1972/1990; Schütz 1981)¹⁰² und philosophische (Bratman 1990) Handlungstheorien¹⁰³ sowie Theorien des Meinens (Grice)¹⁰⁴,

⁹⁷ Vgl. Burkart 1995, S. 52.

⁹⁸ Somit ist Kommunikation als ein Begriff zu betrachten, „den man genauso genommen nur *ex post*, nach Vollzug des Kommunikationsaktes verwenden kann. *Ex ante* lässt sich allenfalls ein Kommunikationsvorsatz oder -versuch feststellen, denn die Verständigung kann ja ausbleiben“ (Schulz 1971, S. 90).

⁹⁹ Der Gedanke, wonach soziales Handeln „mit subjektivem Sinn verbunden“ sowie „auf das Handeln anderer Menschen bezogen und daran in seinem Ablauf orientiert ist“, geht auf den Soziologen Max Weber zurück (vgl. Weber 1980, S. 1). Demnach ist kommunikatives Handeln noch nicht Kommunikation, es ist nur der Anstoß, der Kommunikation entstehen lassen kann (aber nicht muss).

¹⁰⁰ Wolff, insgesamt prägend für die deutsche Fachsprache, führte den Terminus ‚Absicht‘ (zunächst in objektbezoglicher Verwendung) ein. Näheres bei Reiner 1971. Die Wahl des Terminus ‚Intention‘ innerhalb dieser Arbeit ist dadurch begründet, dass er sich als Terminus technicus durchzusetzen scheint und bei Berücksichtigung der englischsprachigen Literatur den Vorzug der Einheitlichkeit bietet.

¹⁰¹ Vgl. Wright 1974.

¹⁰² Das von M. Weber formulierte Postulat der „Reflexivität“ menschlichen Handelns besagt, dass der Handelnde die Intention für sein Tun oder Lassen als „subjektiven Sinn“ „setzt und voraussetzt“, dass er also prinzipiell in der Lage sein muss, sich über den Sinn seines Tuns oder Lassens Rechenschaft abzulegen, selbst wenn ihm dieser im Augenblick – z.B. eines weitgehend automatisierten Alltagshandelns – nicht bewusst sein sollte, und dass er deshalb sein Handeln im Maße seiner jeweiligen „Autonomie“ zu verantworten hat.

¹⁰³ Besonders Bratman wendet unter den philosophischen Handlungstheoretikern sein Augenmerk auf psychische Funktionen von Intentionen. In der soziologischen Handlungstheorie hat Intention als Terminus keinen derart exponierten Stellenwert, was keineswegs heißt, dass das Phänomen nicht gebührend berücksichtigt würde. Handlungen sind auch hier gerade dadurch von Verhalten unterschieden, dass sie ziel- bzw. zweckgerichtet sind. Insofern ähnelt u.a. der ‚subjektive Sinn‘ bei Max Weber (in seinen Konturen!) und das ‚Um-zu-Motiv‘ bei Alfred Schütz dem engen Intentionsbegriff.

¹⁰⁴ Für die Kommunikation ist es wesentlich, dass der Sprecher nicht nur intendiert, dass der Hörer etwas Bestimmtes versteht. Der Hörer soll die Mitteilung als Mitteilung erkennen, die an ihn als Adressaten gerichtet ist (er muss also verstehen, ob der Sprecher glaubt, hofft, ironisiert, etc.). Grices wesentlicher Beitrag zur Erklärung

Verstehens (Sperber/Wilson 1995)¹⁰⁵ und Kommunizierens (Ungeheuer 1972, Meggle 1981)¹⁰⁶ wird [in der vorliegenden Analyse – genau wie Dittrich] für die Relevanz eines komplexen Gefüges von modifizierbaren, relationalen Intentionen der Sprecher und Hörer¹⁰⁷ argumentiert. Auf diese Weise soll die adäquate Begriffsbestimmung von gesprächsförmiger Kommunikation als wir-intentionaler Gemeinschaftshandlung ... [verstanden werden]“ (Dittrich 2004, S. 34). Denn was als kommunikative Mitteilung gilt, entscheiden daher immer sowohl der Sprecher als auch sein Adressat. Deshalb meint Ungeheuer zu Recht: „Die kommunikative Intention mindestens zweier Individuen aufeinander muss gesichert sein“ (Ungeheuer 1987, S. 37). Damit richten sich die Intentionen der Beteiligten im Wir-Modus auf ein gemeinschaftliches Ziel.¹⁰⁸ Der gemeinschaftlichen Kommunikationsintention lässt sich das einzige, notwendige und gemeinsame Ziel der Akteure zuordnen: Verständigung.¹⁰⁹ „Natürlich weiß niemand und kann niemand mit Sicherheit wissen, welche Intentionen andere [Interaktanten] haben ... In der Kommunikationstheorie geht es darum zu erklären, unter welchen Bedingungen Verständigung zustande kommen kann, und hierfür ist keine Sicherheit über die Intentionen anderer nötig: Es reicht, Hypothesen zu haben, die sich dann in der Folge bestätigen können oder die widerlegt werden. Es genügt also, wenn der Hörer annimmt, dass der Sprecher eine Handlung intentional vollzogen hat, um die Handlung als Zeichen zu interpretieren, also den entsprechenden Interpretationsmechanismus zu aktivieren“ (Ehrhardt 2002, S.16).

Des Weiteren enthalten Informationen bzw. Botschaften in der Kommunikation mehr als den reinen Sachinhalt. Dabei greift die Verfasserin auf das von Schulz von Thun im Anschluss an Watzlawicks Zwei-Ebenen-Modell entwickelte Analyseschema, das sog. „Nachrichtenquadrat“ (1981) und auf die drei Seiten des Organon-Modells von Karl Bühler (1934)¹¹⁰ zurück, welche besagen, dass zusätzlich zu dem Sachinhalt (von Schulz als ‚Sachseite‘ bezeichnet) jede Nachricht (explizit oder implizit) drei weitere psychologische Seiten beinhaltet: Die Selbstoffenbarungsseite, die Beziehungsseite und die

der Koordination von Sprecher- und Höreraktivitäten besteht in der Einführung des Kooperationsprinzips und der Konversationsmaximen. Einschlägig für die detaillierte Analyse der Mitteilungsintention ist Grices Theorie des Meinens, in der er die Sprecherintentionen in den Mittelpunkt rückt. Siehe dazu Grice 1989, S. 86-116; vgl. ebenso Grice 1993, S. 16-51.

¹⁰⁵ Nach Sperber und Wilson besteht das allgemeine Handlungsverstehen (diesen Vorgang nennen Sperber und Wilson unverzeihlicherweise ‚mind-reading‘ – Gedankenlesen, womit sie unnötige Vorurteile schüren und Missverständnisse erregen) darin, von dem beobachtbaren Verhalten auf die korrelierenden mentalen Zustände des Akteurs zu schließen: Man beobachtet seine Handlung. Man sieht oder antizipiert aus Erfahrung deren Folgen und vermutet, dass der Akteur genau eine dieser vorsehbaren Folgen intendiere. Vgl. ebenso Sperber 2000 und Sperber/Wilson 2002.

¹⁰⁶ Laut Meggle ist menschliche Kommunikation grundlegend auf Reflexivität angewiesen, die sich in den wechselseitigen Erwartungen der Interaktanten niederschlägt.

¹⁰⁷ Hierbei stützt sich die Verfasserin auf Schmitz, der sagt, dass Hörer „... ebenso durch Intentionen geleitet“ sind. Damit stellt er die Bedeutung des Hörers für den kommunikativen Zusammenhang stärker heraus. Näheres bei Schmitz 2003, S. 201 ff.

¹⁰⁸ Siehe dazu Kategorie C bei Tuomela 1997.

¹⁰⁹ Näheres zu der Begrifflichkeit Intention und ihren Zusammenhang in der Kommunikation sowie kritische Ansätze, siehe Dittrich 2005.

¹¹⁰ Vgl. hierbei auch Bühler 1934.

Appellseite (Müller spricht hier von dem Bewertungsaspekt (1991, S. 16)). Immerhin Aspekte, die insoweit eine relevante Rolle in der (interkulturellen) Kommunikation spielen, als diese dem Empfänger zusätzliche für die Bedeutung der Äußerungen entscheidende Informationen über den Sender selbst kundgeben (Selbstkundgabe), ferner dazu wie der Sender zu ihm steht (Beziehungsseite) und was er von ihm erwartet (Appellseite) – Gesichtspunkte, die in die Interpretation einer Äußerung miteinfließen (Näheres dazu in Kap. 4). Oft zeigen sich derartige zusätzliche Informationen in der ausgesuchten Abfassung, im Tonfall und anderen nonverbalen Begleithinweisen – was dessen Kompliziertheit, sie zu verstehen ausmacht (siehe Schulz von Thun 1998, S. 27). Jede Nachricht kann mehrere Botschaften beinhalten, so dass sich die Kommunikation über den Sachinhalt hinausstreckt. Die Botschaften werden hier über Mimik, Gestik, räumliche bzw. körperliche Nähe und Distanz (Proxemik) und auch über sprachliche Intonation (Suprasegmentale, vgl. hierzu Lehiste 1970) ausgetauscht. Zudem vollzieht sich ein großer Teil der Übermittlung von Bedeutungen nicht verbal, sondern eher para- und insbesondere nonverbal. Demgemäß erstreckt sich der Kommunikationsbegriff auf außersprachliche Elemente (vgl. dazu Oksaar 1988; Watzlawick u.a. 1996, S. 23)¹¹¹. Ganz besonders bedeutsam wird dies natürlich in der interkulturellen Kommunikation (Näheres dazu in Kapitel 2.1.2.3), „wo die Unsicherheit über das richtige Verständnis sprachlicher Elemente durch stärkere Beachtung der anderen kompensiert werden kann ... Ein Hörer, der mündliche Äußerungen interpretiert, muss also mehr verstehen als eine Sprache.“¹¹² Ein Sprecher wiederum gibt mehr zu verstehen als das, was er in Worte fasst – manchmal auch mehr als er zu verstehen geben will. Eine Theorie der Kommunikation, die genau beschreiben und erklären will, was Sprecher tun, wenn sie Äußerungen produzieren und verstehen und unter welchen Bedingungen Kommunikation gelingt oder scheitert“ (Ehrhardt 2002, S. 13-14; vgl. auch Heringer 2014, S. 14) sollte diese Aspekten berücksichtigen.

Der Begriff ‚interkulturelle Wirtschaftskommunikation‘ soll dieser Tatsache Rechnung tragen, insofern er darauf aufmerksam macht, dass mit der Internationalisierung des Handlungsfelds Wirtschaft Personen mit verschiedenen kulturell gebundenen Handlungsintentionen, -gewohnheiten und Konzepten aufeinander treffen, die sie zum Teil explizit, zum großen Teil jedoch nur implizit zum Ausdruck bringen. Die Forschung zu interkulturellen Wirtschaftskommunikation sieht sich vor die Herausforderung gestellt interdisziplinär zu untersuchen, welche Aspekte die grenzüberschreitende Kommunikation in Handlungsbereiche der Ökonomie negativ (Stichwort: „critical incidents“) oder positiv (Stichwort: Synergie) einwirken. Eine Reihe dieser Faktoren spielen insoweit eine entscheidende Rolle für die Arbeit, als sie auch den Inhalt des Trainingskonzeptes mitgestalten. Die Verfasserin schließt sich bei ihrer Untersuchung der Auffassung Müllers (vgl. Müller 1991, S. 27) an. Demnach versteht sie die Analyse von kommunikativen Verhaltensweisen im Rahmen interkultureller Wirtschaftsbeziehungen als Komponente des Forschungsbereichs interkulturelle Kommunikation und nicht als Unikum einer engeren Fachsprachen-Linguistik (ebd.).

¹¹¹ Vgl. Oksaar 1988. Hierbei möchte die Verfasserin ebenfalls den pragmatischen Aspekt der Kommunikation hervorheben im Sinne von Watzlawick; demzufolge ist „nicht nur die Sprache, sondern alles Verhalten Kommunikation ...“ (Watzlawick u.a. 1996, S. 23). Zu dieser ganzen Thematik wird sich die Verfasserin genauer im Rahmen des Kommunikationsmoduls auseinander setzen (siehe Kap. 4.3).

¹¹² Gerade die Kulturspezifität dieses Kodes ist aber den Beteiligten in der Regel am wenigsten bewusst.

Besonderer Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit dem Terminus ‚Kommunikation‘ bedarf hier die Massenkommunikation als Sonderform. Um sie zu charakterisieren, wird hier auf die von dem Kommunikationswissenschaftler Maletzke (1963) im deutschsprachigen Raum bereits anerkannte Definition rekurriert. Er definiert diesen Terminus anhand von fünf Wesensmerkmalen: Die durch die Massenmedien kommunizierten Botschaften sind immer **öffentlich** (also nicht privater Natur), **technisch übertragen** worden, **einseitig** (hier findet kein Kommunikationsrichtungswechsel zwischen Sender und Empfänger statt), **indirekt** (Abweichung zwischen dem Zeitpunkt und Ort der Produktion und der Rezeption) und schließlich wenden sie sich an ein **disperses Publikum** (vgl. Maletzke 1998, S. 45-48). Gerade diese Besonderheit der fehlenden Wechselseitigkeit bzw. Interaktion bei Massenkommunikation, also die Einseitigkeit, stellt eine Gefahr für interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit dar: Medien vermitteln in der Regel lediglich eine Sicht der Welt. Nichtsdestotrotz sind Massenmedien bedeutende Akteure der Verbreitung von Stereotypen (vgl. dazu Schneider 2004, S. 341 ff.). Der Einfluss der Medien – sowohl in funktionaler als auch definitorische Hinsicht – sowie deren Wirkungen und Konsequenzen in der Kommunikation und Zusammenarbeit ist deshalb hier besonders hervorzuheben (näheres dazu in anderen Kapiteln).

2.1.2.2 Der Terminus ‚Kultur‘

In Anbetracht der multidisziplinären Inanspruchnahme dieser Begrifflichkeit existieren auch hier unterschiedliche Definitionen¹¹³ bzw. Fokussierungen zwischen den Disziplinen¹¹⁴. „Bereits aufgrund ihrer theoretischen Verortungen halten diese Kulturverständnisse sehr unterschiedliche Konzepte dazu bereit, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise sich Kultur auf soziales Handeln auswirken soll“ (Busch 2011, S. 5). „Sind kulturelle Einflüsse grundsätzlich schon vor einem Verhalten unabänderlich gegeben oder wird Individuen ein mehr oder weniger großes Maß an Auslegungsoption

¹¹³ Schon 1952 haben Alfred Kroeber und Clyde Kluckhohn eine Liste von über 100 verschiedenen Definitionen von „Kultur“ in ihrem Buch „Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions“ dargestellt (siehe dazu S. 181). Hinter der Vielfalt an Konzepten stehen verschiedene Annahmen darüber, was Kultur ist und was ihre wichtigsten Komponenten sind. Diese Annahmen haben zu den unterschiedlichen Kulturkonzepten beigetragen.

¹¹⁴ Siehe dazu der „primitive“ Kulturbegriff des Kulturanthropologen Edward Tylor (in *Die Anfänge der Kultur*, 1873); der semiotische Kulturbegriff nach Clifford Geertz (1987, S. 9); der Kulturbegriff des Soziologen Weber (1988, S. 217); der Kulturbegriff des Kommunikationswissenschaftlers Casmir (in: Luger/Renger 1994, S. 69). Die Auflistung der Definitionen könnte um ein Vielfaches erweitert werden. Steinbacher (*Kultur. Begriff – Theorie – Funktion* (1976)) fand bereits 1976 über dreihundert verschiedene Definitionen von Kultur (siehe S. 7). Eine ethnolinguistische Perspektive der Kulturbegrifflichkeit gibt uns Eco (1987). Er zitiert die Kulturtypologie Lotmans. Nach Lotman gibt es Kulturen, die von Regelsystemen geleitet werden und andere, die sich an Verhaltensmodellen orientieren. Eco benutzt für die zwei Kulturtypen die Begriffe ‚grammatikalisierte‘ und ‚textualisierte‘ Kulturen. Der Versuch, die kulturelle Relevanz einer Gesellschaft anhand dieser Kriterien festzulegen, führt jedoch zu keiner überzeugenden Unterscheidung. Eine wenig entwickelte Gesellschaft wird auf der einen Seite ein unvollständiges Inventar von Regelsystemen besitzen, andererseits zeigt sie ein besonders strenges Kodifizierungssystem von rituellen Handlungen. Wiederum kann man beobachten, dass eine stark reglementierte Gesellschaft auf der einen Seite Vorschriften, Bestimmungen, Verordnungen, Organisation und Verwaltung und auf der anderen Seite sehr freie Formen der Kommunikation entwickelt, die man nach einem festen Klassifizierungssystem schwer einordnen kann.

und Handlungsfreiheit im Hinblick auf den Umgang mit Kultur zugestanden?“ (Busch 2011, S. 5). Eine Frage, die sich nur auf Basis des zugrunde gelegten Kulturbegriffs beantworten lässt.

Die interkulturelle Kommunikation als Wissenschaftszweig zeichnet sich durch zwei Phasen aus: die in den frühen Jahren geführte Auseinandersetzung mit Interkulturalität und die 90er Jahre des letzten Jhs. Daraus sind zwei Tendenzen der Kulturbegriffe in der Wissenschaft entstanden, „die auf unterschiedlichen Zeitepochen und anthropologischen Theorien zurückzuführen sind“ (Roth 2003; siehe dazu auch Altmayer 1997, S. 2 sowie Welsch 1995, S. 39).

Der **erste Kulturbegriff** entstand in der ersten Phase. Diesem Begriff wird ein statisches, homogenes, geschlossenes Konzept von ‚Kultur‘ zugrunde gelegt. Demnach ist Kultur als ein Kode, d.h. ein abstraktes, „ideationales System“ von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Denkens, Beurteilens und Agierens zu verstehen (vgl. Keesing 1974; Goodenough 1971; Geertz 1973). Diese Auffassung wird bis heute noch weiterhin von vielen Wissenschaftlern vertreten (vgl. z.B. Hall 1959; Hofstede 1980; Dirven/Pütz 1993; Thomas 1993; Müller 1994; Zeuner 1999 bzw. Forschungsansätzen (z.B. kontrastive Ansätze (vgl. Knapp 1998); primordiale Ansätze (vgl. dazu Arjun Appadurai 1996/2008)).

Nach dieser Kulturauffassung drängt sich dann die Annahme auf, der Bestand „von Kultur und kulturellen Unterschieden als auch die Qualität der Einflüsse von Kultur auf individuelles“ (Busch 2011, S. 8) Verhalten seien vorhanden. Diese Kulturauslegung weist Personen differenter kultureller Provenienz ebenso eine differente kulturelle Kommunikationsart zu (ebd.). Unter dem Gesichtspunkt der früher minimalen Beweglichkeit sowie des begrenzten Informationsaustauschs entspricht dieses Kulturverständnis der Realität jener Zeit. Der Vorzug dieser Kulturauffassung besteht darin, dass auf ihrer Grundlage Erkenntnisse über den Gegenstand interkultureller Kommunikation generiert werden, die insbesondere im Kontext internationaler Wirtschaftskommunikation vorerst im Sinne von Erklärungs- und Orientierungsmustern hilfreich sein können. Ferner können entstandene Missverständnisse mit Hilfe von Rekursen auf Kulturstandards bzw. kultureigenen (sprachlichen) Verhaltensweisen analytisch aufgearbeitet werden. Der Nachteil dabei ist aber, dass man leicht in Versuchung gebracht wird, den generalisierenden Vorstellungen der (National)kulturen zuviel Vertrauen zu schenken. Darüber hinaus stößt man sogar auch bei ‚monokulturellen‘ Individuen auf Schwierigkeiten, wenn es darum geht, eine kulturbezogene Aussage zu machen, die auf alle Mitglieder der Nation tatsächlich zutrifft. Denn innerhalb dessen, was man noch „die deutsche“ oder „die spanische“ Kultur – im Sinne von „mainstream“-Kultur (Knapp 2010, S. 83), – kennzeichnen kann, zeigt sich, dass Kulturen komplexe Realitäten mit entsprechenden Differenzierungen (sowohl „horizontale“ wie „vertikale“, vgl. Welsch 1995, S. 151) sind, so dass in einem Individuum der kulturelle Hintergrund immer mit anderen Parametern interagiert (vgl. dazu Krewer 1996).

In Anbetracht der gegenwärtigen Umstände (Internationalisierung, Individualisierung, (Personal)Mobilität) und der modernen Kommunikationsarten (Informationsvernetzung) hat der Aspekt der Interkulturalität eine neue Dimension gewonnen. „Interkulturelle Handlungsfelder können immer öfter nicht durch eindeutige kulturelle Zuschreibungen erklärt werden. Je nach Situation [die Verfasserin bevorzugt das Wort Kommunikationsziel] kann ein Individuum das Handlungsregister [Verhaltensregister] wechseln, mal wie ein „Deutscher“, mal wie ein „Globaler“ agieren, d.h. sich entscheiden, kulturelle Differenzen zu betonen oder zu ignorieren“ (Roth 2003) – es handelt sich um

reine Kommunikationsstrategie. Damit sind die Koordinaten der Kultur immer wieder neu zu definieren (siehe auch Symmetrie vs. Asymmetrie in der Kommunikation). Dies hängt mit der heutigen Vorstellung von Kultur als offene, nicht isolierte – damit stark beeinflussbare¹¹⁵ – und dem zeitlichem Wandel unterworfenen (sog. diachrone Variation) Ganzheiten zusammen (**zweiter Kulturbegriff**). Schon allein durch die zunehmende Freizügigkeit und internationale Verflechtungen findet eine gegenseitige Beeinflussung von Kulturen in außerordentlich vielen Bereichen statt, so dass immer weniger monokulturell geprägte Individuen zu finden sind. Das führt zu der nächsten Annahme, dass Kultur als polyvalent geprägtes Symbolsystem zu verstehen ist (vgl. Knapp u.a. 2004, S. 412). Allerdings ist ein solches Symbolsystem „nicht nur durch nationalstaatliche Grenzen oder ... ethnische Merkmale wie Abstammung, Sprache [oder] Religion [zu definieren. Hinzu kommen] eigene Standards des Glaubens, Deutens und Handelns [sowie] spezifische symbolische Formen und Routinen, [anhand derer Gesellschaften] ihre Identität¹¹⁶ markieren. Dies trifft natürlich auch ... auf Teilgruppen nationaler oder ethnischer Gesellschaften [zu], die sich etwa nach Regionen, Generationen, Geschlechtern, Professionen usw. unterscheiden. ... Innerhalb solcher Kontexte entstehen durch die gemeinsame Interaktionsgeschichte oft jeweils spezifische Bestände an gemeinsamem Wissen und eigenen Standards des Kommunizierens, die die Identitäten¹¹⁷ solcher Gruppen charakterisieren. Gerade das Entstehen neuer Gruppen zeigt, dass eine Kultur keine statische Entität ist. Was jeweils für das aktuelle Deuten, Handeln und Herstellen von Identität relevant wird, ist nicht zwangsläufig und gleichsam als Liste von Merkmalen vorgegeben, sondern kann sich auch erst in der sozialen Interaktion ergeben“ (a.a.O., S. 3). Des Weiteren ist heute die Vorstellung von Kulturen als geschlossene und isolierte Ganzheiten fragwürdig geworden. Denn Kulturen unterliegen einem dynamischen Entwicklungs- und Mischungsprozesses (Yousefi 2014, S. 15). So sind natürlich der Nationenbegriff und der Kulturbegriff nicht deckungsgleich. Entsprechend „wird die Auffassung von der Determinierung des Individuums durch seine Kultur, die durch die kulturrelativistische Idee suggeriert wird, heute als deterministisch kritisiert“ (Roth 2003). Das gegenwärtige Kulturverständnis beschreibt „Kultur [als] etwas Fließendes, [Dynamisches, Grenzüberschreitendes], Komplexes und Facettenreiches, das zwar Strukturen aufweist, die aber nur situativ und am Einzelfall fassbar gemacht werden können“ (ebd.). Kultur wird als Produkt individueller Lebenspraxis aufgefasst (vgl. Geertz 1995 [1983])¹¹⁸ und somit als soziales Konstrukt – häufig eben gerade im Gespräch – geschaffen (vgl. Kotthoff 2002). D.h. statt einer a-priori-Existenz

¹¹⁵ Vgl. auch Hinnenkamp (S. 50) Ausführungen zu „kontaktinduzierte(r) interaktive“ Variation in der Sprache“ und die ebenfalls von ihm diskutierten Arbeiten Mühlhäuslers (S. 49 ff.), in denen der Verlust kultureller Vielfalt als Folge interkultureller Kommunikation dargestellt wird. Siehe dazu Hinnenkamp 1994, S. 46-74.

¹¹⁶ Dabei wirkt die kulturelle Prägung in zweifacher Hinsicht identitätsstiftend: als Integrationswirkung nach innen und als Differenzierungswirkung nach außen.

¹¹⁷ In der Tat können Identitäten, personale wie kollektive, zwar als mit einem relativ stabilen Kern ausgestattet vorgestellt werden, variieren aber gleichwohl in Abhängigkeit von Kontexten. Was für identisch gehalten wird, muss in den Kontexten erst „ausgehandelt“ werden. Im Falle der personalen Identität geschieht dies in Situationen interpersoneller Kommunikation, im Falle der kulturellen Identität in der interkulturellen Kommunikation (vgl. Collier 1988).

¹¹⁸ Demnach ist Kultur als ein Produkt menschlicher Interaktion zu bezeichnen („öffentliches Dokument“), das nicht in irgendjemanden Kopfes existiert, auch wenn es eine „unkörperliche Größe“ (Geertz 1987, S. 16) ist.

kultureller Unterschiede legen konstruktivistische bzw. interaktionstheoretische den Ansatz zu Grunde (vgl. Appadurai 1996), „dass Differenzen von Individuen für die Erreichung eigener Ziele optimiert und instrumentalisiert konstruiert werden“ (Busch 2011, S. 8). Damit werden „auch die Vorstellung der territorialen Gebundenheit und die Idee der Unausweichlichkeit der kulturellen Prägung“ (Roth 2003) obsolet. Das würde bedeuten, dass das eigene Verhalten „auf der Grundlage intuitiver oder bewusster Wirklichkeitsinterpretationen“ (Busch 2011, S. 11) beruht. Im Umkehrschluss zu dem ersten Kulturbegriff unterstellt die entsprechende Kulturauffassung, dass Individuen verschiedener kultureller Abstammung nicht notgedrungen kulturell different kommunizieren müssen. Demzufolge setzt sich heute unter dem Einfluss konstruktivistischer (bzw. interaktionstheoretischer) Grundgedanken in der interkulturellen Kommunikation neben dem tradierten „ein dynamischer Kulturbegriff [durch] ..., in dem Symbole, Bilder und subjektive Interpretationen einen wichtigen Platz einnehmen“ (Roth 2003). Man hat es also mit zwei differenten Kulturauffassungen zu tun, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern eher ergänzen und der Interaktant heutzutage innehat (ebd.): Die erste lenkt das Verhalten nach ‚Kulturprägung‘ und verursacht Verhaltensweisen, die als „spanisch“ oder „deutsch“ (der „statische Spanier/Deutsche“) registriert werden und die zweite ist „ein offenes System, das flexibel auf die jeweiligen Signale, Anforderungen und Sinndeutungen reagiert und das Kommunikationsverhalten“ (Roth 2003) spontan lenkt (der dynamische „Interkulturelle“). Beide Auffassungen weisen Vor- und Nachteile auf und haben ihre Berechtigung. Wenn man einerseits von der ersten Begriffsauffassung ausgeht und Kultur als eine mentale und statische Ganzheit definiert, dann entspricht dies nicht ganz der Realität (s.o.). Wenn man andererseits für die zweite Konzeptauffassung plädiert und Kultur als eine dynamische und heterogene, aus der sozialen Interaktion (vgl. Sarangi 1995) entstandene Ganzheit betrachtet, führt dies u.a. dazu – dabei stimmt die Verfasserin mit Knapp-Potthoff überein – „dass „... bei einer zunehmenden Fragmentierung – die in letzter Konsequenz bis zum einzelnen Individuum führt und dann keine Generalisierung, sondern nur noch ein Abbild der Realität darstellt – kulturelle Informationen so vielfältig und differenziert [werden], dass fraglich ist, ob sie überhaupt noch vermittelbar sind“ (vgl. Knapp-Potthoff/Liedke 1997, S. 181).

Zu Recht erkennt Busch, dass nicht jeder in der Lage ist

„... bereits bestehende Konstruktionen kultureller Differenzen – und damit einhergehende Hegemonien – abzulösen ..., [um sie] für die Erreichung eigener Ziele optimiert und instrumentalisiert“ zu konstruieren (Busch 2011, S. 8)¹¹⁹. Denn eine derartige Vorgehensweise setzt bereits kulturelle Bewusstheit und interkulturelle Kompetenz voraus, um die richtige (Kommunikations)strategie – Roth spricht hier von „kulturelle[m] Gepäck“ im Sinne von Register (Roth 2003) ad hoc auszusuchen. Denn Reaktionsflexibilität hinsichtlich (fremder) Signale, Anforderungen und Sinndeutungen, Orientierungsfähigkeit in rapide sich ändernde Kontexten – und mithin die Fertigkeit, den jeweils passenden Verhaltensmodus auszusuchen, das Kommunikationsverhalten spontan lenken zu können (ebd.) sowie weit reichende Bewusstseinsformen für Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzubringen, setzt eine gewisse interkulturelle Erfahrung voraus.

Wenn deutsche Auslandsentsandte auf ihre Zusammenarbeit mit spanischen Mitarbeitern vorbereitet werden sollen, stellt **vorerst** der ‚erste Kulturbegriff‘ eine ausreichende Deutungs- bzw.

¹¹⁹ In diesem Zusammenhang spricht Appadurai von Kulturalismus (1996, S. 14).

Orientierungshilfe dar. Gleichwohl sind Trainer im Rahmen ihrer interkulturellen Trainingsprogramme verpflichtet, beide Kulturbegriffe zu erörtern bzw. ins Bewusstsein zu rufen (siehe erstes Modul) und je nach Situation bzw. Ziel sich für den einen oder anderen zu entscheiden.

2.1.2.3 Der Terminus ‚Interkulturelle Kommunikation‘

In Bezug auf die Definition des Begriffes der interkulturellen Kommunikation besteht in der Literatur bislang kein Konsens¹²⁰. Zunächst einmal ist jedoch die interkulturelle von der internationalen Kommunikation abzugrenzen. Bei der internationalen Kommunikation kommt es zur Kommunikation über nationale Grenzen von Staaten hinweg. Bei der interkulturellen Kommunikation hingegen dreht es sich um Akte der Kommunikation zwischen Vertretern zweier (oder mehrerer) anderer Kulturen (vgl. Spinks/Wells 1997, S. 287). Als wichtigste Manifestation von Kulturzugehörigkeit kann dabei die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft angesehen werden. Zweifelsohne fallen aber Kultur- und Sprachgemeinschaft nicht zwangsläufig zusammen. Dennoch ist zwischen der Zugehörigkeit zu einer Kultur und einer Sprachgemeinschaft sicherlich eine größere Nähe zu konstatieren als zwischen Kulturzugehörigkeit und einer beliebigen anderen Eigenschaft. Insofern deckt sich der Gegenstandsbereich der Forschungsgebiete von interkultureller und internationaler Kommunikation nur teilweise. So kann die interkulturelle Kommunikation grundsätzlich auch innerhalb einer Nation stattfinden, nämlich zwischen Vertretern verschiedener ethnischer Gruppen, genauso wie die internationale Kommunikation auch innerhalb eines Kulturkreises stattfinden kann. Insofern sind interkulturelle und internationale Kommunikation zwei unterschiedliche Bereiche, die sich jedoch teilweise überschneiden, ohne aber identisch zu sein (vgl. Thieme 2000, S. 24). Gleichwohl lassen sich die beiden Forschungsgebiete anhand der jeweils zugrunde liegenden Fragestellungen eindeutig voneinander abgrenzen. „Wer sich mit internationaler Kommunikation beschäftigt, untersucht [u.a.], wie häufig, in welchen Zusammenhängen, von welchen Sprechern eine Sprache in internationalem Kontext verwendet wird [sowie] was die internationale Stellung oder die wirtschaftliche Stärke einer Sprache ausmacht (vgl. auch Coulmas 1992)“ (Ehrhardt 2002, S. 6). Hierbei werden „Fragen [gestellt], die sich weniger auf den Prozess der (sprachlichen) Kommunikation selber oder die Struktur der verwendeten Sprachen beziehen, als vielmehr auf die äußeren Bedingungen dafür“ (ebd). Anders der Gegenstandsbereich der interkulturellen Kommunikation: Dort werden nicht die äußeren Bedingungen der Kommunikation untersucht, sondern vielmehr jene Faktoren, die zu ihrem Gelingen oder Scheitern beitragen. Insbesondere wird der Faktor „Kulturzugehörigkeit der Beteiligten“ analysiert und steht dementsprechend im Mittelpunkt. Die interkulturelle Kommunikation hat also als wesentliche Zielsetzung, kulturbedingte Handlungs- und Verhaltensweisen, Konventionen, Einstellungen, Werte, Sichtweisen, sowie den Einfluss, den diese Faktoren auf die Kommunikation und mithin Zusammenarbeit mit Angehörigen fremder Kulturen haben, zu untersuchen (vgl. Ehrhardt 2003, S. 140 ff.).

¹²⁰ Siehe dazu Helmut 1997, S. 14.

Des Weiteren soll die interkulturelle Kommunikation von der transkulturellen unterschieden werden. Mit „transkultureller Kommunikation“¹²¹ bezeichnet Wolfgang Welsch (1995) den Dialog zwischen zwei Kulturen. Damit stellt er sich gegen die Begrifflichkeit „interkulturelle Kommunikation“. Begründet wird dies damit, dass die heutigen Kulturen, so Welsch, nicht mehr den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen entsprechen¹²². Sie sind durch eine Vielfalt möglicher Identitäten gekennzeichnet und haben grenzüberschreitende Konturen. Das Konzept der Transkulturalität beschreibt gerade diese Veränderung bzw. diese Verschmelzung der Kulturen.¹²³ Es ist daher im Hinblick auf eine Untersuchung mit dem Schwerpunkt „interkultureller Kommunikation“ nur insoweit fruchtbar zu machen, als das „dialogische Moment“ beiden Konzepten gemeinsam ist. Einen Vereinheitlichungsprozess, so wie es Welsch beschreibt, findet man nur in gewissen Bereichen, bspw. im wirtschaftlichen oder technischen Bereich. Hier gibt es bereits ähnliche Gesprächs- und Verhandlungsstrategien, die mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den Kulturen aufweisen oder durch technische Vorgaben und Ansprüche determiniert sind. Dementsprechend wird hier der Fachbegriff der interkulturellen Kommunikation bevorzugt. Diese Präferenz wird im Einklang mit Buttjes folgendermaßen begründet: „Der Begriff ‚intercultural/interkulturell‘ trifft die gemeinte (Wechsel)Beziehung zwischen zwei Kulturen am deutlichsten und schließt ausdrücklich Sprachunterschiede mit ein“ (Buttjes 1991, S. 2).

Auf der Basis des hier definierten Begriffes Kultur (s. 2.1.2.2) und Kommunikation (s. 2.1.2.1) soll nun hier die Begrifflichkeit der interkulturellen Kommunikation, so wie sie in dieser Untersuchung benützt wird, konkretisiert werden. Demnach ist interkulturelle Kommunikation – um bei Redder/Rehbein (1987) Terminologie zu bleiben – als eine „Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener [Sprachen und Gesellschaften]¹²⁴ ... , die sich mit Blick auf die ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und sprachlichen Formen symbolischen Handelns unterscheiden“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 66)¹²⁵.

¹²¹ Für ein transkulturelles Kulturkonzept verweist Welsch auf Wittgensteins pragmatischen Kulturbegriff. Denn zwar zeigt jedes *Sprachspiel* (Lebensform bzw. Kultur) gemeinsame Züge auf, dennoch sind die Konturen dieses Sprachspiels unscharf. Das führt zu Verflechtungen, Überschneidungen und Übergängen zwischen den Lebensformen und schafft den Weg für neue Verbindungen und für Umstrukturierungen. Vgl. dazu Welsch 1995, S. 43. Näheres auch bei Wittgenstein 1984.

¹²² Vgl. Welsch 1995, S. 39.

¹²³ Siehe Welsch 1994, S. 148.

¹²⁴ Bei Litters ist die Rede von „Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen“ (Litters 1995, S. 20). Hinnenkamp spricht hier von „Mitgliedern gänzlich unterschiedlicher Kulturteilhabe“ (Hinnenkamp 1989, S. 27).

¹²⁵ Die entsprechenden Angehörigen verfügen mithin über unterschiedliche Sprachhandlungs- und Deutungsmuster.

2.2 Forschungsgegenstand interkulturelle Kommunikation: Methodologische Aspekte und Forschungsansätze

2.2.1 Eingrenzung

Die interkulturelle Kommunikation „subsumiert derzeit zahlreiche unterschiedliche Forschungsansätze unter ihrem Dach“ (Casper-Hehne 1999, S. 79). D.h. sie ist Forschungsgegenstand sowohl im linguistischen als auch außerhalb des linguistischen Bereichs in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Derartige unterschiedliche Forschungsansätze in der interkulturellen Kommunikationsforschung können nur sinnvoll miteinander verglichen werden, soweit sie sich auf denselben Gegenstandsbereich beziehen. Dies ist schon deshalb fraglich, weil davon ausgegangen werden kann, dass der Gegenstandsbereich durch den infrage stehenden Ansatz wesentlich erst konstituiert wird. Dennoch lassen sich Bezugspunkte finden, die allen Ansätzen gemeinsam sind (das schließlich erlaubt es, sie im Bereich der interkulturellen Kommunikation zu verorten). Diese Ansätze beschreiben nämlich die einzelnen Phasen des interkulturellen Kontaktes zwischen Menschen verschiedener sprachlicher und kultureller Prägung und nationaler oder regionaler Herkunft. Sie untersuchen schließlich diese Kontakte auf mögliche Konflikte und Missverständnisse sowie kommunikative Differenzen hin und suchen die Resultate dieser Analyse zu operationalisieren, das heißt für eine Vermittlung in Konfliktfällen fruchtbar zu machen.

Welche Untersuchungen wurden aber bisher zur interkulturellen Kommunikation durchgeführt? Welche aktuellen Forschungsmethoden liegen in der Arbeit zugrunde, welche Erkenntnisse wurden gewonnen und welche Desiderate sind zu verzeichnen? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden, um abschließend neue Perspektiven der Erforschung interkultureller Kommunikation aufzuzeigen.¹²⁶

2.2.1.1 Nicht-linguistische Forschungsansätze

Außerhalb des sprachwissenschaftlichen Bereiches existieren mehrere wissenschaftliche Disziplinen, in denen die Untersuchung kommunikativer Differenzen zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen vorangetrieben wurde:

Die **Sozialpsychologie** setzt sich in dieser Perspektivierung mit der sozialen und kulturellen Identität in Gesellschaften auseinander. Sie konzentriert sich im Wesentlichen auf „the adjustment of sojourners to the new culture“ (Berry 1992/2008, S. 339) sowie auf Phänomene wie Kulturschock, Attribuierungsprozesse und „communication difficulties“ (ebd.); vgl. auch hierzu Thomas 1993, S. 377 ff.. Insbesondere die von dieser Disziplin ausgehenden kulturvergleichenden Studien zu den sog. Kulturstandards, welche in unterschiedlichen Kulturen wirksam sind und dementsprechend als charakteristische Spielregeln gelten, gelten als bedeutsame Interpretationsversuche der in der interkulturellen Pragmatik dargelegten Aspekte (siehe Siebold 2008, S. 10). Kulturstandards sind im Sinne von Markowsky/Thomas zu verstehen, und zwar als „Werte, Normen, Regeln und Einstellungen in einer Kultur, die sich gerade im zwischenmenschlichen Bereich umfassend auf Wahrnehmung,

¹²⁶ Vgl. Loos 1991.

Denken, Urteilen und Handeln ihrer Mitglieder auswirken“ (Markowsky/Thomas: Studienhalber in Deutschland, zit. nach Siebold 2008, S. 10).

Andererseits untersuchen teilweise Ansätze aus der **Wirtschaftswissenschaft** kommunikative und kulturelle Unterschiede bei interkultureller Zusammenarbeit, um mögliche aus unterschiedlichen Gesprächs- sowie Verhaltensstilen hervorgegangene negative Konsequenzen abzuwenden (z.B. Gesteland 1999; oder Lewis 2000; vgl. auch Bolten 1991). Die interkulturelle Managementforschung¹²⁷ (auch: kulturvergleichende Managementforschung)¹²⁸ befasst sich mit der Frage nach der Rolle kultureller Faktoren für den Unternehmenserfolg. Diese Disziplin bietet dem Unternehmen „wertvolle Informationen, indem ein tiefergehendes Verständnis der kulturellen Phänomene und Dimensionen sowie ihrer Hintergrundfaktoren geschaffen wird. Der internationale Manager wird so in die Lage versetzt, Muster kulturellen Handelns zu erkennen, Empathie zu entwickeln und kulturbedingte Managementprobleme besser zu lösen“ (Perlitz 1997, S. 321).

Eine weitere Disziplin, die Differenzen in der interkulturellen Kommunikation untersucht, ist die **Ethnologie**. Diese Wissenschaft setzt sich mit Beobachtungen, Dokumentationen und Deutungen von kulturbedingtem menschlichem Verhalten, von Interaktionen und Vermittlungsprozessen auseinander mit dem Ziel, die Ursachen und Wirkungen des Verhaltens (Rost-Roth 1994, S. 268) bzw. Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Kulturen zu erklären.

Weiterhin hat die **Ethnographie der Kommunikation**¹²⁹ Einfluss auf die Untersuchungen der interkulturellen Kommunikation ausgeübt. Die entsprechende Wissenschaft wird mit den Namen Hymes und Gumperz assoziiert, welche in den 70er Jahren des letzten Jhs. diese Forschungsdisziplin eingeführt haben, um den Gebrauch der Sprache in seinem soziokulturellen Kontext zu analysieren. Im Gegensatz zu anderen Disziplinen, die ihr nahe stehen, ist die Prämisse der Ethnographie der Kommunikation, „dass die Bedeutung von Äußerungen nur in Beziehung zum jeweiligen Sprechereignis oder kommunikativen Ereignis erfasst werden kann, in das sie eingebettet sind“ (vgl. Bußmann 1990/2008, S. 226). Hymes (1972) deutet darauf hin, dass um Sprachkompetenz aufzuweisen, grammatikalische Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind, sondern „it means knowing how to speak in culturally appropriate ways to different people about different things settings“ (vgl. Goddard und Wierzbicka 1997, S. 232). Im Hinblick auf die Erforschung interkultureller Kommunikation wird hier danach gefragt, inwieweit und in welchen Aspekten sich die Handlungsmuster in unterschiedlichen kulturellen Kontexten voneinander unterscheiden, d.h. inwiefern die gefundenen Handlungsmuster kulturspezifisch sind. K. Knapp verweist hier exemplarisch auf die Arbeiten von Dell Hymes (1964) und Muriel Saville-Troike (1990). Auf der Basis von Hymes Ansatz entwickelten sich weitere ethnographisch ausgerichtete Untersuchungen, die ebenso kulturspezifische Sprechmuster herausarbeiteten und gegenüberstellten: z.B. das Projekt an der Universität Vaasa (im Zusammenhang mit der Universität Bielefeld, 1989), die

¹²⁷ Disziplin, die speziell die Untersuchung der Einflüsse der Landeskultur auf das Management und den betrieblichen Leistungsprozess zum Gegenstand hat. Zum Inhalt des Forschungsgegenstandes siehe Kumar 1988, S. 389. Vgl. ebenso Perlitz 1997, S. 316; hier wird auch auf den dazu korrespondierenden englischen Begriff „cross-cultural management research“ verwiesen.

¹²⁸ Zur Entwicklungsgeschichte der interkulturellen Managementforschung siehe Kumar 1988, S. 389-394.

¹²⁹ Der umfassende Begriff der Ethnographie der Kommunikation (statt die Ethnographie des Sprechens) impliziert die Verknüpfung verbaler, nonverbaler und paraverbaler Ausdrucksmittel (Gumperz/Hymes 1964)

Untersuchungen von Reuter/Schröder/Tiittula (1989 und 1993) und die Arbeit von Lucretia Keim (1994).

Zuletzt ist die wichtige Rolle, die die **Kulturanthropologie** für die interkulturelle Kommunikation gespielt hat, zu erwähnen. Diese Disziplin setzt sich mit dem Menschen in seinem Verhältnis zur Kultur auseinander. Hier haben Autoren wie Hofstede, G., Trompenaars, F., Hampton-Turner, Ch., Hall, E.T., Hall, M.R., Klassifizierungssysteme für interkulturelle Unterschiede vorgelegt (sog. Kulturdimensionen), die zur Mustererkennung von interkultureller Erfahrung herangezogen werden (näheres dazu im Kulturmodul, Kap. 4.2.2.). Aus dem entsprechenden Klassifizierungssystem entstand die Beschreibung von Kulturdimensionen¹³⁰. Die „Kulturdimensionen“ werden in der Literatur kontrovers diskutiert (vgl. Kap. 4.2.2.1.1). Trotz zum Teil gerechtfertigter Kritik (vgl. Guillén-Nieto 2009, S. 38) wird hier aus methodischen und sachlichen Gründen auf die Kulturdimensionsforschung zurückgegriffen. Erkennbar sind dabei bestimmte Vorteile, da diese Forschung einige wertvolle Untersuchungsmethoden und -instrumente anbietet. Welchen Nutzen die Kulturdimensionen¹³¹ der vorliegenden Arbeit bringen sollen und inwieweit sie hierfür eine Hilfe darstellen, wird sich in dem zweiten Modul „Kulturmodul“ zeigen.

Aufgrund der Omnipräsenz der Medien im Arbeits- wie auch Privatbereich wird heutzutage der Medienwissenschaft eine wichtige Rolle eingeräumt, denn Medien sind definitiv „Vermittler sozialer Wirklichkeit“ (Ruhrmann/Demren 2000, S. 69; Yousefi 2014 a, S. 169). Im Bereich der interkulturellen Kommunikation beeinflussen Medien als vermittelnde Sekundärerfahrung die Fremdwahrnehmung und können mithin Stereotypen sowie Vorurteile bekräftigen und am Leben halten. Damit birgt die projektive Medialisierung persönlicher Erfahrungen (Bernecker/Dirscherl 2004, S. 565) große Gefahren (vgl. dazu Yousefi 2014 a, S. 169).¹³² In dieser Arbeit soll deshalb u.a. zum einen der Einfluss der medienvermittelten Kommunikation auf die Formen der Zusammenarbeit und auf die psychischen Strukturen der Menschen gezeigt werden (vgl. Meyrowitz 1990). Zweitens sollen unterschiedliche Medienprodukte als Werkzeug zur Trainingsunterstützung beitragen und mithin zur interkulturellen Kompetenz als operationalisierbarer Verhaltensorientierung. Und drittens soll auf den Aspekt der Medienkompetenz – insbesondere die Medienkritik – als Teil der kommunikativen Kompetenz eingegangen werden (vgl. Baacke, Schorb).

Der Terminus Medien wird hier verstanden als „Sammelbegriff für alle audiovisuellen Mittel und Verfahren ..., die zur Verbreitung von Informationen aller Art durch Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen, Internet sowie Belletristik oder Fachliteratur beitragen“ (Yousefi 2014 a, S. 169).

¹³⁰ Auf der Basis von Hofstedes (Pionier der Kulturdimensionforschung) Werk haben andere Kulturforscher des Weiteren Kulturdimensionen entwickelt (vgl. Hall, Trompenaars und Hampton-Turner).

¹³¹ In der vorliegenden Arbeit wird Kulturdimension als Synonym für Kulturstandard benutzt.

¹³² Zur Medienkritik generell siehe Yousefi, Hamid & Braun, Ina, *Interkulturelles Denken oder die Achse des Bösen*, Nordhausen, 2005; Schulz, Brigitte, *Kino im interkulturellen Kontext*, Nordhausen, 2008; Jaquett, René, *Internet im Dienste der Politik*, Nordhausen, 2011; Imhof, Kurt, *Die Krise der Öffentlichkeit*, Frankfurt am Main, 2011.

2.2.1.2 Linguistische Forschungsansätze

Unter den erwähnten Disziplinen ist die als empirische Methode geltende **Gesprächsanalyse** für die Erforschung der interkulturellen Kommunikation unentbehrlich, wenn es darum geht, die kommunikativen Normen einer Kultur bzw. Subkultur zu untersuchen. Demnach werden in der Gesprächsanalyse kontrollierte und manipulierte Gespräche, die nicht aus einem authentisch situativen Kontext entstanden sind, kategorisch abgelehnt, da fraglich ist, ob Interagierende in Experimentalsituationen zur Produktion experimenteller Handlungen dieselben Methoden und Verfahren benutzen, die sie in natürlichen Alltagssituationen auch verwenden (Günther 1993, S. 32)¹³³. Diese präzise Protokollierung schließt Fehlerhaftigkeiten aus, die wiederum andere weniger empirische Forschungsmethoden einbringen. Hier ist – im Falle der Interviews und schriftlichen Fragebogen – an die mögliche Diskrepanz zwischen der Sprachwahrnehmung und ihrem tatsächlichen Gebrauch gedacht. Allerdings ist es offenbar, dass der kulturelle Hintergrund der Interaktanten eine enorme Rolle spielt, auch wenn er nicht, im protokollierten dem Text steht, wenn man nämlich daran geht, eine ausführliche Untersuchung eines interkulturellen Aufeinandertreffens durchzuführen. Im Hinblick darauf kritisiert Kotthoff (1994, S. 94) zu Recht diejenigen, die bei einer Gesprächsanalyse relevante Begebenheiten, die nicht aus dem Text hervorgehen, nicht berücksichtigen.

Unter dem Gesichtspunkt der Existenz kommunikativer Unterschiede und deren Einfluss beim interkulturellen Aufeinandertreffen setzt sich die **Soziolinguistik** mit der interkulturellen Kommunikation auseinander. Die im Bereich der Soziolinguistik durchgeführten Forschungen verfolgen durch die Kombination „ethnographischer, konversationsanalytischer und kognitionssemantischer Komponenten“ (Hinnenkamp 1994, S. 55) eine interaktionelle Herangehensweise (vgl. dazu die Arbeiten von Kotthoff (1989, 1991 und 1993); vgl. ebenso Günthner (1989, 1993 und 1994)), die sich auf die Erforschung authentischer interkultureller Begegnungen konzentrieren. Da diese Herangehensweise die unmittelbare interkulturelle Interaktion untersucht, wird dabei berücksichtigt, dass die in der Muttersprache erlangten kommunikativen Strategien nicht unbedingt auf die interkulturelle Situation übertragen werden. Einerseits werden „Anpassungsprozesse“ wie der „foreigner talk“ (z.B. Auslassung von Personalpronomen oder allgemeiner Gebrauch des Infinitivs) untersucht, d.h. „simplifying and clarifying features“ (vgl. Rost-Roth 1995, S. 180). Andererseits setzt man sich in der Soziolinguistik mit Fehlern in der interkulturellen Kommunikation auseinander, die durch die Untersuchung von Missverständnissen und Ausbesserungsstrategien zutage treten.¹³⁴ Wohl aber zieht die reine Untersuchung der Interaktion auch einige Risiken nach sich, denn sie muss sich mit Variablen auseinandersetzen, die großenteils vom konkreten Kontext der Handlung und des individuellen Profils der Interaktanten abhängig sind (z.B. im Falle des Anpassungsprozesses oder des „foreigner talk“).

Des Weiteren sind zur Erforschung interkultureller Kommunikation Ansätze aus der Tradition der **kontrastiven Linguistik** besonders geeignet. Untersuchungen aus dem Bereich der kontrastiven Linguistik fragen danach, in welchen Aspekten sich Sprachen, Varietäten oder kommunikative

¹³³ Näheres bei Günthner 1993.

¹³⁴ Rost-Roth (1995, S. 269) zeigt anhand eines Beispiels, wie soziolinguistische Faktoren die Kommunikation beeinflussen können. Die Autorin verweist auf die Fälle, bei denen der Deutsche mit schwarzer Haut allein wegen der Stereotype bzw. Vorurteile ihm gegenüber nicht dieselbe Behandlung erfährt wie ein Weißer in derselben Situation, auch wenn jener die kommunikativen Normen voll erfüllt.

Verhaltensweisen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten voneinander unterscheiden. Knapp (2004, S. 411) zieht hier eine Traditionslinie von den Überlegungen Wilhelm von Humboldts zum Verhältnis von Sprache und Weltsicht über die erstmals auch kulturvergleichend angelegte kontrastive Linguistik von Lado (1966 [1957]) bis zu neueren Formen der kontrastiven Pragmatik, für die er exemplarisch auf das groß angelegte empirische Projekt von Blum-Kulka, House und Kasper (1989)¹³⁵ verweist (dazu gleich mehr). Theoretische Grundlagen für eine sprachwissenschaftlich weit gefasste kontrastive Linguistik tragen darüber hinaus sicherlich auch Überlegungen aus der Kultursemiotik bei (vgl. den Überblick bei Posner 2003). Erwähnenswert sind weitere einzelne Bereiche aus der kontrastiven Semantik, in denen kulturspezifische Kontextualisierungen von Wortbedeutungen ausgelotet werden (vgl. dazu Jaszczolt/Turner 1996).

Die **kontrastive (interkulturelle) Pragmatik** beschreibt und untersucht die Unterschiede zwischen zwei linguistischen Gemeinschaften in den verbalen, para- und nonverbalen Bereichen. Diese Forschung geht von der Vermutung aus, dass die mangelhafte Kommunikation und die Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation großenteils auf Interferenzfehler zurückzuführen sind (vgl. Hinnenkamp 1989, S. 14). Arbeiten aus dieser Richtung beschäftigen sich sprachvergleichend mit einzelnen Sprechhandlungen, „mit komplexen Phänomenen wie Höflichkeit, mit Partikeln oder mit Problemen wie der Indirektheit von Sprechhandlungen (für einen Überblick Jaszczolt 1995, S. 562 ff.)“ (Ehrhardt 2002, S. 22). Damit „beschäftigt sich ... die Pragmatik mit dem angedeuteten Zusammenhang zwischen der Realisierung von Zielen in der Kommunikation und der Struktur bzw. dem Gebrauch der Sprache. Sie hat als Gegenstand „the problem how to relate sense to force ...“ (Leech 1983, S. 104)¹³⁶ und damit einen Bereich, der [in der interkulturellen Kommunikation] besonders fehlerträchtig ist. ... pragmatische Merkmale sind so eng mit der Eigenkultur und mit der individuellen Persönlichkeit verknüpft, daß es nicht angemessen wäre zu erwarten, daß man sich fremden Normen anpaßt ... Pragmatische ... Verschiedenheiten können also nicht lediglich Kommunikationsstörungen verursachen, sondern auch Vorurteile [sowie Stereotype] über Gruppen und Individuen [hervorrufen], die menschlichen Beziehungen, internationales Handeln und den freien wissenschaftlichen Austausch beeinträchtigen (Clyne 1993, S. 4)“ (Ehrhardt 2002, 21-22). Ergänzt werden können entsprechende Ansätze mit kontrastiven kulturvergleichenden Studien (vgl. Hofstede, Hall, Trompenaars etc.).

Einige kontrastive Untersuchungen (z.B. House 1982; Kasper 1983; Haddad 1987; Niehaus-Lohberg 1988; Blum-Kulka u.a. 1989) vergleichen die Realisierung diskursiver Phänomene wie beispielsweise die Struktur und die Funktion der Sprechakte, die Eröffnungssätze sowie Sätze zum Beenden des Gesprächs, die Aufteilung sowie Häufigkeit von „gambits“ (konversationelle Taktiken)¹³⁷ und die Modalitätsmarker in unterschiedlichen Sprachen. Eine der Pionieruntersuchungen, die sehr viel Einfluss auf nachfolgende Untersuchungen in dem erwähnten Bereich ausgeübt hat, ist – wie bereits erwähnt – „the Cross Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)“ (vgl. Blum-Kulka u.a. 1989). Dieses Projekt vergleicht in systematischer Art zwei Sprechakte miteinander, und zwar in mehreren Sprachen. Allerdings muss hervorgehoben werden, dass eine entsprechende kontrastive Herangehensweise nicht

¹³⁵ Näheres bei Blum-Kulka/House/Kasper 1989.

¹³⁶ Vgl. dazu Leech 1983.

¹³⁷ Zu den „gambits“ siehe Keller 1981, S. 93-113.

alle Aspekte der interkulturellen Kommunikation umfasst. Denn im Grunde werden hierbei nur Resultate über die intrakulturelle Kommunikation einer Kultur und deren Unterschiede zur intrakulturellen Kommunikation anderer Kultur beigetragen. Schlussfolgerungen über die echte Interaktion zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen werden nur hypothetischen Charakter aufweisen, und sie lassen Faktoren der praxisnahen interkulturellen Interaktion außer Acht. Nichtsdestotrotz: Wenn das Forschungsziel darin besteht, kulturelle und sprachliche Unterschiede zwischen zwei Kulturen bzw. zwei Sprachen darzustellen, eignet sich die kontrastive Pragmatik sehr gut.

Die Forschungen zur Intersprache in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts beschäftigten sich mit den klassischen Aspekten der Kenntnis einer Fremdsprache (z.B. phonologisches, morphologisches und syntaktisches System), d.h. mit Kenntnissen der systemischen Linguistik. Die spätere Anpassung der Konzepte der „kommunikativen Kompetenz“ von Habermas (1970) und Hymes (1972) an die Fremdsprachenlehre sowie der „pragmatic turn“ haben die Forschungen zur „Intersprache“ stark geprägt. Die entsprechenden Forschungen erweiterten sich, indem sie pragmatische Inhalte einschlossen (pragmatische Intersprache). So zeigt sich, dass seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts die Forschungen zur „Intersprache“ sich mit „the ways nonnative language users select and realize speech acts“ (vgl. Blum-Kulka u.a. 1989, S. 9) auseinandersetzen. Insbesondere erschienen in den letzten Jahren des letzten Jahrhunderts zahlreiche Veröffentlichungen (vgl. Kasper/Blum-Kulka 1993; Ellis 1994), welche „native with nonnative performance“ miteinander vergleichen (siehe hierzu Blum-Kulka u.a. 1989, S. 9). Die Forschung zur „Intersprache“ hat gezeigt, dass viele Menschen (inklusive die Fortgeschrittenen), die eine Fremdsprache lernen, regelmäßig pragmatische Fehler begehen. Zum Beispiel „in that they fail to convey or comprehend the intended illocutionary force or politeness value“ (a.a.O., S. 10). Aus diesem Grund sollte dem Einfluss der Muttersprache bei der Realisierung von Sprechakten in der Fremdsprache sowie Interferenzfehlern große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Wie Thomas, J. (1983) sehr gut darstellt, gibt es zwei Arten von Fehlern, die von der pragmatischen Intersprache analysiert werden: einerseits die soziopragmatischen Fehler „in which learners assess the relevant situational factor on the basis of their native sociopragmatic norms“, andererseits die pragmalinguistischen Fehler „in which native procedures and linguistic means of speech act performance are transferred to interlanguage communication“ (Thomas 1983, S. 94).

Beide Forschungsansätze, sowohl die kontrastive Pragmatik als auch die Pragmatik der Intersprache, bieten anwendungsrelevante Resultate, um interkulturelle Kompetenzen zu beschreiben.

2.2.1.3 Eingrenzung des konzeptuellen Repertoires

Verständigungsprobleme können einerseits aus Kultur- und Kommunikationsstilunterschieden entstehen, welche bereits vor dem Ablauf der interkulturellen Kommunikation bestehen und als solche von den Interaktanten in die Kommunikation hineingebracht werden (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 68). Andererseits können sich über solche eingebrachten Unterschiede hinaus aus der Dynamik des interkulturellen Interaktionsvorgangs auch Probleme eigener Qualität entwickeln.

Die Frage, die sich hier nun stellt, ist, welche der bereits in den vorherigen Kapiteln dargestellten Disziplinen sowie Herangehensweisen (kontrastive/Makro-Perspektive vs. interaktionistische/Mikro-Perspektive) am sinnvollsten für die Untersuchung erscheinen. Denn „[l]inguistische Zugänge zu

interkultureller Kommunikation befassen sich einerseits mit den kommunikativen Voraussetzungen, die Teilnehmer in interkulturelle Kontaktsituationen einbringen, andererseits mit den tatsächlichen Auswirkungen dieser Voraussetzungen in konkreten Interaktionssituationen. Erstere sind Gegenstand kontrastiver Arbeiten, die kulturell relevante Unterschiede zwischen Sprachen auf allen deskriptiven Ebenen (verbal, paraverbal, nonverbal) beschreiben, letztere stehen im Fokus von empirischen Studien, die authentische interkulturelle Interaktionen mit Mitteln der Gesprächsanalyse untersuchen“ (Knapp u.a. 2004). Bei aller Unterschiedlichkeit der referierten Ansätze und unter der Berücksichtigung von durchaus bestehenden Differenzen des hier vertretenen Konzepts zu jenen der oben genannten wird dennoch von Fall zu Fall auf zweifelsohne praktikable Verfahrensweisen Bezug genommen, die aus diesen Forschungsfeldern stammen. Eine derartige Entscheidung wird von ihrem Sinn und Zweck sowie Ziel der Untersuchung abhängig gemacht¹³⁸. Soll sich das interkulturelle Trainingsprogramm an die Parteien richten, die noch vor einer Kommunikation stehen? Oder soll es Interaktanten auf deren Zusammenarbeit vorbereiten, die sich bereits mehrmals getroffen haben und kontinuierlich weiter kommunizieren? Oder soll sich das interkulturelle Programm an Interaktanten wenden, die bereits ihre Kommunikation wegen Missverständnissen und damit als Konsequenz früheren Kontakts abgebrochen haben? Nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Phase kann ein situationsangemessenes Trainingskonzept konzipiert werden. In dieser Hinsicht haben beide Herangehensweisen ihre Berechtigung. In diesem Sinne scheint Kritik gegenüber der Makro-Perspektive (z.B.: Pauschalisierung bzw. Übergeneralisierung¹³⁹, keine Berücksichtigung der Dynamik der ablaufenden Interaktion¹⁴⁰, Reduzierung der Komplexität der Wirklichkeit, Vernachlässigung von einflussreichen Aspekten der Interaktion – Kontext, Persönlichkeitsmerkmalen-¹⁴¹) „nicht gerechtfertigt“, solange sich die wissenschaftliche Herangehensweise an die erste Phase des Kulturkontakts richtet.

Doch zurück zur hier vorausgesetzten Situation: Es sollte ein interkulturelles Trainingsprogramm zur Förderung interkultureller Kompetenz konzipiert werden, das sich an potentielle deutsche Auslandsentsandte bei deren Zusammenarbeit und Kommunikation mit Spaniern richtet. Damit ist noch kein interkultureller Kontakt und mithin keine Interaktion zustande gekommen. Demzufolge befinden sich die entsprechenden Mitarbeiter noch in der ersten Phase des Kulturkontakts. Aus diesem Grund wäre hier die kontrastive Herangehensweise als denkbarer Ansatz möglich. Sie kann nämlich die Grundlage für spätere interaktionsorientierte Perspektiven schaffen – und damit für weitere interkulturelle Trainingskonzepte, bei denen Prozesse und Interaktionen in den Fokus rücken, die sich erst dann ereignen, wenn Angehörige unterschiedlicher Kulturen tatsächlich mittelbar oder unmittelbar miteinander in Kontakt kommen und interagieren. So entwickeln sich beispielsweise aus Ansätzen einer kontrastiv angelegten Pragmatik (s. Jaszczolt 1995) zunehmend Fragestellungen, die den Umgang von Individuen mit kulturspezifischen Unterschieden in Sprache und Kommunikation in konkreten

¹³⁸ Die Autoren Gudykunst und Ting-Toomey plädieren für eine Integration der Sichtweisen: „A complete understanding of communication in personal relationships, however, requires a combination of both emic and etic approaches“ (Gudykunst/Ting-Toomey 2003, S. 128).

¹³⁹ Vgl. dazu Kotthoff 2002.

¹⁴⁰ Siehe dazu Knapp 1990, S. 182- 183.

¹⁴¹ Siehe dazu Krewer 1996, S. 147-164.

Kontaktsituationen untersuchen. Gleichwohl bedient sich die hier vertretene Vorgehensweise auch interaktionsorientierter Ansätze.

2.2.2 Methoden zur Datenbeschaffung

Je nach Forschungsansatz gibt es gewisse Präferenzen für eine bestimmte Technik, wenngleich zunehmend ein interdisziplinärer Forschungsverlauf zu beobachten ist. So stellen die typischerweise im Bereich der Soziologie und der Psychologie eingesetzten Instrumentarien der Beobachtung und Befragung ein Beispiel für diesen Sachverhalt dar, da sie auch in der Linguistik häufig genutzte Methoden sind. Fest steht, dass es eine breite Palette von methodologischen Möglichkeiten gibt, von offenen Methoden, wie die „surveys or interviews about attitudes, observation of child-raising practices and concepts“ (vgl. Goddard/Wierzbicka 1997, S. 231), bis zu sehr geschlossenen „such as questionnaires, role-plays, and discourse completion tasks“ (a.a.O., S. 232). Die Autoren Houck und Gass behaupten: „Methodological issues cannot be ignored, for it is not clear to what extent differences in methodology yield differences in results“ (Houck/Gass 1996, S. 45). Aus dem Grund erfordert die Entscheidung für eine bzw. mehrere Methode(n) eine gründliche Abwägung. In diesem Kapitel wird auf die laufend angewendeten Methoden in der Literatur eingegangen, welche entscheidend für die Informationsgewinnung bezüglich der kulturell bedingten Verhaltensweise in der Kommunikation und Zusammenarbeit sind. Dabei sind die eingesetzten Erhebungsmethoden für das Trainingskonzept hervorzuheben sowie ihre Ergebnisse in die Arbeit zu implementieren. In Anbetracht der interdisziplinären Herangehensweise werden hier die unterschiedlichen Erhebungsverfahren kombiniert, um für das zu untersuchte spezielle Forschungsproblem ein maßgeschneidertes Trainingskonzept zu entwickeln. Die Vor- und Nachteile der jeweiligen Methoden werden reflektiert sowie zur Methodenauswahl Stellung genommen. Die den Unternehmen und ihren Beschäftigten zugesicherte Vertraulichkeit schließt die Transkription der Gespräche/Interviews sowie allgemein den Zugang der sämtlich von der Verfasserin erhobenen Daten in übersichtlicher Form als weiteren Anhang in der Arbeit aus. Allerdings tragen die durch die eingesetzten Erhebungsmethoden gewonnenen Erkenntnisse zum Trainingskonzept bei.

Das **Interview** zählt zu den am meisten angewendeten Methoden im Bereich der Soziologie, der Psychologie und auch im Bereich der Linguistik¹⁴². Diese Methode besteht aus verbalen Anregungen (Fragen), welche wiederum verbalen Reaktionen hervorrufen (vgl. dazu Ammon u.a. 1987, S. 940). Das Interview eignet sich, „... um aus sprachlichen Äußerungen der Klienten Rückschlüsse zu ziehen auf Einstellungen, Handlungen, Lebensumstände, Selbstdeutungen der Lebenslage, Konflikte und vieles mehr“ (vgl. Arnold 1976, S. 219). In diesem Sinne ist das Interview ein planmäßiges Vorgehen, um beispielsweise Ereignisse, Meinungen, Einstellungen, Denkweisen oder Erfahrungen zu ermitteln¹⁴³.

¹⁴² Siebold (2008) befragt deutsche und spanische Studenten über die eigenen interkulturellen Erfahrungen. Die Forschungsarbeit von Lucretia Keim (1994) offeriert eine empirisch solide Untersuchung interkultureller Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation. Diese Arbeit gibt konstruktive und hochwertige Anstöße für die Entwicklung interkultureller Trainings. Mithilfe von Befragungen an deutschen und spanischen Geschäftsmännern ermittelt Keim bedeutsame soziokulturelle Differenzen im Wirtschaftskontext.

¹⁴³ Im Bereich der Linguistik stellt Tiittula eine Untersuchung der Unordnungen in der interkulturellen Kommunikation zwischen Finnen und Deutschen dar. Dabei benutzt die Autorin die Methode des Interviews.

Die Besonderheit dieser Methode liegt in der Möglichkeit der Steuerung und Gestaltung des Gesprächsverlaufs durch den Interviewer, um auf diese Weise subtilere Einsichten erhalten zu können (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 283). Des Weiteren eröffnet die hier angewandte flexible Erhebungsmethode wegen ihres Nicht- bzw. Halb-Standardisierungsgrades den Einsatz direkter Rückfragen bei Unklarheiten oder Mehrdeutigkeit sowohl auf Seiten des Interviewers als auch auf Seiten des Interviewten. Auch besteht die Möglichkeit der Behandlung schwieriger Themenstellungen und komplexer Fragen. Die Antwortraten sind meistens sehr hoch; durch die Situation des unmittelbaren Gegenüberstehens kann bestimmten Fragen nicht so leicht ausgewichen werden. Darüber hinaus ermöglicht die persönliche Anwesenheit der Interviewer den parallelen Einsatz von Beobachtungsverfahren. Allerdings ist auch zu betonen, dass es sich dabei nicht um die beste Methode zum Erlangen sicherer Informationen über den Gebrauch bestimmter kommunikativer Stile in einer Sprache sowie über die Anwendung determinierter Verhaltensweisen handelt. Denn es wird dabei nicht berücksichtigt, dass es beispielsweise erhebliche Abweichungen zwischen der Wahrnehmung der Sprache und der intendierten Bedeutung geben kann¹⁴⁴. Außerdem ist das Interview bedingt durch seine Klassifikation als soziale Interaktion (Kontextgebundenheit) sowie durch Eigentümlichkeiten des Interviewers (Geschlecht, Nationalität, Auftreten, Schichtzugehörigkeit, Kleidung)¹⁴⁵ anfällig für subjektive Verzerrung und Beeinflussung. Die Zuverlässigkeit von Interviews steht aufgrund dieses subjektiven Faktors immer auch latent zur Disposition. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, „dass dasselbe Interview bei derselben Person zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt, oder dass dasselbe Interview bei derselben Person von einem anderen Interviewer durchgeführt, das gleich Ergebnis bringen würde“ (Kromrey 2000, S. 301). Trotz der Nachteile bietet diese Erhebungsmethode die Möglichkeit zur Bildung repräsentativer Stichproben: Durch nicht- bzw. halbstandardisierte direkte und indirekte Fragen zu gezielten Themenkomplexen können wichtige Informationen bzw. Wahrnehmungen und Eindrücke seitens des Interviewers gewonnen werden. Die aus der mündlichen Erhebung gewonnenen Daten sind schnell erhoben, unmittelbar und ermöglichen die Reflexion sowie eine hohe Validität (Korrelation zwischen Einstellung und Verhalten). Diese Methode wurde hier bei allen Teilnehmern vor jeder Trainingsmaßnahme angewendet, um herauszufinden, inwiefern sich die aus der Literatur bekannten deutsch-spanischen Missverständnisse in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Ergebnissen aus den durchgeführten Interviews decken. Der Deckungsgrad war sehr hoch und damit für den Inhalt des Trainingskonzepts ausschlaggebend.

Eine andere Methode, welche der Psychologie und Soziologie auch eigen ist, ist die **Beobachtung** (vgl. z.B. dazu Dell Hymes 1962/1979; Apitzsch/Dittmar 1987). Darunter wird „die planmäßige Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände ..., wobei der Forscher dem Untersuchungsobjekt gegenüber eine rezeptive Haltung einnimmt“ (vgl. Haddad 1987, S. 24) verstanden.

Tiittula erhielt dabei sehr kohärente und wertvolle Daten über Wahrnehmungen und Deutungen der unterschiedlichen kommunikativen Stile. Näheres bei Tiittula 1995, S. 293-310.

¹⁴⁴ Zu berücksichtigen sind natürlich auch jene Situationen, in denen die Mitarbeiter bei ihrer Befragung Vorgaben offen, beziehungsorientiert und tolerant zu sein, während sie im Rahmen des interkulturellen Trainings das Gegenteil aufwiesen.

¹⁴⁵ Siehe dazu Stier 1999, S. 185.

Im Mittelpunkt der Beobachtung steht somit die direkte Beobachtung von menschlichen Handlungen, verbalen Äußerungen, nichtsprachlichen Kommunikationselementen (wie beispielsweise Mimik, Gestik, oder Proxemix u.ä.) sowie sozialen Merkmalen (Traditionen, Symbole, u.ä.). Mit Hilfe des hier praktizierten zieltgerichteten, methodisch kontrollierbaren und intersubjektiven Fremdbeobachtungsverfahrens wird der interpretative Zugang zum beobachteten Geschehen ermöglicht¹⁴⁶. Die Aufgabe besteht darin, sämtliche Beobachtungen und Verhaltenszusammenhänge zu erfassen, zu deuten, zu systematisieren, nachvollziehbar zu machen und diese zu reflektieren. Ohne Zweifel besteht der große Vorteil dieser Methode in dem hohen Authentizitätsgrad, da die Teilnehmer sich nicht – wie bei anderen Methoden – eingeschränkt fühlen, insbesondere wenn es sich um eine verdeckte Beobachtung handelt. Von Vorteil ist ebenso die Tatsache, dass Beobachtungen in ihren natürlichen Umgebungen vorgenommen werden. Des Weiteren lassen sich tatsächliche Verhaltensweisen zu dem Zeitpunkt erfassen, an dem sie statthaben und somit der Kausalzusammenhang unmittelbar erkennbar ist. Zudem eignet sich diese Technik für die Erfassung nonverbaler Elemente der Kommunikation. Allerdings weist sie auch Nachteile auf: Einerseits die Unmöglichkeit sich genau an die bspw. in dem Gespräch gebrauchten Worte zu erinnern, andererseits die Schwierigkeit, den selbstverständlich immer auch subjektiv gefärbten Standpunkt mit zu bedenken und nicht zu verabsolutieren sowie Beobachtungen nicht vorschnell zu bewerten. Trotz der Nachteile bietet keine andere Datenerhebungsmethode solch eine Gelegenheit, einen profunden Einblick „in die Alltagsereignisse einer sozialen Gemeinschaft, die vielfältigen Wertvorstellungen und Interessen der Erforschten sowie deren sozialen Kontext“¹⁴⁷ zu gewinnen.

Die Verfasserin wurde einerseits als verdeckte, nicht-teilnehmende Beobachterin auf Seiten deutscher Unternehmen für Gespräche mit spanischen kooperierenden Unternehmen eingesetzt. Ihre Aufgabe bestand darin, allgemeine Verhaltensunterschiede und Reaktionen der Probanden zu protokollieren. Die Reaktionen sollten erst danach gedeutet werden und dann in Korrelation zu den bereits entstandenen Missverständnissen in Kommunikation und Zusammenarbeit gesetzt werden. Andererseits wurde sie im Rahmen mehrerer deutsch-spanischer Projekte eingesetzt, um als teilnehmende Beobachterin die Ursache von Missverständnissen in Kommunikation und Zusammenarbeit entdecken und benennen zu können. Die aus ihren zahlreichen verdeckten und offenen Beobachtungen gewonnenen Daten spiegeln wiederkehrende kommunikative Konflikte zwischen Deutschen und Spaniern wider, die sich zum größten Teil auch in der Literatur finden lassen. Aus diesen Beobachtungen lassen sich prognostische Aussagen machen, die dem Trainingskonzept zugute kommen.

Eine weitere Methode zur Datenerhebung besteht in der Ergänzung von Gesprächen anhand eines Arbeitsblattes („**discourse completion tests**“). Diese Verfahrensweise wird meist von der linguistischen Pragmatik angewendet, um eine kontrastive Analyse von Sprechakten durchführen zu können (vgl. dazu

¹⁴⁶ Vgl. dazu Bortz/Döring 1995, S. 240.

¹⁴⁷ Entnommen aus der Homepage des Instituts für Medien und Bildungstechnologie. Abrufbar im Internet. URL: qs.f.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/526 – II: 4. Beobachtungsverfahren I Qualitative Sozialforschung [Stand 30.01.2015].

Díaz Pérez 2003)¹⁴⁸. Die entsprechenden Vorlagen bestehen aus transkribierten Gesprächen, welche in bestimmten soziopragmatischen Kontexten stattfinden. Die Gesprächsvorgaben bestehen aus einigen unvollständigen Textstellen, die von den Teilnehmern, wie in einer ähnlichen authentischen Situation, „thereby providing the speech act aimed at“ (vgl. Blum-Kulka u.a. 1989, S. 14), schriftlich zu ergänzen sind.¹⁴⁹ Die Vorteile dieser Sammlungsmethode sind offensichtlich. Im Rahmen einer von Kasper und Dahl durchgeführten kritischen Untersuchung bezüglich aller unterschiedlichen Methoden fassen sie die positiven Aspekte zusammen:

„Large amounts of data can be collected in a relatively short amount of time. Furthermore, because of the consistency of the situation, responses can be compared along a number of dimensions (e.g. age, gender, ethnicity)“ (Kasper/Dahl 1991, S. 246).

Obwohl solche Arbeitsblätter als übliches Forschungsinstrument der interkulturellen Pragmatik gelten (vgl. Díaz-Pérez 2003, S. 79), weisen sie trotzdem Nachteile auf. In diesem Sinne argumentieren Goddard und Wierzbicka (1997, S. 232), dass obwohl sich die Vorlagen gut eignen, um Informationen zu erlangen, welche wiederum in der Folge statistische Untersuchungen ermöglichen, die entsprechende Methode die Gefahr mit sich bringt, die spontane und authentische Sprache nicht adäquat zu präsentieren. Es ist einleuchtend, dass die schriftlichen Antworten, „specially those that are ‚sandwiched‘ between an opening statement and a follow-up statement“ (Kasper/Dahl 1991, S. 247), nicht den Sprachreichtum, den ein Sprecher in spontaner und natürlicher Weise benutzen würde, widerspiegeln. Außerdem: Die Arbeitsblätter „do not allow a speaker to exhibit the strategies found in naturalistic data“ (ebd.). Ein anderer Faktor, der Berücksichtigung finden muss, ist die Tatsache, dass viele Sprecher ein mangelndes Bewusstsein des eigenen Sprachgebrauchs offenbaren. Diese Feststellung kann zu Differenzen zwischen der persönlichen Wahrnehmung der Sprache und deren wirklichem Gebrauch führen. Diese Tatsache wird von Wolfson u.a. im Rahmen einer Untersuchung bestätigt: „Native speakers of American English describe themselves as using forms which were rarely or never observed in actual interactions“ (Wolfson u.a. 1989, S. 182). Unter Berücksichtigung der geschilderten methodischen Unschärfen erweisen sich dennoch einige Elemente dieser Methoden als durchaus einsetzbar, wenn man ständig bewusst ihre potentielle Reversibilität im Auge behält.

Eine weitere Technik ist der postalische **Fragebogen**, welcher von fast allen wissenschaftlichen Disziplinen zur Herausfindung potentieller interkultureller Kommunikationsmissverständnisse bzw. -konflikte benutzt wird. Hier würden „Untersuchungsteilnehmer vorgelegte Fragen selbständig schriftlich beantworten“ (Bortz/Döring 1995, S. 253). Der Einsatz des postalischen Fragebogens bietet in vielerlei Hinsicht Vorteile gegenüber anderen Erhebungsmethoden: In betrieblicher Hinsicht ist er aufgrund geringer Erhebungskosten gegenüber dem Interview sowie der Beobachtung günstiger. Er bedarf ferner keiner engen Zeitplanung wie andererseits bei den oben genannten Erhebungsmethoden. Durch die Zusicherung der Anonymität sowie der Einräumung zeitlicher Freiheit bei der Beantwortung der Fragen genießt der Befragte eine gewisse Autonomie. Die Abwesenheit des Fragestellers führt bei den Befragten eher zur Abgabe von ehrlichen Antworten. Schließlich hat der postalische Fragebogen den

¹⁴⁸ Díaz Pérez 2003 zeigt anhand einer Tabelle, dass von allen genutzten Forschungsinstrumenten einer großen Anzahl von kontrastiven Untersuchungen von Sprechakten, allein in zwei Drittel der Untersuchungen Fragebogen zur Ergänzung von Gesprächen genutzt worden sind.

¹⁴⁹ Beispiele dazu sind bei Blum-Kulka u.a. 1989 und bei Díaz Pérez 2003, S. 78 zu entnehmen.

Vorteil, dass mit ihm mehrere Bereiche abgedeckt werden können (Einstellungen, Meinungen, Überzeugungen, Verhalten, Eigenschaften, Eigentümlichkeiten u.ä.). Auf der anderen Seite sind mit den postalischen Befragungen auch Nachteile verbunden: Antworten werden sozusagen „vorgegeben“; die Probanden müssen sich also entscheiden.

Damit wählen die Befragten unter vorgegebenen Optionen aus, können aber nur „ankreuzen“. Durch die Vorgabe der möglichen Antworten kann ein Fragebogen daher immer auch manipulative Elemente mit sich führen. Sind allerdings im Fragebogen mehrere Hybridfragen vorhanden, ist mit Reaktionen seitens des Befragten zu rechnen. Hinzu kommt die niedrige Rücklaufsquote der postalischen Befragungen – ein Nachteil gegenüber der Online-Befragung. Dennoch ist diese Methode wegen der unmittelbaren Vergleichbarkeit der erhobenen Ergebnisse unverzichtbar und gibt einen ersten Eindruck sowie eine Inhaltsorientierung vor jeglicher Trainingsmaßnahme. In dieser Arbeit ist eine schriftliche Befragung entwickelt aber nicht erprobt worden (s. Anhang). Es handelt um eine Kombination von offenen und geschlossenen Antwortvorgaben. Bei manchen Fragen ist die Begründung der Antwort entscheidend für die Auswertung. Diese Befragung ließe sich auch in digitaler Form webbasiert durchführen (sog. Online-Befragung). Die Vorteile sind: Kosteneinsparung durch fehlende Druck- oder Versandkosten, Zeitersparnis aufgrund schnellerer Auswertung wegen der Online im System verfügbaren Daten, sofortige Verfügbarkeit der Daten, hohe Qualität und Genauigkeit sowie längerfristige Vergleichbarkeit der Informationen und zu guter Letzt die einfache Umsetzbarkeit internationaler Befragungen.

Die Analyse von Gesprächen zwischen erfahrenen Auslandsentsandten und Neuentsandten im Rahmen derer kulturelles Erfahrungswissen in Unternehmen weitergegeben wird (sog. **Erfahrungskommunikation**), stellt eine neue Erhebungsmethode dar. Diese soll „Rückschlüsse auf die kommunikativen Bedürfnisse und Aktivitäten von Auslandsentsandten“ erlauben (Hormuth 2009, S. 91). Hierzu werden die Erkenntnisse der Untersuchung von Hormuth (2009) herangezogen. Hormuths Erkenntnisse decken sich mit jenen, die auch aus der deutsch-spanischen Forschungsliteratur gewonnen wurden (Hormuth 2009, S. 122), und unterstützen mithin das vorliegende Trainingskonzept. Die Verfasserin hat selbst die entsprechende Technik nicht angewendet, weist aber auf ihren hohen Innovationsgrad hin. Vorteilhaft dabei ist das Erlangen „authentischer Erfahrungen aus erster Hand“ (a.a.O., S. 42) sowie die Schilderung und Nutzung von Erfahrungssymmetrien bezüglich konkreter kultureller Themen. Dabei wäre allerdings auch immer die jeweilige subjektive Sichtweise zu berücksichtigen. Daher sei vorab *expressis verbis* in Erinnerung gerufen, dass in der vorliegenden Arbeit lediglich repräsentative Tendenzen dargestellt werden.

Die letzte Vorgehensweise, auf die hier eingegangen werden soll, ist das **Rollenspiel**. Zunächst stützt sich der vorliegende Ansatz einerseits auf einige Rollenspielergebnisse zahlreicher Wissenschaftler (z.B. Siebold 2008), die den Trainingsinhalt formen helfen, andererseits auf selbst von der Verfasserin erzielte Rollenspielergebnisse im Rahmen ihrer zahlreichen Trainings (Beispiele im Anhang). Diese Technik ist die am zweithäufigsten angewendete Methode zur Untersuchung der gesprochenen Sprache im pragmatischen Bereich (vgl. Díaz Pérez 2003, S. 89 ff.). Genauso wie bei den Fragebögen werden die Teilnehmer bei den Rollenspielen aufgefordert, im Rahmen einer bestimmten Gesprächssituation in einem spezifischen Kontext zu reagieren. Aber anders als dort interagieren die Teilnehmer bei den Rollenspielen natürlich mündlich miteinander. Innerhalb dieser Technik wird zwischen geschlossenem („close role-play“) und offenem Rollenspiel („open role-play“) unterschieden. Bei dem geschlossenen

Rollenspiel stehen die Teilnehmer einer bestimmten Situation gegenüber. Es wird von ihnen eine mündliche Reaktion gefordert, als ob die entsprechende Situation Teil eines authentischen Gesprächs wäre (vgl. dazu die Untersuchung von Walter 1980). Dabei reagieren sie lediglich situativ auf eine Vorgabe, ohne dass irgendeine Interaktion vollzogen wird. Anders sieht es bei den offenen Rollenspielen aus: Hierbei interagieren zwei oder mehrere Teilnehmer miteinander, und zwar in einem spezifischen Situationskontext, der zuvor festgelegt wird. Die Teilnehmer sollen dabei natürlich und spontan interagieren, als ob es sich um ein authentisches Gespräch handeln würde.¹⁵⁰ Die Methode des Rollenspiels besitzt mehrere positive Aspekte (vgl. u.a. Houck und Gass 1996, S. 47). Rollenspiele ermöglichen denselben soziopragmatischen Kontext zu setzen, insofern als sie die Teilnehmer vor unterschiedlichen Sprachen sowie Kulturen und identischen Situationen aussetzen. Ohne Zweifel besteht aber der größte Vorteil der Rollenspiele in dem hohen Authentizitätsgrad, denn die Kommunikationsinteraktanten nehmen an der Konstituierung eines gemeinsamen diskursiven Kontextes teil (vgl. dazu Díaz-Pérez 2003, S. 84). Diese Methode erweist sich in Verbindung mit den oben genannten Erhebungsverfahren als besonders effektiv, hoch motivierend sowie aus fachdidaktischer Hinsicht erfolgsversprechend (Problem- und Situationsorientierung, Lebens- und Praxisnähe, Spielcharakter). Nachteile können auftauchen, wenn die Teilnehmer Schwierigkeiten haben, sich in eine Rolle einzufinden sowie das komplexe Thema nicht hinreichend verstanden wird. Daher sei im Vorfeld auf die Notwendigkeit eines guten inhaltlichen Trainingskonzepts hingewiesen. Das Rollenspiel als Erhebungsmethode findet in dieser Arbeit Berücksichtigung.

2.2.3 Methodologische Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung

Der vorliegende Ansatz geht von der Vermutung aus, dass Missverständnisse sowie das Konfliktpotenzial größtenteils aus pragmatischen sowie soziopragmatischen Fehlern hervorgehen, d.h. aus einer unangemessenen Übertragung der kommunikativen Regeln der Muttersprache auf die Fremdsprache, in der sie nicht dieselbe Gültigkeit aufweisen (vgl. Thomas 1983). Hinzu kommt die Übertragung eigener soziokultureller Normen, Konventionen und Verhaltensweisen auf die fremde Kultur.

Als zweckmäßig erscheint in diesem Kontext die Anlehnung an Theorien zur Höflichkeit, im Besonderen das von Brown und Levinson (1987) angewendete Konzept des „faces“ (vgl. Goffman) sowie die Konversationstheorien von Grice (1975) und Leech (1983) (vgl. dazu das Kommunikationsmodul). In diesem Zusammenhang erweist sich der Rückgriff auf die Kulturanthropologie und mithin auf die Kulturcharakteristika in der Kommunikation als ergiebig. Hierbei bezieht sich der vorliegende Ansatz auf die entwickelten Kulturmodelle zweier Wissenschaftler aus dem Bereich der kognitiven Kulturanthropologie, nämlich auf die des belgischen Wirtschaftswissenschaftlers Hofstede (1997) sowie die der Niederländer Trompenaars und Hampton-Turner (1997/2007) (Näheres dazu im Rahmen des Kulturmoduls). Zu Recht weist Siebold auf die Gefahr solcher Spezifizierungen hin und bemerkt dabei, „dass es sich um riskante Abstraktionen handelt und Kultur weder statisch abgeschlossen noch homogen ist, sondern in ihrer Flexibilität ständig

¹⁵⁰ Unter die Forscher, welche das offene Rollenspiel wählten, um ihr Untersuchungsmaterial zu entnehmen, zählen Kasper 1981; Cohen/Olshtain 1981; Tanaka 1988.

dynamischen Prozessen unterliegt und äußerst heterogene Merkmale aufweist“ (Siebold 2008, S. 10). Gleichwohl kann Grundlagenwissen über kulturcharakteristische Tendenzen für Aufklärung über konkrete Eigentümlichkeiten im (Kommunikations-)Verhalten sorgen (ebd.). Wenn in der Arbeit die Rede von Kulturdimensionen ist, dann nur im Sinne von vorherrschenden Tendenzen bzw. „a culture-specific „value orientation““ (siehe Guillén-Nieto 2009, S. 39).

Als basal wird hier das pragmatische Klassifikationssystem von William B. Gudykunst, Ruth M. Guzley und Mitchel R. Hammer (1983) angenommen. Es bittet nämlich die Möglichkeit über die vorgeschlagene Typologisierung die Entwicklung einen eigenständigen, interaktionsorientierten Ansatz für die praxisbezogene Schulung von für Auslandseinsätze in Spanien vorgesehenen Mitarbeitern deutscher Unternehmen.

3 Interkulturelle Trainingskonzeption als interkulturelle Personalentwicklungsmaßnahme

3.1 ‚Soft skills‘ und Nutzen in der Praxis

„Was kostet es?“, „Was bringt es?“, dies sind wohl die am häufigsten gestellten Fragen, wenn es darum geht, ob ein Unternehmen in einem bestimmten Bereich (z.B. Personalentwicklung) Initiativen starten soll. Weiche Faktoren, zu denen auch die interkulturelle Kompetenz gehört, werfen dabei das Problem auf, dass sich für sie kaum ein Input-Output-Verhältnis in Zahlen festlegen lässt (vgl. dazu Koch 2014, S. 223). Dies ist allein den sog. ‚Hard Facts‘¹⁵¹ vorbehalten. Lohnt es sich trotzdem, im Hinblick auf Verbesserungspotenziale verstärkt auch die weichen Faktoren in Augenschein zu nehmen und in diesem Bereich zu investieren?

Die Logik, dass mit interkultureller Kompetenz auf globalem Terrain stets bessere Geschäfts- sowie Projektergebnisse zu erzielen sind als ohne sie, wird heutzutage kaum bestritten. In der Tat ist der Zusammenhang zwischen einer gezielten Vorbereitung auf eine fremde Kultur und einem daraus resultierenden erfolgreicherem Einsatz im Ausland bereits mehrfach empirisch belegt worden, so dass Zweifel am Nutzen von kultur- und kommunikationsbezogenen Vorbereitungsmaßnahmen mehr und mehr schwinden.¹⁵² Selbst für Auslandseinsätze innerhalb Europas ist eine intensive interkulturelle Vorbereitung erforderlich.¹⁵³ Hierfür sprechen folgende Argumente:

¹⁵¹ Allerdings zeigt sowohl die Erforschung organisatorischer Abläufe als auch moderne Managementansätze wie Kaizen (vgl. Bieber 2001) oder Six Sigma (vgl. Chowdhury 2001), dass bei den ‚Hard Facts‘ zwar stets Verbesserungen zu erzielen sind, hundertprozentige Leistung jedoch aufgrund unterschiedlichster Einflüsse niemals erreicht werden kann.

¹⁵² Mit dieser Frage haben sich u.a. Black und Mendenhall (1990) auseinander gesetzt, indem sie insgesamt 29 empirische Studien, die sich mit der Frage der Wirksamkeit von Cross-Cultural Trainings beschäftigt haben, untersuchten. Ihr Urteil lautete: „This review suggests that cross-cultural training has a positive impact on the individual’s development of skills, on his or her adjustment to the cross-cultural situation, and on his or her job performance in the cross-cultural situation“ (a.a.O., S. 132). Ebenso untersucht Tung die Beziehung zwischen der Intensität der angewandten Auswahl- und Trainingsprozeduren einerseits und der Abbruchrate von Auslandstätigkeiten andererseits und kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Abbruchrate mit dem Ausmaß der verwendeten Auswahl- und Trainingskonzeptionen abnimmt. Vgl. Tung 1982, S. 70; Gleichmaßen geben andere Autoren wichtige Hinweise auf die Bedeutung einer die kulturellen Aspekte mit berücksichtigender systematischer

- Die Verhinderung einer frühzeitigen Rückkehr bzw. eines vorzeitigen Zurückholens eines entsandten Mitarbeiters aufgrund von Inkompetenz oder eventuell unzureichender und unsystematischer Vorbereitungsmaßnahmen auf seinen Auslandseinsatz¹⁵⁴ und damit verbunden die hohen entstandenen Kosten¹⁵⁵ (direkte messbare und nicht sofort messbare Kosten, wie angekratztes Unternehmensimage, Markteinbrüche, hohe Mitarbeiterfluktuation oder entgangene Geschäfte).¹⁵⁶ Entsendefehler aufgrund mangelnder Vorbereitung sind Fehlinvestitionen, die pro Fehlentsendung rasch in Millionenhöhe gehen.
- Die stark exportorientierte deutsche Wirtschaft¹⁵⁷ erfordert geradezu ‚soft skills‘. Exporterfolge allein können jedoch nicht automatisch als Beweis für das Vorhandensein eines von Internationalität geprägten Managements und insbesondere eines internationalen Personalmanagements angesehen werden.¹⁵⁸
- Die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen: Erfolgreiche dynamische Unternehmen bewähren sich dadurch aus, dass sie viel in die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter investieren, um ihre Chancen auf internationalen Märkten zu erhöhen und damit den Unternehmenserfolg nachhaltig zu sichern.¹⁵⁹
- Die falsche Annahme einer „europäischen Unitätskultur“. Die Annahme einer „europäischen Unitätskultur“, und mit ihr verbunden die Ansicht, dass kulturelle Vorbereitungsmaßnahmen entbehrlich sind, ist schlicht falsch und gefährlich (vgl. dazu Mall 2014, S. 40). Verschiedene Argumente sprechen dafür, dass trotz oder vielleicht gerade wegen der zunehmenden innereuropäischen Verflechtung die Sensibilisierung für die kulturellen Besonderheiten vor Ort selbst innerhalb Europas mit seinem Binnenmarkt und der einheitlichen Währung und rechtlichen Regeln einen Schlüsselfaktor für den Erfolg in der internationalen Zusammenarbeit bildet. Denn bei der Beseitigung von Grenzkontrollen innerhalb der EU sowie beim Abbau rechtlicher Hemmnisse mit der Folge des freien Waren- und Personenverkehrs und damit der Erleichterung internationaler Geschäftstätigkeiten handelt es sich zunächst um rein administrative Maßnahmen. Diese mindern in keiner Weise die kulturellen Eigentümlichkeiten und Differenzen in den Kommunikationskonventionen der einzelnen Länder oder heben sie

Vorbereitung: z.B. Caudron 1991, S. 27; Bergmann 1993, S. 205-206; Kammel/Teichelmann 1994, S. 118-119; Berthel 1998, S. 324; Thomas/Schroll-Machl 1998, S. 295.

¹⁵³ Damit bezieht sich die Verfasserin in erster Linie auf Einsätze in West-, Süd- und Nordeuropa, da für Entsendungen in osteuropäische Länder die Notwendigkeit gezielter Vorbereitungsmaßnahmen aufgrund der lange bestehenden unterschiedlichen Wirtschaftssysteme eher akzeptiert wird.

¹⁵⁴ Vgl. dazu Domsch/Lichtenberger 1990, S. 400-413.

¹⁵⁵ Nach Angaben einzelner Unternehmen betragen die Belastungen, die durch solche personellen Fehlbesetzungen entstehen, das 3-4fache des Jahresgehaltes des entsandten Mitarbeiters. Siehe dazu a.a.O., S. 401.

¹⁵⁶ Verschiedene Studien belegen, dass immerhin zwischen 16 und 40 Prozent der Einsätze von Führungskräften im Ausland frühzeitig enden (vgl. Black u.a. 1990, S. 114). Als Hauptursache wird die Unfähigkeit genannt, sich an eine andere Kultur anzupassen (vgl. dazu Tung 1982, S. 67; Wirth 1992, S. 161-162; Keogh 1997, S. 162-163).

¹⁵⁷ Siehe dazu Oesterle 2001, S. 17.

¹⁵⁸ Näheres bei Scholz 1992, S. 17.

¹⁵⁹ Siehe dazu Weber, W. 1998, S. 159.

auf.¹⁶⁰ In dieser Hinsicht bewegt sich diese Tendenz zur Vereinheitlichung in Europa primär auf der sichtbaren Ebene (bildlich dargestellt: nur an der Spitze eines Eisberges, vgl. Abbildung 5 im Anhang).¹⁶¹ Tiefergehende Bereiche, wie z.B. Wertvorstellungen (bildlich dargestellt: der Teil des Eisbergs unter dem Wasser, S. 149), sind bis dato kaum oder wenig erfasst. Aber gerade mit dieser Angleichung auf sichtbarer Ebene wächst immer deutlicher der Wunsch nach kultureller Unterscheidung (vgl. Eingangszitat von Alexis de Tocqueville).¹⁶² Das geht so weit, dass sich sogar eine gewisse Tendenz innerhalb Europas entwickelt, die eher durch eine Kulturdivergenz als durch eine Kulturkonvergenz¹⁶³ gekennzeichnet ist (vgl. Scholz).¹⁶⁴ Gerade das Beispiel von Spanien und Deutschland lässt erkennen, dass durch geographische Nähe und häufige Kontakte nicht automatisch das Verständnis für die andere Kultur steigt (vgl. Echevarría 2004, S. 263 ff.).

Dementsprechend ist es ratsam, sich im Hinblick auf einen längeren beruflichen Auslandsaufenthalt mit entsprechendem Kontakt zu fremden Kulturen im Vorhinein mit den kulturellen Eigenheiten der Kooperationspartner und zumindest in Grundzügen mit deren Muttersprache vertraut zu machen und sich damit so gut wie möglich in die Lage zu versetzen, die eigene kulturelle Brille absetzen zu können und den Partner mit anderen Augen zu sehen (Yousefi 2014, S. 31-32). Möchte man wettbewerbsfähig gegenüber internationalen, nationalen, regionalen und erst recht lokalen Anbietern bleiben, dann ist umfassende interkulturelle Kompetenz unerlässlich, und zwar sowohl inner- als auch außerhalb des Unternehmens.

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Ausarbeitung der begrifflichen und konzeptionellen Grundlagen zur Entwicklung eines Trainings zur Unterstützung interkultureller Kompetenz in der Kommunikation und Zusammenarbeit in Form einer umfassenden Grundlagenreflexion. Entsprechend dieser allgemeinen Vorgabe eröffnen die anschließenden Ausführungen einen Einblick darin, welche Anforderungen an Mitarbeiter gestellt werden und entsprechend bei konkreten Vorbereitungsmaßnahmen auf Auslandseinsätze im Rahmen der internationalen Personalentwicklung besondere Aufmerksamkeit und Berücksichtigung finden sollten.

Im Rahmen der Themenstellung der vorliegenden Arbeit liegt der Betrachtungsschwerpunkt mit der Untersuchung von Förderungsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz in der Kommunikation und Zusammenarbeit während der Vorbereitungsphase, auf dem Entwicklungsgedanken. Dementsprechend werden – ausgehend vom Begriff der Kompetenz als aufgabenorientierter Fähigkeit – verschiedene Kompetenzbereiche näher betrachtet, die im Rahmen von Vorbereitungsmaßnahmen potentielle persönliche Entwicklungsbereiche betreffen. Gleichzeitig gibt dieses Kapitel den Rahmen für den weiteren Verlauf der Arbeit vor. Auf ihn aufbauend wird ein entsprechendes interkulturelles Trainingsprogramm konzipiert und schrittweise anhand der Module konkretisiert. Der im Anschluss an

¹⁶⁰ Vgl. Müller u.a. 1996, S. 14-16.

¹⁶¹ Näheres bei Scholz 1992, S. 19.

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Siehe dazu Senghaas 2002, S. 80 ff.

¹⁶⁴ Siehe dazu Scholz 1992, S. 14; vgl. ebenso Bergmann, A. 1993, S. 207; vgl. ebenso Schreyögg 1993, S. 164; vgl. ebenso Zander/Klippgen 1997, S. 609.

dieses Kapitel konzipierte Fragebogen-Entwurf gilt als ergänzende Vorbereitungsmaßnahme, die der Trainerin einen Eindruck von der Sensibilisierung, vorhandenen Fähigkeiten und interkulturellen Fertigkeiten sowie der Eignung der Trainingsteilnehmer und damit potenziellen Auslandsentsandten vermittelt. Die Fragebogenergebnisse sollen zur Präzisierung der Trainingsinhalte beitragen.

3.2 Sozial- versus Fachkompetenz

Angeichts der Dynamik des technologischen Wandels und der tief greifenden Umbrüche auf den nationalen und internationalen Märkten sowie aufgrund der sich zunehmend verschärfenden Wettbewerbssituation und intensiver Umstrukturierungen im organisatorischen Bereich der Unternehmen ergibt sich eine grundlegende Verschiebung des Qualifikationsschwerpunktes für das Personal. Der ständige Wandel der beruflichen Anforderungen führt weg von der meist einseitig ausgelegten Fachkompetenz (mit der typischen „Blindheit für Außerfachliches“ und dem „Einzelkämpfersyndrom“) hin zu berufsunabhängigen, funktionsübergreifenden und phasenüberdauernden Qualifikationen, somit zu Fähigkeiten, für welche die Sammelbezeichnung „Schlüsselqualifikationen“ geprägt worden ist. Gemeint sind solche „extra-funktionalen“ Eignungen, die eigentlich bereits heutzutage, und in naher Zukunft mehr und mehr zu den prozessnotwendigen Qualifikationen gehören. Sie beziehen sich über die Grundlagenqualifikation (z.B. berufsübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten, Kulturtechniken, Fremdsprachen, Verständnis und Handhabung neuer Technologie) hinaus auf die Methoden- und Individualkompetenz, aber und vor allem auf die **mehrdimensionale Sozialkompetenz**. Um im Ausland oder mit fremdkulturellen Partnern effizient und effektiv interagieren zu können, bedarf es allein wegen der oft höheren Komplexität der Materie eines Bündels von Fähigkeiten, die zu entwickeln und zu fördern sind¹⁶⁵. In diesem Zusammenhang kann man den Auslandseinsatz aus zwei Perspektiven betrachten. Zum einen ist er der Grund für die konkrete Vorbereitungsmaßnahme, zum anderen kann der Auslandseinsatz auch selbst die Stellung einer internationalen Personalentwicklungsmaßnahme einnehmen¹⁶⁶, so dass er als Kulturlernprozess zu bezeichnen wäre. Doch selbst wenn der Auslandseinsatz von der zweiten Alternative ausgeht, bildet dies keinen Ersatz für eine sorgfältige Vorbereitung. Auch in diesem Fall sind vorbereitende Maßnahmen durchzuführen, damit auf dieser Basis die erforderlichen Kompetenzen durch den praktischen Einsatz vor Ort gezielt weiterentwickelt werden können. In Bezug darauf ist es in jedem Fall notwendig, sich damit zu beschäftigen, welche Anforderungen ein Mitarbeiter erfüllen sollte, welche er bereits besitzen muss und welche er sich noch aneignen kann.

Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zu den Fähigkeiten, mit denen ein Auslandsentsandter ausgestattet sein sollte, wird nachfolgend der Begriff der Kompetenz als aufgabenorientierte Fähigkeit und als übergreifender Leitgedanke für die Gesamtheit aller Vorbereitungsbereiche eingeführt.¹⁶⁷ In diesem Kontext setzt sich der Begriff „Kompetenz“ im Wesentlichen aus vier Komponenten zusammen: aus der Fach- (berufs- bzw. fachspezifischer Sachverhalte), der Methoden- (Wissen um den optimalen

¹⁶⁵ Siehe dazu Kammel/Teichelmann 1994, S. 33.

¹⁶⁶ Siehe dazu Scherm 1995, S. 246.

¹⁶⁷ Bezieht sich der zunehmend häufigere Gebrauch der Bezeichnung „Kompetenz“ auf die Funktionsbereiche Personalauswahl, Personalbeurteilung und Personalentwicklung, dann bedeutet sie aufgabenorientierte Fähigkeit. Für andere Varianten des Kompetenzbegriffes siehe Geißler, K. u.a. 2006, Kap. 6.2, S. 3.

prozessorientierten Verfahrenseinsatz), der Sozial- und der Individualkompetenz.¹⁶⁸ Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Sozialkompetenz als Sammelbegriff für „extrafunktionale (=fach- bzw. positionsübergreifende) Qualifikationen“ und damit für die Zusammenfassung der außerfachlichen Anforderungen und die entsprechenden trainierbaren Einzelfähigkeiten von Mitarbeitern. Insofern gilt die Sozialkompetenz und besonders ihre Teildimension „interkulturelle Kompetenz“ als Lehr- und Lernziel jeglicher Personalentwicklungsmaßnahme. Häufig zeigt sich in der Praxis, dass der Sozialkompetenz eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Entscheidendes Kriterium für eine Auslandsentsendung ist heutzutage immer noch die Fachkompetenz, die als primäre Orientierung für die Besetzung einer Aufgabe im Ausland gilt. Allerdings sollen die nachfolgenden Ausführungen zeigen, dass eine alleinige Schwerpunktsetzung hierauf nicht ratsam¹⁶⁹ und demzufolge eine entsprechende primäre Orientierung durch interkulturelle Handlungskompetenz ergänzt werden sollte.¹⁷⁰

3.2.1 Die Sozialkompetenz

Auf Unternehmensebene wird die soziale Kompetenz zunehmend als essentielle Voraussetzung gesehen, um die vielfältigen Kommunikationsbeziehungen im Innen- und Außenverhältnis erfolgreich zu gestalten.¹⁷¹ Die soziale Kompetenz beinhaltet¹⁷² im Kern das Ausbalancieren von eigenen und fremden Erwartungen bzw. das Schaffen eines Kompromisses zwischen eigener Disposition und erfolgreicher Anpassung.¹⁷³ So ist bereits im monokulturellen Management, also in der vertrauten, eigenen Kultur, die soziale Kompetenz¹⁷⁴, die Fähigkeit, mit Kollegen in einer Weise umzugehen, die sie stimuliert, zur Lösung der anstehenden Aufgaben ihr persönliches Bestes zu geben, genauso wichtig wie die Fachkompetenz¹⁷⁵. Darunter fallen Kompetenzen wie zum Beispiel:

¹⁶⁸ Zu dem Inhalt entsprechende Teilkompetenzen vgl. dazu Geißler, K. u.a. 2006, S. 7 ff.

¹⁶⁹ Zu dieser Feststellung kommen ebenso Bittner und Reisch. Anhand einer von ihnen durchgeführten Studie stellten sie fest, dass die Mehrheit der befragten Auslandsmitarbeiter davon überzeugt ist, dass Auslandsmitarbeiter sorgfältiger ausgewählt werden sollten und es nicht befriedigen kann, wenn nur unter fachlichen Gesichtspunkten über eine Auslandsentsendung entschieden wird. Denn fachliche Gründe sind die seltensten Ursachen des Scheiterns, wie die entsprechende Studie belegt. Näheres bei Bittner/Reisch 1997, S. 112 ff.

¹⁷⁰ Gesteland erkennt zu Recht die Notwendigkeit einer Ergänzung der fachlichen Qualifikation. Vgl. dazu Gesteland 1999, S. 69.

¹⁷¹ Siehe dazu Euler 1997, S. 281.

¹⁷² Vgl. dazu a.a.O., S. 299.

¹⁷³ Näheres bei Birkle u.a. 1992, S. 15.

¹⁷⁴ An dieser Stelle soll keine detaillierte Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur erfolgen. Die „soziale Kompetenz“ stammt ursprünglich aus der Intelligenzforschung und stellt eine Ergänzung der so genannten akademischen, sprachbetonten Intelligenz dar. Daher wird das, was hier „soziale Kompetenz“ genannt wird, oft auch als „soziale Intelligenz“ bezeichnet (so beispielsweise Sowarka), wobei nicht immer scharfe begriffliche Abgrenzungen zwischen beiden erkennbar sind. Sowarka definiert „soziale Intelligenz“ knapp als „die außerordentliche und nur mittelbar leistungsbezogene Fähigkeit“, andere Menschen, hauptsächlich Kollegen und Mitarbeiter, in ihrem Handeln zu verstehen und mit ihnen angemessen umzugehen“ (Sowarka 1990, S. 285). Vgl. ebenso dazu Faix/Laier 1991.

¹⁷⁵ Siehe dazu Euler 1997, S. 281.

-Die **interpersonale Kompetenz** (zumeist mit individueller Teamfähigkeit gleichgesetzt), die sich auf die Kombination folgender Teilfähigkeiten reduzieren lässt: Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Interaktionsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Intelligenz, soziales Engagement, solidarisches Handeln, Reflexion, Einbringung und Vertretung eigener Positionen, die Suche nach einer Verständigung über divergierende Positionen sowie Beteiligung an der Verfolgung und Gestaltung vereinbarter, gemeinsamer Positionen.¹⁷⁶

-Die **intrahierarchische Kompetenz**, die das Verhältnis von Führenden zu Geführten betrifft und die sich im Wesentlichen auf die „Führungsfähigkeit“, z.B. soziale und psychische Bedürfnisse der Mitarbeiter zu befriedigen und zwischenmenschliche Verhaltensprobleme zu bewältigen, Aufgaben der unterstellten Mitarbeiter zu definieren, Ziele festzulegen, die Rollen zu verteilen, Atmosphäre und Kooperationsverhalten in der Gruppe so zu beeinflussen, dass eine positive Wirkung auf den Leistungsprozess ausgeht und sich gegenseitiges Vertrauen entwickeln kann, erstreckt. Dazu gehört auch „Moderationsfähigkeit“, d.h. Mitglieder eines Teams qualifikations- und zielorientiert in den Kooperationsprozess einzugliedern sowie deren Aktivitäten und Leistungen zu koordinieren, Hindernisse für die Entfaltung der Kooperationsbereitschaft zu beseitigen, die Fähigkeit als „Promotor des Teamgeistes“ zu fungieren und zu bewirken, dass im Team ein „Wir-Gefühl“ herrscht.¹⁷⁷

3.2.1.1 Die interkulturelle Kompetenz – Wissen und Sensibilisierung

Allerdings reichen für den erfolgreichen Umgang mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen in der Arbeitssituation diese sozialen Kompetenzen nicht aus (vgl. Geißler/Looss 2006, S. 11-12). Denn wer im Ausland oder allgemeiner gefasst im multikulturell geprägten Handlungsfeld tätig ist, benötigt Eigenschaften, deren Art und Ausmaß den Bereich der üblichen Sozialkompetenz übersteigen. Die soziale Kompetenz muss daher in spezifischer Weise um die interkulturelle Kompetenz erweitert werden. Somit rückt heutzutage zunehmend als dritte Dimension der Sozialkompetenz **die „interkulturelle Kompetenz“** ins Blickfeld, eine besondere Qualifikation, über die Einzelpersonen zu verfügen haben, wenn ihr Eignungsprofil den spezifischen Anforderungen einer Auslandsposition entsprechen soll. Sie zielt genauso wie die soziale Kompetenz auf die erfolgreiche Interaktion zwischen Menschen ab, denn auch in interkulturellen Überschneidungssituationen geht es nicht um eine vollständige Anpassung an das neue Umfeld, sondern um ein Ausbalancieren der gegenseitigen Standpunkte. Damit ist die interkulturelle Kompetenz als eine graduelle Steigerung sozialer Interaktionsfähigkeit (vgl. Koray 2000, S. 23) oder besser gesagt, als eine Kontexterweiterung der sozialen Kompetenz zu verstehen und mithin ein „Conditio sine qua non für interkulturelle Verständigung und Kommunikation“ (Yousefi 2014 a, S. 95).

Zum Gegenstand ‚Interkulturelle Kompetenz‘ existiert bereits, sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht, zahlreiche Forschungsliteratur (vgl. u.a. „The Sage Handbook of Intercultural Competence“ (Deardorff 2009), das „Handbook of Intercultural Training (Ladis/Bennett/Bennett 2004), ... das fortlaufende ... „International Journal of Intercultural Relations“ ... der Sonderband der Zeitschrift „Erwägen, Wissen, Ethik“ (Benseler/Black/Keil-Slawik/Loh 2003) ... sowie die Veröffentlichungen von Straub (2007) und Scheitza (2009))“ (Leenen/Stumpf/Scheitza 2014, S. 232).

¹⁷⁶ Siehe dazu Euler 1997, S. 299; vgl. ebenso Geißler/Looss 2006, siehe hierzu 6.21, S. 9.

¹⁷⁷ Vgl. dazu a.a.O., S. 11.

Im Folgenden sollen die Bereiche angeführt werden, die von der interkulturellen Kompetenz erfasst werden:

-Das interkulturelle Wissen: Hinreichende Beherrschung der Verhaltensspielregeln anderer Kulturen und die elementare Erkenntnis der divergierenden kulturell bedingten Kommunikationskonventionen.

-Die interkulturelle Sensibilität: Die Fähigkeit, sich in andere Denkkulturen hineinzufühlen sowie „Situationen [des] interkulturellen Kontakts, an denen man selbst beteiligt ist, zu durchschauen und [dabei evtl.] auftretende [Schwierigkeiten als durch die Unterschiedlichkeit der Kulturen bedingt] zu erkennen“ (Knapp 1991: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, zit. in Herbrand 2000, S. 44), darüber hinaus die Fähigkeit, Vorstellungen, Werthaltungen, Motive und Probleme von Mitarbeitern oder Gesprächspartnern aus den anderen Kulturen nachzuvollziehen und darauf angemessen zu (re)agieren. Denn „cultural sensitivity helps people from different cultures see each other more objectively and positively. It requires, if necessary, that we increase our knowledge of both our own culture and that of others“ (Ronkainen 2009, S. 153).

-Die interkulturelle Kooperationsfähigkeit: Die Fähigkeit, die für die Problemlösung relevanten personellen Ressourcen entsprechend zu nutzen, darüber hinaus die Fähigkeit, auch mit weniger klar strukturierten Umfeldbedingungen und sich widersprechenden Anforderungen in einer noch weitgehend unbekannten Situation umzugehen.

- Und anschließend **die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit** (siehe 2.1.2.3).

Interkulturelle (Handlungs-)Kompetenz definiert sich in diesem Sinne als die „Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, [Denken], Urteilen, Empfinden und Handeln, [einmal] bei sich selbst und [zum anderen] bei [kulturell] fremden Personen zu erfassen, zu würdigen und produktiv zu nutzen ...“ (Thomas et al.: Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings, zit. nach Göbel 2003, S. 2) im Sinne einer Entwicklung synergetischer Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation.

3.2.1.2 Die interkulturelle Kompetenz in der kommunikativen Situation

Die allgemeine Kommunikation setzt zweierlei voraus: Die Kompetenz des Sich-Vermittelns (Produktion) und des Verstehens (Interpretation). Entsprechend setzt Verständigung nicht nur eine gemeinsame Sprache voraus, sondern „auch einen gewissen Grad an Gemeinsamkeit von Standards des Kommunizierens [Hinzu kommen] Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Denkens, Handelns allgemein sowie eine gewisse Menge an geteiltem Wissen, also einen *common ground*“ (Knapp 2010, S. 81). Damit ist einleuchtend, dass die in der sprachlichen Sozialisation erworbene kommunikative Kompetenz allein nicht ausreichend ist zur Bewältigung einer Kommunikation in einem interkulturellen Kontext¹⁷⁸. Es zeigt sich damit, dass ein Bündel an kommunikativen Fähigkeiten vonnöten ist, die es Interaktanten ermöglichen soll, in einer kulturellen Überschneidungssituation eigenständig, kulturfeinfühlig und effektiv zu interagieren. Auf der Basis der erwähnten Ausführungen wird hier die interkulturelle Kompetenz in der kommunikativen Situation als eine Gesamtheit von Normen, Strategien

¹⁷⁸ Lommatzsch 1998, S. 77-78.

und Techniken sozialer Interaktion, deren kulturelle Bedeutung situationsgemäß von den Interaktanten bewältigt werden muss, definiert. Eine entsprechende Bewältigung setzt eine kommunikative Kompetenz seitens der Interaktanten voraus, welche als Gesamtheit von Kenntnissen und Prozessen unterschiedlicher Art zu bezeichnen ist. Dieses Ensemble von Kenntnissen und Prozessen wird vom Sprecher bzw. Hörer eingesetzt, um situationsadäquate und zu dem kommunikativen Kontext passende Sätze zu produzieren bzw. zu interpretieren. Damit setzen die entsprechenden Fähigkeiten den Gesprächsteilnehmer in die Lage, Interaktionen sprachlich, inhaltlich und situativ zu meistern, d.h. neben sprachlicher und inhaltlicher Korrektheit ist soziale und situative Adäquatheit gefordert, die durch „implizites Wissen“ (Loenhoff 2014, S. 31) und Beachtung soziokultureller Konventionen und Einbindung von Inhalts- wie Beziehungsebene¹⁷⁹ in verschiedenen Sprechsituationen erworben wird (siehe Luchtenberg 1999, S. 193).¹⁸⁰ Demzufolge wird hier der Schwerpunkt auf die kulturellen und kommunikativ-pragmatischen Dimensionen gelegt, auf die genauer im Rahmen des Kultur- und Kommunikationsmoduls eingegangen wird. Es geht insbesondere darum, Regeln und Konventionen für kulturelles und situativ angemessenes sprachliches Verhalten zu vermitteln. Denn, so J. L. Austins: „Sprechen ist immer mehr als nur ein paar Wörter sagen“ (Austin: How to do things with words, zit. nach Linke A. u.a. 1994, S. 177). Es gilt demzufolge, die hinter dem gezeigten Verhalten in der Kommunikation liegenden Ursachen näher zu ergründen, um eine Situation richtig zu analysieren (bewusste Interpretation) sowie auch bestimmte kommunikative Verhaltensweisen in ihren Wirkungen adäquat zu prognostizieren (bewusste Gestaltung). Um kommunikative Verhaltensweisen, Kommunikationsstile und Handlungsschemata im oben genannten Sinne zielorientiert zu fördern, sind beim Aufbau interkultureller Kompetenz grundlegende kognitive, affektive und aktionale Voraussetzungen zu schaffen (vgl. „Die drei Straßen des Lernens“, Fittkau/Müller-Wolf/Schulz von Thun 1989).¹⁸¹ D.h., das Erlangen von interkultureller Kompetenz muss auf drei Ebenen stattfinden: auf

¹⁷⁹ Gespräch ist immer Kontakt zwischen Menschen und den Regeln zwischenmenschlicher Kommunikation unterworfen. Man möchte einen guten Eindruck machen, gute Beziehungen aufbauen oder verlängern, man möchte beeinflussen, überreden oder sogar drohen. Unter diesem Aspekt wird ein Sprecher immer Rücksicht nehmen auf die Reaktionen des Gesprächspartners. Vgl. Watzlawick u.a. 1969, S. 53 ff.

¹⁸⁰ Vgl. hierzu Watzlawick u.a. 2007.

¹⁸¹ Sehr anschaulich stellt Reisch das Zusammenspiel der beiden ersten Komponenten (kognitive/affektive) dar und zwar am Beispiel des Begriffes Sensibilität: Näheres bei Reisch 1995, S. 38-39. Es gibt mehrere Forschungsansätze, die exakt die jeweiligen Komponente interkultureller Kompetenz in Gruppen einordnen: Bolten spricht in diesem Zusammenhang von individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Kompetenzen (Bolten 2001, S. 86); bei den Autoren Clement und Clement setzt sich interkulturelle Kompetenz aus zwei Ebenen zusammen: die „Haltung“ – „... das Bewusstsein, dass die eigene Kultur nur eine von vielen ist, dass in jeder Kultur eigene Vorstellungen davon existieren, was „real“ ist, was Menschen unausgesprochen voneinander erwarten können“ (Clement/Clement 2000, S. 159) – und das „substantielle Wissen“, welches wiederum in drei Domänen unterteilt wird: kognitives, emotionales und interaktives Wissen (a.a.O. S. 162). Eine analoge Klassifizierung, bei der kognitive, affektive und aktionale Faktoren wichtig sind, hebt Herbrand 2000 hervor. Er nimmt an, dass „interkulturelle Kompetenz in drei interdependenten Dimensionen zum Ausdruck [kommt] ...“ (Herbrand 2000, S. 43): „interkulturelles Wissen“, „interkulturelle Sensibilität“ und „interkulturelle Handlungskompetenz“ (ebd.). Es wird in dieser Arbeit die Unterteilung zwischen kognitiven, affektiven und aktionalen Teilkompetenzen bevorzugt.

der kognitiven, der affektiven und auf der aktionalen Ebene. Während die kognitiven Komponenten den Aufbau von Wissen betonen, zielen die affektiven Komponenten vorerst auf die Veränderung von Einstellungen ab und damit auf „die Förderung der Fähigkeit zur emotionalen Selbstkontrolle beim Umgang mit Personen aus fremden Kulturen (Rott u.a. 2004, S. 15)¹⁸². Dementsprechend muss man sich auf der affektiven Ebene das Verhaftetsein in der Eigenkultur bewusst machen.¹⁸³ Die Verhaltensebene erfordert, dieses Bewusstsein (affektive Komponente) und Wissen (kognitive Komponente) in die Praxis umzusetzen. Denn kognitives und affektives Wissen allein sind hierfür nicht ausreichend. Sie benötigen der Komplettierung um „Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und der Verhaltensebene, um effektiv mit Menschen einer anderen Kultur interagieren und die aus kultureller Andersartigkeit resultierenden Probleme und Konflikte bewältigen oder von vornherein vermeiden zu können“ (Herbrand 2000, S. 44). Affektive, kognitive und verhaltensorientierte Ziele sind nicht klar voneinander abgrenzbar, sondern beeinflussen und ergänzen sich wechselseitig (a.a.O., S. 87). Wenn ein Auslandsentsandter sich beispielsweise nicht im Klaren darüber ist, dass es kulturelle Unterschiede gibt, kann er kaum Sensibilität für kulturbedingte Unterschiede und deren Auswirkungen entwickeln. Die erwähnten Komponenten mit ihren entsprechenden Wissens- und Fertigkeitsbereichen bilden zugleich die Basis für die Trainingskonzeption, auf die inhaltlich anschließend eingegangen wird (vgl. auch dazu Altan 2014, S.46-47). Sie werden im Rahmen der anschließenden drei Module weiter entwickelt und vertieft. Damit verfolgt das hier vorgestellte Training sowohl affektive, kognitive wie auch aktionale Ziele.

3.2.1.2.1 Kognitive Komponente: Aufbau von Wissens- bzw. Fertigkeitsbereichen

Die alltagspraktische Erfahrung, dass einige interkulturelle kommunikative Kontakte bzw. interkulturelle Projekte gut, andere jedoch weniger gut gelingen, legt die Vermutung nahe, dass unterschiedliche Voraussetzungen bei den an diesen Kontakten Beteiligten, die sich nicht nur auf lernsprachliche Unterschiede reduzieren lassen, einen für das Gelingen relevanten Faktor darstellen. Sie wirft weiterhin die Frage auf, ob entsprechende Voraussetzungen, wenn sie denn nur unzureichend vorhanden sind, durch gezielte Maßnahmen verbessert werden können. Weder die Frage nach der Art solcher Voraussetzungen noch die nach ihrer Veränderbarkeit lässt sich bisher – trotz der Existenz zahlreicher interkultureller Trainingsprogramme – befriedigend beantworten. Deshalb gilt die Prämisse, dass jedes interkulturelle Training allgemeines und spezifisches Wissen über Kultur, sowie über konkrete Fertigkeitsbereiche der Kommunikation vermitteln sollte.

3.2.1.2.1.1 Allgemeines Wissen über die Gegenstandsbereiche Kultur und Kommunikation

Angeichts der dargestellten Situation und der Hantierung kommunikationssignifikanter kulturcharakteristischer Wissens gilt generelles Wissen über Kultur und Kommunikation als relevante Komplettierung. Dazu gehören:

- Wissen um die Abhängigkeit menschlichen Denkens, Deutens, Wahrnehmens und Handelns – auch des kommunikativen Handelns – von kulturspezifischen kognitiven Schemata

¹⁸² Siehe dazu Wirth 1992, S. 176; siehe ebenso Scherm 1995, S. 242; Näheres auch bei Konradt 2000, S. 86.

¹⁸³ Zu Recht behauptet Kotthoff: „Häufig sind wir aber selbst von dem Wissen um fremdkulturelle Besonderheiten weit entfernt, da viele unserer Interpretationen der fremdkulturellen Verhaltensweisen die Ebene des Bewusstseins gar nicht erreichen“ (Kotthoff 1993, S. 487).

- Die Relevanz der Kognition im kommunikativen Prozess (z.B. die Funktion der Ironie)
- Kenntnis von Dimensionen, in denen sich Kulturen grob unterscheiden lassen, speziell Kenntnis unterschiedlicher Konventionen des Kommunizierens, sowie Dimensionen der kommunikativen Interaktion. Selbstverständlich dürfen diese Standards nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in einer Kultur eine Fülle von Variationen gibt. Die Mitglieder einer Kultur unterscheiden sich in ihrem Erleben und Verhalten, weil ihre Anlagen und Lebenserfahrungen verschieden sind und sie unterschiedliche Positionen/Rollen in der Gesellschaft einnehmen. Kulturmerkmale heben daher lediglich das Typische einer Kultur hervor. Sie zeigen lediglich vorherrschende Tendenzen auf, die dann individuell unterschiedlich stark ausgeprägt sind (vgl. Ronkainen 2009, S. 133). Wenn hier also von „Spaniern“ und „Deutschen“ die Rede ist, „dann immer im Bewusstsein der Problematik, dass die Aussagen Tendenz Charakter haben und jede Aussage problemlos mit einem Einzelfall widerlegt werden kann“ (Böhmer-Bauer 2011, S. 202).
- Die Kenntnis über das Verhältnis von Landes- und Unternehmenskultur und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die Kommunikation und Zusammenarbeit; mögliche Widersprüche zwischen beiden Kulturen wären im Blick zu behalten.
- Eine allgemeine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse: Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme bzw. Empathie, die Fähigkeit zum mehrdimensionalen Hören, vor allem die Aufmerksamkeit für die Beziehungsseite der Kommunikation, die Fähigkeit zur Metakommunikation¹⁸⁴, allerdings verbunden mit dem Bewusstsein dafür, dass in manchen Milieus und Kulturen Metakommunikation befremdlich wirkt¹⁸⁵.
- Wissen über das eigene kulturelle Selbstbild. Aus Selbst- und Fremdwahrnehmung entsteht Identität: Die Fremdwahrnehmung kann die Eigenwahrnehmung bestätigen, erweitern oder hinterfragen und bilden die Voraussetzungen für die Identitätsentwicklung.
- „Wissen über die Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation: über die Rolle von Kommunikation zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, über Prozesse ... der Attribution und der Stereotypenbildung“ (Knapp 2010, S. 94) – sog. Medienkompetenz
- Das Einbeziehen kommunikativer und soziokultureller Regeln in interkulturellen Vorbereitungstrainings, das Wissen und die Kenntnisse über soziokulturelle, pragmatische und diskursstrukturierende Konventionen fördern, derer sich native Sprecher in ihren Interaktionsverhalten bedienen
- Wissen über die Kommunikationsebenen und Instrumente der interpersonalen Kommunikation (verbale, paraverbale, nonverbale Dimensionen)
- Motive und Motivation (z.B. individuelle und sozial akzeptierte Motivationskonzepte, Formen der Leistungsmotivation und der sozialen Motivation)

¹⁸⁴ Das Erlernen von Metakommunikation ist eine wichtige Aufgabe interkultureller Bildung. Für die Auslandsentsandten ist dies relevant zur Erweiterung ihrer interkulturellen Kompetenz. Denn durch die nachträgliche Aufarbeitung von prekären Situationen lassen sich Muster der Selbst- und Fremdwahrnehmung am besten revidieren und Handlungsalternativen erweitern.

¹⁸⁵ Die entsprechenden Fähigkeiten wurden im Anschluss an die Kommunikationspsychologie im Vorangehenden dargestellt (vgl. Schulz von Thun 1992).

- Soziale Beziehungen sowie Rollenerwartungen (z.B. Familienbeziehungen, Hierarchiebeziehungen in Gruppen und Organisationen, Über- und Unterordnung)
- Wertekonzepte und Ideologien (kognitive Konzepte der Bewertung und Attribuierung von Verhaltensweisen, individuelle Werte und soziale Wertekonzepte)
- Wissen um den Einfluss der Medien auf Kommunikation und Kultur
- Das Wissen um die Eigentümlichkeiten einer „face-to-face“ Kommunikation im Sinne eines Gesprächs (Kopräsenz)¹⁸⁶ und das Wissen, dass ohne Gespräch keine Kommunikation entstehen kann (abgesehen von der besonderen kommunikativen Funktion des Schweigens).

3.2.1.2.1.2 Kulturspezifisches Wissen

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet ferner das Verfügen über kulturspezifisches Wissen. Auf den ersten Blick scheint diese Komponente den Kern interkultureller Kompetenz auszumachen. Natürlich ist sie besonders relevant, wenn damit interkulturelle Kompetenz im Sinne einer Fähigkeit zur Teilhabe an einer bestimmten Kultur verstanden werden kann, d.h. im Falle, dass ein permanenter Auslandsaufenthalt in einem von einer anderen Kultur beeinflussten Umfeld beabsichtigt wird, obwohl sie für temporäre Kontakte mit Angehörigen einer anderen Kultur ebenso hilfreich wäre.

„Dass Wissen über eine andere Kultur ... nicht nur landeskundliches und historisches Wissen, sondern auch Wissen über bevorzugte Formen des Kommunizierens“ (Knapp 2010, S. 92) beinhalten muss, scheint selbstverständlich. Dennoch ist auch hier Vorsicht geboten: Erstens „scheinen Kulturen [an der Oberfläche] daher häufig ähnlicher, als sie es tatsächlich sind bzw. sind unterschiedlicher als sie scheinen“ (Koch 2014, S. 207). Und zweitens können sich gerade Aspekte, die eher an der Oberfläche einer Kultur zu erkennen sind (z.B. Anredeformen, Begrüßungsrituale, Kleidungskonventionen etc.), in relativ kurzer Zeit gänzlich verändern.¹⁸⁷ Sofern Menschen nicht in permanentem Kontakt mit einer fremden Kultur stehen, sondern ihr kulturbezogenes Wissen über längere Zeiträume erwerben, „kann vermeintliches Wissen über eine andere Kultur tatsächlich veraltetes, nicht mehr aktuelles Wissen sein und sich damit als relativ unbrauchbar erweisen, wenn es ... in der Interaktion aktualisiert werden soll“ (Knapp 2010, S. 92). Des Weiteren ist kulturspezifisches Wissen mit der Frage verbunden, in welcher Form es organisiert sein muss, wenn man es gewinnbringend in interkultureller Kommunikation einsetzen möchte. Denn einerseits besteht die Schwierigkeit darin festzustellen, welches Wissen unerlässlich ist und wann man es als „befriedigend“ angeben kann (vgl. Knapp 2010, S. 93). Faktisch ist jedoch dominiert angesichts von Komplexität und Veränderung von Kulturen eher Halbwissen. „Zum anderen unterliegt ein Wissen, das in Form von Einzelinformationen organisiert ist, der Gefahr, kontraproduktiv zu sein“ (ebd.; und ebenso Kap. 2.1.2.2).

„Kulturelle Besonderheiten sind derart komplex, [verwoben] und systematisch miteinander verbunden, dass sie, um funktional gehandhabt werden zu können, nicht in Form simpler Aussagen und

¹⁸⁶ Unter Kopräsenz versteht man die physische Gleichzeitigkeit sowie die wechselseitige (potenzielle) Verfügbarkeit zweier (oder mehrerer) Sprecher-Hörer im unmittelbaren Kontakt mit- und zueinander.

¹⁸⁷ Das erfährt man insbesondere, wenn man sich mit aus Fremdperspektive vorgenommenen Beschreibungen der eigenen Kultur auseinandersetzt. Vgl. dazu die Beschreibung des deutschen „Wohnsimmers“ (sic!) in Condon/Fathi 1975.

Zuordnungen gelernt werden [können], sondern eher als komplex organisierte kognitive Schemata“ (Knapp 2010, S. 93) begriffen werden müssen.

Daher sollte kulturspezifisches Wissen von den Beteiligten als prinzipiell unvollständig und beständig ergänzungs-, revisions- und differenzierungsbedürftig aufgefasst werden.

3.2.1.2.1.3 Wissen um die Dimensionen des individuellen Lernens

Interkulturelle Trainings sollten individuellen Komponenten, die zum Lernerfolg führen, aufnehmen. Denn das Training ist als eine Lernform aufzufassen, die die zielbewusste und systematische Entwicklung von Kompetenzen begünstigt. Dabei geht es darum, den Lernprozess schrittweise darzulegen, um elementare Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge des Lernens zu erkennen und auf diese Weise für die eigenen Lernvorgänge im Verlauf der Vermittlung von Inhalten zur Förderung interkultureller Kompetenz fruchtbar zu machen. Diese Grundlage soll den Trainingsteilnehmern ermöglichen, ihre Aufnahmebereitschaft zu erhöhen, eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster (sog. „soziale Habitus“ im Sinne von Elias 1987) zu überdenken bzw. aufzubrechen sowie ihre Lerngrenzen zu erkennen. Gerade die Lernbereitschaft ist eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für die erfolgreiche Aufnahme des interkulturellen Orientierungssystems im Rahmen des Vorbereitungstrainings als auch für dessen erfolgreiche Verfeinerung im Rahmen der Auslandstätigkeit. Dies zielt auf einen Aspekt des Gegenstandsbereichs der Individualkompetenz („Personale Kompetenz“) und setzt seitens des Trainingsteilnehmers Selbstlernkompetenz voraus.¹⁸⁸ Das bedeutet, dass nur diejenigen Auslandsentsandten, die die erforderliche Lernbereitschaft mitbringen und beibehalten, nicht mit dauernden Eingewöhnungsproblemen, welche zu Lasten der mentalen Flexibilität und Gelassenheit im Umgang mit den Kommunikationspartnern im Gastland gehen, zu kämpfen haben (s. das Selbsterkundungsmodul).¹⁸⁹

3.2.1.2.2 Affektive Komponente: Einstellungsaspekte

Affektive Komponenten als sozialpsychologische Aspekte des Verhaltens bilden sich meist durch Konditionierung, d.h. entweder direkte Konditionierung mittels positiver oder negativer Erlebnisse oder sekundäre Konditionierung durch unterschwelliges Wahrnehmen und Übernehmen der affektiven Haltung anderer Personen (z.B. durch MedienEinfluss; siehe dazu Yousefi 2014 a, S. 169). Damit umfassen affektive Aspekte Verhalten, das überwiegend von der Gemütsregung und weniger von kognitiven Prozessen bestimmt wird.

Um kommunikative Verhaltens- und Handlungsweisen im oben benannten Sinne zielorientiert zu fördern, sind beim Aufbau interkultureller Kompetenz grundlegende affektive Voraussetzungen zu schaffen. Diese gelten als wichtiger Einflussfaktor und begünstigen das Lernen und die zukünftige interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Es ist bekannt, dass affektive Komponenten mit einer Veränderung des subjektiven Befindens und Erlebens einhergehen und Vorstellungs- und Denkinhalte beeinflussen. Insbesondere ist hier die Rede von negativen Affekten gegenüber einer

¹⁸⁸ Siehe Schneider 2006, Kap. 6.21, S. 13.

¹⁸⁹ Laut einer Studie von Reisch/Bittner (1997, S. 61 ff.) zählen die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu sog. Schlüsselqualifikationen, die für den Erfolg eines Auslandseinsatzes entscheidend sind.

anderen Kultur, die emotional umzuwerten sind, mit dem Ziel, eine Einstellungsänderung¹⁹⁰ zu bewirken.¹⁹¹ Affektive Voraussetzungen schaffen die Trainings dadurch, dass sie bei ihren Teilnehmern Prinzipien wie Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Verständnis, Ambiguitätstoleranz, kulturelles Selbstbewusstsein, Empathiefähigkeit und Interesse gegenüber Neuem erwecken¹⁹² sowie die „Fähigkeit zur emotionalen Selbstkontrolle beim Umgang mit Personen aus fremden Kulturen ...“ (Rott u.a. 2004, S. 15) fördern. „Der produktive Umgang mit einer Vielfalt von Orientierungen und Konventionen“ (Scheitza 2011, S. 9) stellt sich als große Herausforderung dar und muss daher von der Trainerin gut eingefädelt werden.

3.2.1.2.3 Aktionale Komponente: Fertigkeiten und Methoden

Interkulturelles Lernen findet ebenso auf der Verhaltensebene statt. Aktionale Komponenten sind unentbehrlich zur Erlangung interkultureller Kompetenz, denn das erforderliche Wissen, die Bewusstseinsbildung sowie Einstellungsänderung müssen von den Teilnehmern mit Hilfe von Methoden und Techniken¹⁹³ konkret umgesetzt werden. Damit wird das erlernte Wissen durch konkretes Erproben im Rahmen von Übungen einer (Selbst)Kontrolle unterworfen.

3.2.2 Synthese der vier aufgabenorientierten Kompetenzen

Wie bereits oben kurz erwähnt, setzt sich der Leitgedanke der Kompetenz als aufgabenorientierter Fähigkeit aus vier relevanten Kompetenzbereichen zusammen, die ihrerseits wiederum unterschiedliche Fähigkeiten und Eigenschaften, im Hinblick auf die Erfüllung der Aufgabe abdecken. Während sich die **fachliche Kompetenz** eher auf die Objektivierung zur Realisierung der Sachaufgabe konzentriert, stellt bei der **methodischen Kompetenz** die Prozessorientierung, bei der **Individualkompetenz** die individuelle Qualifikation bzw. das Leistungspotenzial einer Einzelperson und bei der **Sozialkompetenz** die interpersonale, intrahierarchische und interkulturelle Fähigkeit das herausragende Merkmal. Allerdings hat jeder Kompetenzbereich innerhalb der Vorbereitungsphase seine Berechtigung und innerhalb der interkulturellen Zusammenarbeit seine Bedeutung. Dabei könnte eine voreilige Schwerpunktsetzung auf einzelne Kompetenzen aufgrund der daraus resultierenden Defizite in anderen Bereichen Probleme im Ausland zusätzlich verschärfen. Daher sollte der Mitarbeiter befähigt sein, im Ausland bzw. mit dem fremden Partner mit den einzelnen Kompetenzen und Teilkompetenzen umgehen zu können. Damit soll die Relevanz der hohen Anforderungen an entsprechende Mitarbeiter sowie die umfangreichen inhaltlichen Verflechtungen zwischen den einzelnen Kompetenzen und Teilkompetenzen hervorgehoben werden. Die entsprechende Korrelation zwischen diesen Kompetenzen wird noch deutlicher, wenn man die Sozialkompetenz und insbesondere die Teilkompetenz ‚interkulturelle Kompetenz‘ als grundlegend für die Bewährung im fremden Umfeld betrachtet. Denn bei fehlender interkultureller Kompetenz wird es schwieriger sein, die fachlichen, methodischen und persönlichen

¹⁹⁰ „Einstellung“ meint hier den „Zustand einer gelernten [oft unbewussten] und relativ dauerhaften Bereitschaft, in einer entsprechenden Situation gegenüber dem betreffenden Objekt regelmäßig mehr oder weniger stark positiv bzw. negativ [zu] reagieren“ (Trommsdorff 2002, S. 150).

¹⁹¹ Vgl. dazu Konradt 2000, S. 86.

¹⁹² Siehe Knapp-Potthoff 1997, S. 201 ff.

¹⁹³ Beispielsweise dazu: Critical Incidents, Simulationsspiele, Rollenspiele, Fallstudien und Kulturassimilatoren.

Fähigkeiten einsetzen zu können. So kann beispielsweise ein in fachlicher und methodischer Sicht begründetes Überlegenheitsgefühl schnell in ein dominantes Verhalten führen, wodurch das Ignorieren der Bedürfnisse vor Ort zu einem Konflikt heranwachsen kann, begleitet natürlich von Stereotypen und Vorurteilen. Deshalb bildet die interkulturelle Kompetenz speziell in dieser Untersuchung die Basis, von der ausgehend die anderen Kompetenzfelder erst richtig entfaltet werden können.¹⁹⁴

3.3 Bezugsrahmen zur Konzeptentwicklung des Trainings zur Unterstützung interkultureller Kompetenz

3.3.1 Verhaltenssensibilisierung als Zielrichtung zur Förderung interkultureller Kompetenz

Das menschliche Verhalten bildet vor dem Hintergrund der jeweiligen kulturellen Prägung den zentralen Bezugspunkt, um das Handeln anderer richtig interpretieren sowie Auswirkungen von eigenem Handeln treffend voraussagen zu können. Ausgehend von dem eigenkulturell gewohnten Verhaltensspielraum der Teilnehmer interkultureller Kompetenz werden im Rahmen interkultureller Interaktionen alternative Strategien auftreten. Hierbei ist die Rede von Anpassungs-, Konfrontations- sowie Innovationsstrategien, die sich meist konsekutiv im Prozess entwickeln.

3.3.1.1 Verhaltensstrategien

1. Anpassungsstrategie

Grundsätzlich neigt man im Ausland dazu, erprobte Verhaltens- oder Kommunikationsmuster wieder aufzunehmen, die sich in ähnlichen Situationen im eigenen Land bewährt haben. Wünschenswert für die Bewältigung der neuen Situation im Ausland ebenso wie auch Ziel des Trainings aber wäre es sich daran zu gewöhnen, dass für die konkrete Situation andere Verhaltens- und Kommunikationsmuster als die eigenen geeigneter sind, um eine gelungene Kommunikation und erfolgreiche Zusammenarbeit mit fremden Kollegen zu erzielen. Diese Definition setzt kulturelles Verständnis, Respekt, Berücksichtigung und Schätzung, Erweiterung der eigenen Sichtweise um fremdkultureller Aspekte sowie die Einsicht, nicht das eigene Orientierungssystem als Maßstab für jegliches Handeln heranzuziehen, voraus. Die Schwierigkeit liegt dabei in einem Balanceakt zwischen dem Bewahren der eigenen kulturellen Identität und einer sinnvollen Erweiterung der persönlichen Denk- und Verhaltensrepertoires mit fremdkulturellen Elementen. Es ist für jeden potenziellen Auslandsentsandten eine Herausforderung, selbst zu erkennen und abzuwägen, wie viel Integration notwendig ist und einem selbst gut tut und wie viel Anpassung überhaupt möglich ist (sog. „doppelte Orientierung“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 66 ff.))¹⁹⁵. Es geht dabei darum, ein sinnvolles Niveau der zwar zunächst abgrenzend wirkenden, in ihrer

¹⁹⁴ Bergmann A. drückt es folgendermaßen aus: „Dabei macht interkulturelle Kompetenz das Fehlen von anderen nötigen Fähigkeiten nicht wett. Aber umgekehrt, werden die fähigsten Spezialisten scheitern, wenn es ihnen an dieser Fähigkeit mangelt“. (Bergmann 1993, S. 196). Vgl. ebenso Bolten 2000, S. 69.

¹⁹⁵ Die „doppelte Orientierung“ ist in diesem Zusammenhang im Sinne von einer „doppelten Pflicht“ nach Schulz von Thun zu verstehen: Einerseits betrachtet man sich als Teil des Teams, des Dialogs, des Systems und mit dieser Betrachtungsweise sind bestimmte „Dienstpflichten“ verbunden (z.B. Kompromissbereitschaft, Aufgeschlossenheit und Empathie) – andererseits ist man zur „Selbstfürsorge“ verpflichtet (eigene Bedürfnisse und Entwicklungswünsche dürfen nicht außer Acht gelassen werden). Vgl. dazu Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 67.

jeweiligen Eigenheit jedoch durchaus zu belassenden. Der zu erzielende Lerneffekt drückt sich nicht durch das Verlernen von Eigenem, sondern im Dazulernen von Fremdem aus: „Even in a multi-cultural environment, which can potentially create problems in communication, positive results can indeed be achieved by incorporating differing viewpoints and cultural behaviours“ (Ronkainen 2009, S. 153).

2. Konfrontationsstrategie

Schon im nationalen Kontext treten in der Zusammenarbeit öfters intrapersonale Spannungen und Konflikte auf. Aufgrund der höheren Komplexität in interkulturellen Kontaktsituationen besteht hier eine noch größere Gefahr für interpersonale Spannungen, insbesondere dann, wenn in der praktischen Situation vor Ort der eigene Standpunkt spürbar angezweifelt wird. Das führt zu Missverständnissen und gegenseitigem Unverständnis (Konfrontationen), verbunden mit einer erschwerten Weiterführung der Kommunikation und der Zusammenarbeit. Dementsprechend sollten unumgängliche Konflikte unter Anerkennung kulturspezifische Differenzen ausgetragen werden, um eine noch stärkere Verhärtung in der Kommunikation und damit verbundene Verminderung der Qualität der Zusammenarbeit zu verhindern. Allerdings können sich sogar derartige interkulturelle Widerstände als durchaus konstruktiv und produktiv entpuppen (vgl. dazu Neuberger 2001, S. 226). Es können sogar positive Kräfte entstehen, welche die Interaktionspartner wieder einander näher bringen und damit eine Stärkung der Vertrauensbasis bewirken. Entsprechend ist im Sinne der Förderung der interkulturellen Kompetenz auf derartige denkbare Konfliktsituationen hin zu trainieren. Diese Annahmen legen es nahe, die Illusion einer die „Null-Kulturfehler-Linie“ befolgenden interkulturellen Interaktion aufzugeben (vgl. Clement/Clement 2003, S. 155), um die Aufmerksamkeit den durchaus als different wahrzunehmenden kulturgebundenen Verhaltenserwartungen und Verhandlungsritualen der Geschäftspartner zu widmen. Denn ein beabsichtigtes „Null-Kulturfehler-Ziel ... liefe auf das fragliche Ideal einer kulturneutralen Kommunikation hinaus, die von sämtlichen kulturellen Eigenheiten der Partner bereinigt ist“ (a.a.O., S. 155-156). Ein derartiges „Ziel [wäre] nicht nur unrealistisch, ... [sondern ebenso] unattraktiv. ... [Denn obwohl] der geschäftliche Erfolg [als] erste[s] Ziel ... [angestrebt wird], lebt der Prozess [der] interkulturellen [Zusammenarbeit] vom ‚Charme‘ der kulturellen Besonderheiten, von den kleinen und großen Irritationen ... [sowie den eingeschlagenen Kommunikationsstrategien,] die die Geschäftsabläufe begleiten (a.a.O., S. 156).

3. Innovationsstrategie

Diese Strategie zielt auf die Nutzung spezieller Unterschiede im Verhalten für Synergieeffekte. Die anzustrebende Synergie bedeutet in keinerlei Weise die Aufgabe der eigenen kulturellen Identität. Unter ‚Synergie‘ wird das gegenseitige voneinander Lernen verstanden¹⁹⁶, denn in der kulturellen Diversität liegt Potenzial (vgl. auch Barmeyer/Davoine 2014, 155).¹⁹⁷ Ohne diese Vielfalt wären internationale Projekte kulturell und wirtschaftlich ärmer, denn der Erfolg ist ganz eng mit der Fähigkeit verbunden, die Vorteile verschiedener Kulturen zusammenzufassen und zu verstärken. Allerdings zeichnen sich Synergieeffekte nicht durch die Summe von Fertigkeiten und Attributen aus, sondern vielmehr durch ihre Verbindung zu neuen Lösungen, die Antworten auf bisher unbeantwortete Fragen geben (Müller

¹⁹⁶ Näheres bei Unkrieger 2000, S. 15.

¹⁹⁷ Zitiert nach Harbig 1994, S. 91.

2012)¹⁹⁸. Es geht darum, die in den Unterschieden liegenden Chancen für Innovationen, Kreativität oder Veränderungen zu nutzen, wodurch ein Mehrwert in Form von qualitativ wie quantitativ höherwertigen Arbeitsergebnissen erzielt werden kann und aus der Komplementarität der differenten Kulturen Nutzenpotentiale zu ermitteln (vgl. auch Moosmüller 2014, S. 44). Das setzt voraus, die eigenkulturell geprägte Wahrnehmung zu erkennen und Offenheit für neue Wege zu zeigen. Denn sind sich die Teammitglieder ihres kulturell geprägten Verhaltens nicht bewusst, lauert die Gefahr von Missverständnissen, die sich letztendlich negativ auf die Produktivität auswirkt.¹⁹⁹ Damit werden unter diesem Blickwinkel kulturelle Unterschiede in der Kommunikation nicht als Quelle von Störungen begriffen, die es zu beseitigen gilt, sondern eher als Chance für kreative Problemlösungen betrachtet. Konfrontationsdenken wird demzufolge in ein Komplementaritätsdenken umgewandelt, in dem das Fremde als Bereicherung gilt (vgl. Yousefi 2014, S. 52).²⁰⁰ Somit verändert sich im Idealfall die Unterscheidung in „Wir“ und die „Anderen“ aus Synergiegesichtspunkten von einer abgrenzenden zu einer partnerschaftlichen Perspektive (vgl. Wirth 1992, S. 65). Entsprechend ermöglicht die Innovationsstrategie, die jeweiligen kulturellen Prägungen nicht ablehnen zu müssen und eigenkulturelle Identität zu bewahren.

3.3.1.2 Stellungnahme

Dadurch, dass bei der **Konfrontationsstrategie** Spannungen und Widerstände entstehen, welche im schlimmsten Fall nicht mehr oder nur mühsam zu lösen sind, wird das für die Zusammenarbeit wichtige Vertrauen beschädigt, Lerneffekte sind nicht mehr zu erwarten. Die Konfrontationsstrategie ist ein guter Ansatz, aber eher konfliktiv und daher unberechenbar.

Die **Anpassungsstrategie**, als „Fähigkeit, anderen Normen und Werten zu entsprechen und sich an andere Geschäftsstile und -gepflogenheiten anzupassen, vielleicht sogar unterzuordnen, wird sicherlich nicht weniger hilfreich sein wie bisher, dürfte aber nicht vor den skizzierten Herausforderungen zukünftiger interkultureller Aufgaben als alleiniger Erfolgsfaktor angesehen werden“ (Müller 2012, S. 90). Allerdings geht dabei ein Teil der eigenkulturellen Identität und mithin die ursächliche Kraft zur Erzielung von Synergieeffekten verloren. Ferner führt die vollständige Einordnung in eine andere Kultur zu Desorientierung und Unsicherheit und damit zu ungeeigneten Voraussetzungen für die Integrität. Damit bedarf die Anpassungsstrategie einer Ergänzung, wenn Synergieeffekte, die angesichts des interkulturellen Zusammenarbeitens eintreten können, zunutze gemacht werden sollen (**Innovationsstrategie**). Geht es darum, Synergieeffekte zu generieren, so sollte eine effektive Zusammenarbeit der interkulturell zusammengesetzten Arbeitsgruppe nicht ausschließlich an der Fertigkeit jedes gesonderten Mitarbeiters gemessen werden, sich einfügen zu können (vgl. ebd.) und Kompromisse einzugehen, „sondern es sollten insbesondere integrative Lösungen im Sinne der Synthese fremdkultureller Eigenheiten angestrebt werden“ (ebd.). Gerade die Kombination unterschiedlicher Vorstellungen, Wünsche, Denk-, Arbeits- und Verhaltensweisen stellt eine neuartige Lösung für die interkulturelle Zusammenarbeit dar, die weit mehr als ein Kompromiss ist. Dies erhöht zugleich die

¹⁹⁸ Leider geht das Publikationsjahr aus der Online-Quelle nicht hervor. Deshalb das Download-Jahr. Dieser Vermerk hat für alle Quellennachweise, die sich auf Müller 2012 beziehen, Gültigkeit.

¹⁹⁹ Müller 2012, S. 90.

²⁰⁰ Vgl. dazu Breuer 1990, S. 26.

Chance und das Potenzial, aus dem bewussten Einsatz und Zulassen der Vielfalt ein höherwertiges Ergebnis zu erzielen („Quelle für Kreativität und Innovation“ – vgl. Scheitza 2011, S. 9). Allerdings stellt sich das Streben nach Synergien nicht automatisch in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ein, sondern ist vielmehr im Rahmen eines Lernprozesses zu fördern.

Ein erschöpfendes, für jede Angelegenheit richtiges Verhalten gibt es sicherlich nicht, aber unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextfaktoren soll die für eine Situation bestmögliche Verhaltensdisposition ermittelt werden. Dabei können natürlich gewisse Situationen die Heranziehung der Anpassungsstrategie (Integration abwägen) erfordern. Ebenso aber können andere Situationen wieder die Konfrontationsstrategie (Konflikte vermeiden bzw. konstruktiv lösen) erfordern. Damit sollen zukünftige Auslandsentsandte befähigt werden, die oben vorgestellten, angestrebten Verhaltensdispositionen durch Abwägen von Integrationschancen, Nutzen von Synergien und Vermeiden von Konflikten in der Praxis umzusetzen. Gleichwohl kann die optimale Umsetzung der angestrebten Ziele nicht alleine aus den Verhaltensdispositionen der Interaktionspartner geschlossen werden, sondern es gilt vielmehr, die dahinter liegenden Verhaltensursachen näher zu ergründen.

3.3.2 Einflussfaktoren auf das (kommunikative) Verhalten

Im Rahmen der Untersuchung werden insbesondere drei Einflussfaktoren auf das Verhalten als entscheidend für die Gestaltung des Trainingskonzeptes betrachtet. Das bedeutet, dass das Verhalten in einem Kräftedreieck, bestehend aus den kulturellen, den individuellen sowie den situationsspezifischen Unterschieden zu situieren ist. Personen können je nach kulturellem Kontext, Situation oder Einstellung unterschiedlich handeln (Yousefi 2014, S. 74)²⁰¹. Eine adäquate Interpretation des Verhaltens ist ohne Berücksichtigung der drei Einflussfaktoren kaum möglich.

Medien beeinflussen permanent unser Leben und mithin unser (kommunikatives) Verhalten, denn sie besitzen nicht nur eine Unterhaltungs-, sondern auch eine Informationsfunktion: Medien vermitteln Informationen und Wissen, sie strukturieren unsere Vorstellungen von der Welt, beeinflussen unsere Normen, Werte, Denkweisen und Wahrnehmungen und formen unsere Identitätsbildung. Somit spielt beim diesem Wechselspiel der drei bereits genannten Einflussfaktoren der Medieneinfluss auch eine nicht unerhebliche Rolle (etwa gemäß Neil Postman).

3.3.2.1 Kultureller Kontext

Ausgehend von der Makro-Perspektive von Kultur als einem gegebenen Phänomen kann gefolgert werden, dass kulturelle Aspekte Denkweise, Sprechen und Verhalten beeinflussen. Denn Kultur wird im Rahmen dieser Arbeit als das Ergebnis kollektiven gesellschaftlichen Verhaltens gesehen, das ein jeweils kulturspezifisches Orientierungssystem²⁰² bildet, welches durch Enkulturationsprozesse²⁰³ in

²⁰¹ Diese parallel stattfindenden Möglichkeiten können in spielerischer Form je nach Kontext auf der Vorder- und Hinterbühne (Goffmann 1983) different eingesetzt werden.

²⁰² Eine entsprechende Verhaltenssteuerung wird im Rahmen der Arbeit immer wieder kenntlich gemacht. Denn gerade über Koordinations- und Interpretationsfunktionen wirkt Kultur verhaltenssteuernd. Siehe dazu Podsiadlowski 1996, S. 74-77.

Form von weitgehend unbewusstem Lernen vermittelt wird. Kultur gilt damit als Determinationsfaktor für das (kommunikative) Verhalten. Der kulturelle Hintergrund der Interaktionspartner bildet den ersten Einflussfaktor für jegliches (kommunikative) Verhalten.

3.3.2.1.1 Denkweise und Kultur

Linguistische wie auch psychologische Theorieansätze lassen überzeugend belegt, dass Denken ebenso sprachlich organisiert ist wie auch Sprache grundsätzlich Denkstrukturen offenbart (vgl. Vygotsky, Sapir-Whorf, Watzlawick) – aber auch die Psychoanalyse (vgl. Lacan). Sprache ist unabdingbar, um Denken zu entwickeln (vgl. Vygotsky), d.h. Sprache bestimmt die Art, wie das Denken sich strukturiert. Ein großer Teil innerer Monologe beispielsweise läuft zweifelsohne in Worten ab, ob sie nun laut ausgesprochen werden oder nicht. Hiervon ausgehend kann angenommen werden, dass alles, was eine Person sagt, letztlich als eine Projektion ihrer inneren Gedankenwelt angesehen werden kann (Lewis 2000)²⁰⁴. Diese innere Gedankenwelt ist untrennbar mit der Kultur verbunden (House 1996, S. 1), sodass das Denken stark vom kulturellen Umfeld geprägt ist (vgl. Nordhoff 2009)²⁰⁵. Belegt ist, dass ein beträchtlicher Teil der Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Menschen auf Unterschiede in den Denkformen zurückzuführen ist (Maletzke 1996, S. 63). Aus diesem Grund resultieren Störungen und Missverständnisse in der interkulturellen Interaktion oftmals aus der Tatsache, dass die einzelnen Kommunikationsparteien inkompatiblen Denkweisen unterliegen. In diesen Fällen ist es demgemäß schwierig, eine gemeinsame Ebene der Verständigung zu finden. Für eine gelungene Kommunikation im interkulturellen Kontext ist von besonderer Wichtigkeit, dass sich die Denkweisen der einzelnen Kommunikationspartner annähernd decken (Thieme 2000, S. 192), und dass sie den Interaktanten bewusst werden. Allerdings ist die Existenz kultur- bzw. länderspezifisch unterschiedlicher Denkformen, die letztlich innerlichen halbbewussten Prozessen basieren, und erst von Auslandsentsandten erst während des ersten Auslandseinsatzes erfahren werden²⁰⁶. Einige Wissenschaftler erläutern unterschiedliche Denkstile bzw. -formen. Maletzke beispielsweise setzt sich mit einigen Denkformen auseinander, die er stark vereinfacht auf Gegensatzpaare reduziert, die aber nicht als einander ausschließende Alternativen zu verstehen sind. Vielmehr sind diese Dichotomien als gleitende Skalen mit sämtlichen denkbaren Zwischenformen zu sehen (Maletzke 1996, 63):

²⁰³ Unter **Enkulturation** werden hier die Übernahme kulturellen Rollenverhaltens und die Prägung der kulturellen Persönlichkeit verstanden. Die Übernahme der kulturellen Werte und Verhaltensweisen erfolgt meist aufgrund der Erziehung und der frühkindlichen Konditionierung. Vgl. dazu Keller, E. v. 1995, Spalte 1398.

²⁰⁴ Lewis fügt hinzu: „Was ausgesprochen wird ... wird auf jeden Fall von der Realitätsauffassung des ausländischen Sprechers beeinflusst sein“ (Lewis 2000, S. 29).

²⁰⁵ Forschungen der letzten Jahre zeigen nämlich, dass die Hirntätigkeit und damit das Wahrnehmen, Denken und Fühlen stark vom kulturellen Umfeld bestimmt werden. So besagt eine Studie des Neuropsychiaters Georg Nordhoff (2009), dass wie das Gehirn arbeitet, nicht von Geburt an vorbestimmt ist, sondern stark durch das kulturelle Umfeld geprägt ist. Vgl. dazu Gehirn und Geist 6. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.gehirn-und-geist.de/artikel/993476&z=859070>. [Stand 13.05.2009].

²⁰⁶ Redding (1980, S. 131) formuliert es folgendermaßen: „That there are fairly large-scale differences in cognitive processes is often a matter of surprise to Westerners viewing Oriental people and vice versa“, zitiert nach Hofstede (2001, S. 362).

- **Induktives vs. deduktives Denken**

Induktives Denken geht vom Einzelnen, Besonderen, Konkreten aus und schreitet von dort zu allgemeineren, abstrakten, theoretischen Konzepten. Demnach beginnen Menschen mit induktiver Denkweise grundsätzlich mit dem Besonderen, also mit spezifischen konkreten Tatsachen. Indem sie beobachten, wie diese auf der praktischen Ebene wirken, konstruieren sie daraus ein allgemeines Muster. Im Gegensatz dazu konstruiert ein deduktiv Denkender zunächst übergreifende Konzepte oder Theorien, um sie dann anhand empirischer Befunde zu verifizieren. Demnach beginnen Menschen mit deduktiver Denkweise mit generellen oder universellen Ideen und versuchen, die Tatsachen in diesem Rahmen einzuordnen²⁰⁷.

- **Abstraktes vs. konkretes Denken**

Abstraktes Denken ist durch gefühlsmäßige Neutralität, Gegenständlichkeit und Abstraktheit geprägt. Konkretes Denken hingegen ist insbesondere von Bildhaftigkeit und Emotionalität geprägt, zudem dominieren personale Aspekte (Maletzke 1996, S. 66).

- **Logisches vs. prälogisches Denken**

Während logisches Denken analytisch-linear-rational vorgeht, ist das prälogische Denken ganzheitlich, assoziativ, affektiv und kreativ (a.a.O., S. 60).

Mit der induktiven vs. deduktiven Dichotomie hat sich ebenfalls Johan Galtung im Rahmen des Essays „Struktur, Kultur und interkultureller Stil“²⁰⁸ auseinandergesetzt. Er hat vier Kommunikationsstile und damit vier Denkfiguren dargestellt: ‚sachsonisch‘ (thesenorientiert und nicht-dialektisch), ‚nipponisch‘ (thesenorientiert und dialektisch), ‚teutonisch‘ (theorieorientiert und nicht-dialogisch) und ‚gallisch‘ (theorieorientiert und dialektisch)²⁰⁹. Wichtig für diese Untersuchung sind die Denkstile ‚teutonisch‘ (dadurch gehört tendenziell Deutschland) und ‚gallisch‘ (dazu gehört tendenziell Spanien)²¹⁰ und zwar hinsichtlich der sprachlichen Praxis, die sich natürlich in dem (kommunikativen) Verhalten auswirkt (z.B. Argumentations- und Textaufbauschemata; siehe dazu Knapp 1996, S. 63; zu Konvergenzen und Divergenzen in puncto Makrostrukturen der Argumentation im Deutschen und Spanisch, siehe Atayan

²⁰⁷ Maletzke 1996, S. 64.

²⁰⁸ Beitrag entnommen aus: Wierlacher 1985/2000, S. 151-193. Wengleich aufgrund seiner essayistischen Konzeption nicht unumstritten, kann sein Beitrag durchaus als „Klassiker“ der interkulturellen Kommunikationsforschung bezeichnet werden. Seine Theorie und Deskription intellektueller Stile ist Bezugspunkt für zahlreiche Arbeiten geworden, die kulturelle Spezifika auf dem Weg der Analyse kommunikativer Stile und ihrer historischen Entwicklung abzuleiten versuchen.

²⁰⁹ Galtung verwendet diese seltsame Bezeichnung, weil sie nicht mit Britannien, Deutschland, Frankreich und Japan identifiziert werden sollen – da diese als Länder Akteure im internationalen System sind und in sich vielfältige kulturelle Merkmale vereinen. Allerdings sieht Galtung die Stile, die durch diese Begriffe charakterisiert werden sollen, in den genannten Ländern als vorherrschend an, „wenn auch möglicherweise in der Vergangenheit, vielleicht sogar noch vor zehn Jahren, stärker als heute; das liegt an der starken Interdependenz und Interaktion auf der Welt und an der Unterwerfung unter einen allgemeinen intellektuellen Weltstil...“ (Galtung 2003, S. 169).

²¹⁰ Der gallische Einfluss geht jedoch weit über „la communauté française“ hinaus: er erstreckt sich über den ganzen Bereich der romanischen Länder (vgl. a.a.O., S. 170).

2009). Galtung behauptet, und damit stimmt er mit Knapp überein, dass die ‚teutonische‘ Gedankenführung rein deduktiver Natur ist. Sie lässt sich von der grundlegenden Idee der Gedankennotwendigkeit leiten: Hat man erst einmal die Prämissen und gewisse Regeln des logischen Schließens akzeptiert, so ergibt sich eben die Schlussfolgerung. „Ziel ist es, von einer kleinen Zahl von Prämissen zu einer großen Zahl von Schlussfolgerungen zu gelangen, die ein möglichst weites Untersuchungsgebiet betreffen“ (Galtung 2003, S. 180). Demnach herrscht keine Ambiguität, sondern intendierte Klarheit (a.a.O., S. 185)²¹¹. Allerdings hat diese Denkweise den Nachteil, dass bei Akzeptanz der Prämissen die Schlussfolgerungen scheinbar unbefragt akzeptiert werden müssen. Das hat zur Folge, dass man zum Gefangenen der Prämissen und des deduktiven Rahmens, in den sie eingebettet sind, werden kann. Ferner trägt die erwartete Beweisführung vermeintlich zu ihrer Richtigkeit und Ernsthaftigkeit²¹² bei. Demzufolge glaubt der vom ‚teutonischen‘ Stil Geprägte einfach, was er sagt bzw. glaubt nur was er kennt und damit meint beweisen zu können. Deshalb gehören Humor, Anekdoten, Analogien, Euphonien, spielerisches Jonglieren mit Bedeutungen nicht unbedingt zum ‚teutonischen‘ Denkstil²¹³. Anders sieht es, so Galtung, bei dem ‚gallischen‘ Verfahren der Sinnbildung aus. Obwohl hier ebenso eine Verknüpfung von Wörtern gegeben ist, ist das ‚gallische‘ Verfahren kein deduktives: die Wörter verfügen über Konnotationen und haben implizite Beibedeutung. Demnach geht dieses Verfahren weniger von einer logischen Struktur aus als vielmehr von einer bestimmten ‚künstlerischen‘ Qualität: der Beherrschung eines guten und eleganten Stils, dem Spiel mit Wörtern und ihren Bedeutungen, dem Einsatz von Alliterationen und mannigfaltigen semantischen Kunstgriffen.²¹⁴ Demnach, so Galtung (a.a.O., S. 194), strebt man im ‚teutonischen‘ Fall „Strenge“ an, „wenn nötig, auf Kosten der Eleganz“, während im ‚gallischen‘ Fall „Eleganz das Ziel, vielleicht auf Kosten der Strenge im teutonischen Sinn“ ist.

Für die vorgestellten unterschiedlichen Denkstile kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sie einen direkten Einfluss auf das Kommunikationsverhalten haben. Der Denkstil manifestiert sich in unterschiedlichen Verhaltens-, Kommunikations- und Argumentationsweisen, in einer spezifischen Logik des Denkens sowie in der Art und Weise, Schlussfolgerungen zu ziehen und Generalisierungen vorzunehmen – und nicht zuletzt in der Arbeitsweise (vgl. Thieme 2000, S. 197).

3.3.2.1.2 Sprache und Kultur

Ist es wahr, „dass alle Angehörigen einer Kultur ..., [die] eine gemeinsame Muttersprache haben, ... bestimmte Wertorientierungen teilen, die gleichen Grundsätze für wahr halten, den gleichen Konventionen folgen, auf eine bestimmte Art denken und handeln? ... [S]prechen wir also z.B. [in einer bestimmten Weise] Deutsch, weil unser Denken nach bestimmten Prinzipien strukturiert ist oder denken wir auf eine bestimmte Art, weil wir Deutsch sprechen?“ (Ehrhardt 2002, S. 7). Oder gibt es keinerlei

²¹¹ ‚Teutonischer‘ Stil: „Wie können Sie das zurückführen/ableiten?“ (Galtung 2003, S. 193; vgl. auch S. 169).

²¹² In „Deductive Thinking and Political Practice“ (Galtung 1979) heißt es: „... es herrscht ein fundamentaler Isomorphismus zwischen Deduktion und Ursächlichkeit; Primärvariablen oder Faktoren sind auch Hauptursache ... die Pfeile der Folgerung werden zu Pfeilen der Kausalität. Damit dies funktioniert, muss die gesellschaftliche Wirklichkeit empirisch so stark gekoppelt sein wie ein deduktives System logisch verbunden ist“ (a.a.O., S. 201).

²¹³ Näheres bei a.a.O., S. 195.

²¹⁴ ‚Gallischer‘ Stil: „Wie kann man das schöner formulieren“ (in Anlehnung an a.a.O., S. 167 ff.).

logische Relation zwischen der Muttersprache und den kognitiven Schemata? „Sind etwa sowohl die Muttersprache, die wir gelernt haben als auch unsere intellektuellen und emotionalen Eigenarten ... Resultate von mehr oder weniger analogen evolutionären Prozessen?“ (Ehrhardt 2002, S. 7). Vier berechnete Fragen, die sich anhand der Betrachtung des Verhältnisses von Sprache und Kultur beantworten lassen.

„Daß Sprache und Kultur zusammenhängen, ist trivial“, behaupten Knapp/Knapp-Potthoff (1990, S. 63). Eine intuitive und einleuchtende Annahme, die jedoch einer Klärung und Vertiefung bedarf. Vorausgesetzt wird zunächst die Tatsache, dass Personen, die eine unterschiedliche Sprache sprechen, unterschiedlichen Kulturen angehören (siehe Kap. 2.1.2.3). Nicht notwendig gesichert ist, ob die entsprechenden Personen „deswegen auch [automatisch] eine unterschiedliche Weltanschauung, ein unterschiedliches Weltbild oder unterschiedliche Wertvorstellungen haben“ (Ehrhardt 2002, S. 7). Zu dieser Frage gibt es natürlich zahl- und einflussreiche Ansätze in der Geschichte der Linguistik, die bereits entsprechende Diskussionen – betreffend die Eigenschaften einer Sprache als Manifestation der Eigenschaften der entsprechenden Sprachgemeinschaft – hervorgerufen haben. Diese Tradition hat ihre Ursprünge in der Kulturanthropologie. Bereits Humboldt, der Sprachuntersuchungen unter kulturanthropologischen Fragestellungen anging, setzte sich mit dieser Problematik auseinander. Dabei behauptet er, dass genau wie Sprache und Denken (s.o.), auch Sprache und Welt zusammengehören: In jeder Sprache liege eine „eigentümliche Weltansicht“ (Humboldt 1968, S. 19 ff.). Humboldt „sah in der Sprache nicht nur einen Spiegel der Welt, sondern auch die Linse, durch die wir die Welt betrachten“ (Springer 2012, S. 107). Besonders bekannt wurden auch die Arbeiten von Sapir und Whorf, und zwar insbesondere die Debatte um die These von der sprachlichen Determination beziehungsweise der sprachlichen Relativität. Hauptaussage dieser Ansicht ist, dass Sprachen die Weltansicht ihrer Sprecher determinieren. In diesem Zusammenhang stellt sich nun die Frage, ob mögliche Probleme in der interkulturellen Kommunikation bereits „in der Struktur der Sprachen der Beteiligten angelegt sind“ (Ehrhardt 2002, S. 8). Mit anderen Worten: Sind Missverständnisse zwischen Deutschen und Spaniern zum größten Teil darauf zurückzuführen oder dadurch erklärbar, dass die beiden Parteien unterschiedliche Muttersprachen sprechen²¹⁵ oder müssen noch weitere Erklärungsfaktoren herangezogen werden?

Die Anhänger der These der sprachlichen Relativität (vgl. zum Folgenden Pinker 1994, S. 59 ff.) stützen sich bei ihrer Behauptung meistens auf Beispiele, und zwar solche wie die Vielfalt von Bezeichnungen für Schnee in „Eskimosprachen“, die Verschiedenheit von Farbadjektiven in unterschiedlichen Sprachen oder die von Whorf (1986) beschriebene – im Vergleich zu westlichen Kulturen – unterschiedliche

²¹⁵ Obwohl hier die Rede von zwei indoeuropäischen Sprachen ist und sie mithin weitreichende Übereinstimmungen (Wortschatz, Flexion, Grammatik, etc.) aufweisen, handelt es sich bei der deutschen und spanischen Sprache um zwei Zweige der indoeuropäischen Sprachen (germanische versus italische Sprache), die unterschiedlicher sind als zwei Sprachen innerhalb eines Zweigs (z.B. innerhalb der italischen Sprachen). Zum Beispiel ähneln sich die syntaktische und morfologische Struktur des Spanischen und Französischen mehr als die des Deutschen und Spanischen. Franz Bopp veröffentlichte bereits 1816 das Buch „Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprachen“. Hierbei vergleicht der Autor die Strukturen innerhalb der indoeuropäischen Sprachen (Tagliavini 1969, S. 49).

Zeitwahrnehmung von Indianerstämmen in USA, die sich in deren Sprache manifestiert und durch diese bedingt wird (vgl. Whorf). Allerdings wurden entsprechende Beispiele empirisch geprüft und mehrfach widerlegt (vgl. Ehrhardt 2003, S. 143)²¹⁶, so dass trotz der instruktiven Aspekte, die die Sapir-Whorf-Theorie aufzeigt, ihre Gültigkeit deutlich eingeschränkt ist. Pinker (1994) bringt die Absurdität solcher Argumentationen zur Unterstützung der Relativitätsthese auf den Punkt mit der nachfolgenden Behauptung:

„Apaches speak differently, so they must think differently. How do we know that they think differently? Just listen to the way they speak“ (a.a.O., S. 61).

Demnach sind Argumentationen, die die Sprachstruktur und Weltansicht auf diese Art miteinander in Verbindung setzen wollen, zirkulär. Dies kann anhand des Begriffes ‚höflich‘, der meistens herangezogen wird, wenn es um die Charakterisierung von Kulturen geht, veranschaulicht werden. So wird öfters behauptet, Deutsche legten im Vergleich zu Spaniern größeren Wert auf Höflichkeit; als Begründung für diese Behauptung wird das Anredesystem oder die Diskursstruktur der deutschen Sprache angeführt.²¹⁷ Diese Sichtweise ist zumindest einseitig – Sprecher des Spanischen mit einem etwas weiter gefassten Du-Bereich bzw. mehr Vornamegebrauch, häufiger Gebrauch der Befehlsform und weniger Titelgebrauch könnten demnach nämlich nicht höflich sein. Oder die Sichtweise, Spanier – mit der Gewohnheit einem ständig ins-Wort-zu-fallen und begingen damit einen Verstoß gegen die Regeln der Diskursorganisation (Sprecher-Wechsel) – könnten nicht höflich sein. „Der Höflichkeitsbegriff selbst ist kulturbedingt, die Einschätzung von Personen oder gar Völkern als mehr oder weniger höflich also von der Perspektive bzw. der Ausgangskultur des Beobachters bestimmt“ (Ehrhardt 2002, S. 10). Gerade bei Kollektivaussagen vom Typ ‚Deutsche sind höflich‘ oder ‚Spanier sind unhöflich‘ handelt es sich um Stereotypen, die in der Kommunikation durchaus eine Funktion haben könnten (dazu später mehr), sie sind aber schlechterdings nicht immer verifizierbar und erweisen sich bei empirischen Überprüfungen meistens als unhaltbar. Diese Phänomene stellen vielmehr Beispiele dar für das, was Lewis Konventionen nennt (vgl. dazu Lewis 1969/1975): man praktiziert, was alle anderen ebenfalls praktizieren. Wittgenstein benutzt dafür den Begriff ‚Gepflogenheiten‘ (vgl. Wittgenstein PU – der Wegweiser). Wittgensteins „Wegweisersbeispiel“ gibt auch zu verstehen, wie die beschriebenen Tatsachen in einen Erklärungszusammenhang gebracht werden können. Ihm zufolge sollte man sich fragen, wie es überhaupt dazu kommt, dass Personen beim Anblick von Wegweisern bestimmte Handlungen durchführen. Überträgt man dies auf die Sprache, so bedeutet das, dass eine Sprache nur dann angemessen beschreiben und explizieren kann, wenn man sie vor dem Hintergrund ihrer Entwicklung als Produkt kommunikativer Bemühungen betrachtet (Koskensalo 2010).²¹⁸ Dies

²¹⁶ Inuitsprachen haben nicht bis zu 400 Wörter für die Bezeichnung von Schnee (wie behauptet wurde), sondern – bei großzügiger Zählung – höchstens 12; auf eine annähernd hohe Zahl würden ambitionierte Wintersportler in der deutschen Sprache sicherlich auch kommen. Und Sprachen, in denen Tempuskategorien nicht grammatikalisiert sind, weisen eben andere Strukturen (z.B. Adverbien) auf, mit denen Zeitverhältnisse deutlich gemacht werden können.

²¹⁷ Zum deutschen Anredesystem vgl. Besch 1998; vgl. ebenso Glück 1998.

²¹⁸ Eine solche Sichtweise finden wir bereits bei Humboldt, der schrieb: „Sie selbst (die Sprache) ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische seyn“ (Humboldt 1836/1998, S. 150). Keller argumentiert, „dass das Wesen einer Struktur nicht verstanden werden kann, ... wenn

erfordert, die Funktion des Handelns der an der Struktur beteiligten Individuen zu begreifen (vgl. dazu Keller 1994, S. 28). Demnach beschreibt Keller sowohl sprachliche Strukturen als auch andere ‚Gepflogenheiten‘ als „Phänomene der dritten Art“ (a.a.O., S. 88), d.h. als „die kausale Konsequenz einer Vielzahl individueller intentionaler Handlungen, die mindestens partiell ähnlichen Intentionen dienen“ (a.a.O., S. 92). Solche Phänomene können nur dann adäquat erklärt werden, wenn sie auf die Ebene individueller Intentionen zurückzuführen sind und dabei sich zeigen kann, dass die Übereinstimmung der Intentionen vieler Individuen zur Ausprägung der fraglichen Struktur führt. Der Vorzug einer solchen Erklärung liegt darin, dass dabei Kollektivaussagen vermieden werden. Insoweit lässt sich hier eine mögliche Verbindung zwischen Sprache und Struktur verorten: beide lassen sich sinnvoll nur dann in Zusammenhang bringen, wenn man nicht auf der Ebene von Strukturen zum Stehen kommt, sondern Intentionen beschreibt, z.B.: was bewirkt ein Sprecher, wenn er kommuniziert und welche Aspekte üben dabei Einfluss auf ihn aus? Entscheidend ist dabei, dass der Kommunikationsakt selbst analysiert wird und nicht die Instrumente, die dabei benutzt werden (Koskensalo 2010).

Wenn wir vom Forschungsanliegen der interkulturellen Kommunikation ausgehen, das den Zweck verfolgt, „kulturbedingte Einstellungen, Sicht- und Handlungsweisen, Konventionen und den Einfluss auf die Kommunikation ... [mit Angehörigen anderer Kulturen zu untersuchen], dann kann der linguistische Beitrag primär nicht in der Beschreibung von Sprachsystemen liegen, sondern muß die Verwendung von sprachlichen Strukturen in der Kommunikation zum Gegenstand haben“ (ebd.). Lediglich in einem solchen Analysefeld kann die interkulturelle Kommunikation kulturspezifische Werte linguistisch analysieren. Erfolgreiche Verständigung ist nicht in erster Linie eine Frage der Sprache, sondern vielmehr ein Problem des sprachlichen Verhaltens (vgl. dazu Rorty 1989, S. 39)²¹⁹. Relevante kulturelle Besonderheiten sind nicht in erster Linie in der Sprache als kollektivem Phänomen zu suchen, sondern im Sprechen (s. Ehrhardt 2003).

3.3.2.1.3 Kommunikation und Kultur

„Kultur ist Kommunikation und Kommunikation bringt Kultur hervor“ (Yousefi 2014, S. 17).

In dieser Arbeit wird Kultur im Verhältnis zur Kommunikation als „Produkt“ und „Voraussetzung“ begriffen (Mossmüller/Möller-Kiero 2014, S. 16; Moosmüller 2014, S. 45). Die beständige und nachdrückliche Teilnahme des Subjekts „in denselben „Kommunikationsräumen“ (Castells: Communication Power, zit. nach Mossmüller 2014, S. 45) leitet zur Schaffung „impliziter Regeln (also von „Kultur“), die von den partizipierenden Akteuren internalisiert werden und die auch dann noch wirksam bleiben, wenn sich die Akteure in Kommunikationsräumen bewegen, in denen andere Kommunikationsregeln gelten“ (Moosmüller 2014, S. 45).

man die Logik ihrer Genese nicht verstanden hat. Dazu ist es wiederum notwendig, die Funktion des Handelns der an der Struktur beteiligten Individuen zu begreifen“ (Keller 1990, S. 28).

²¹⁹ Auch Rorty (1989, S. 39) betont, dass die Frage, wie erfolgreiche Verständigung zu beschreiben und zu erklären ist, nicht in erster Linie eine Frage über Sprache ist, sondern vielmehr ein Problem des sprachlichen Verhaltens.

Alle Formen der interkulturellen Zusammenarbeit setzen Gespräche als grundlegende Form des Sprachgebrauchs mit ausländischen Gesprächspartnern voraus: Gespräche, um „etwas mitzuteilen, ... zu beeinflussen, das persönliche Verhältnis zwischen Sprecher und Hörer zu bestätigen oder zu entwickeln“ (Ehrhardt 2002, S. 13) oder andere Ziele zu erreichen – mit einem Wort, um zu kommunizieren.

Die dialektische Verknüpfung von Kultur und Kommunikation (im Sinne von Sprachgebrauch), die das eine durch das andere kreiert und aufrechterhalten sieht, beschreibt die kultursemiotische Theorie Vygotskys (1978). L. S. Vygotsky sah schon in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts die kognitive und kommunikative Entwicklung eines Menschen als Prozess der Kulturaneignung. Höhere psychologische Funktionen können so als internalisierte Transformationen interpersoneller Interaktionsmuster gelten. Kulturelle Bestände werden via Kommunikation in die Psyche des Menschen integriert. Das heißt auch, dass sich mit den verschiedenen Kommunikationsweisen nicht nur Erwartungshaltungen, sondern auch Gefühle verbinden. Vermutlich ist das der Grund, warum Menschen ihr Verhalten nur teilweise aneinander anpassen können. Auch wenn man weiß, dass eine bestimmte Verhaltensweise in einer anderen Kultur üblich ist, wird man sie nicht notwendigerweise übernehmen, wenn sie mit negativen Gefühlen gekoppelt ist. Man kann aber lernen, sie im Rahmen der anderen Kultur zu interpretieren und nicht nur im Rahmen der eigenen (sog. Perspektivwechsel). Zu Recht bezeichnen Gudykunst und Ting-Toomey (2003) das Verhältnis von Kultur und Kommunikation als einen Prozess wechselseitiger Einflussnahme:

„The culture in which individuals are socialized influences the way they communicate, and the way that individuals communicate can change the culture they share over time“ (Gudykunst u.a. 2003, S. 117).

Aufgrund dieser engen gegenseitigen Verflechtung (Kultur-Kommunikation; vgl. dazu Springer 2012, S. 229) bietet die Beschäftigung mit der Kommunikation bzw. kulturspezifischen Konventionen des Kommunizierens in der Vorbereitungsphase nicht nur die Möglichkeit des Ausbaus einer umfassenden Kommunikationsfähigkeit bzw. -kompetenz, sondern zugleich die Chance zur Förderung eines tiefergreifenden Verständnisses der fremden wie der eigenen kulturellen Prägung (s. kulturspezifisches Modul).

3.3.2.1.4 Wirtschaft und Kultur

Der Erfolg interkultureller Zusammenarbeit hängt nicht nur von den Faktoren Standort, Sortiment und Produktqualität, sondern ebenso von der geistigen Einstellung und Haltung, den Denkweisen sowie dem Bewusstsein der in ihm arbeitenden Menschen ab. Unternehmenskultur²²⁰ beeinflusst auf vielfältige Weise die Mitarbeiter, sie fungiert als Rahmen, in dem Interaktion und Kommunikation in einem Unternehmen stattfindet. Für den Auslandsentsandten bedeutet dies, dass er zusätzlich zu der Landeskultur auch einer ihm unbekannten Unternehmenskultur ausgesetzt ist. Unternehmen entfalten eine bestimmte wert- und normbezogene „Autonomie“, durch welche sie sich sowohl von anderen als auch vom Wert- und Normeinheit der Soziokultur herausheben (vgl. Heinen/Fank 1997, S. 2). Unternehmenskultur ist ein Phänomen ganz eigener Art.

²²⁰ Als Synonyme für den Begriff Unternehmenskultur finden auch Bezeichnungen wie Organisationskultur, Firmenkultur oder Corporate Culture Verwendung. Vgl. dazu Dülfer 1998, S. 36.

Allerdings handelt es sich offensichtlich trotz des gemeinsamen Begriffsbestandteils „Kultur“, doch um zwei unterschiedliche Phänomene²²¹. Die Unternehmenskultur hat in den letzten Jahren in Theorie und Praxis ein außerordentliches Interesse gefunden (vgl. dazu Schnöring 2007). Populär wurde die Begrifflichkeit ‚Unternehmenskultur‘ zu Beginn der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts²²², obwohl sie bereits in den 50er Jahren auftauchte.²²³ Ein bekanntes Werk ist der Bestseller von Peters/Waterman „In Search of Excellence“ aus dem Jahre 1982, der die Diskussion um dieses Konzept auf breiter Basis eingeleitet hat.²²⁴ Diese Autoren brachten die neue strategische Leitidee auf die eingängige Formel „soft is hard“ und stellten fest, dass exzellente Unternehmensführung vor allem von einem gelebten Wertesystem getragen wird.²²⁵ Mit der Betonung von gemeinsam geteilten Orientierungs- und Verhaltensmustern geht der Begriff „Unternehmenskultur“, trotz seiner vielfältigen Facetten, im Grunde auf den gleichen Ursprung wie das landesspezifische Konzept von Kultur zurück.²²⁶ Aufbauend auf Pümpins (1986) Auffassung von Unternehmenskultur, wird diese als ein komplexes Ganzes von sowohl historisch gewachsenen Werten, Normen, organisatorischen Regeln und Strukturen und äußerem Erscheinungsbild des Unternehmens, als ein unternehmensspezifisches, immaterielles Phänomen verstanden, welches diejenigen Werthaltungen, Orientierungsmuster und kognitiven Fähigkeiten (Denkmuster und grundlegende Problemlösungsfähigkeiten) umfasst, die von den meisten Angehörigen des Unternehmens geteilt, getragen und gelebt werden. Sie bildet ein in den Köpfen der Organisationsmitglieder bestehendes, ‚ursächliches‘ Prinzip und steht sozusagen „hinter“ den sichtbaren und erlebbaren Formen eines Unternehmens.²²⁷ Demnach zeigt und materialisiert sich die Unternehmenskultur in Ausdrucksformen wie dem Erscheinungsbild (Corporate Design), der Kommunikation (Corporate Communication), dem Unternehmensverhalten (Corporate Behavior) sowie der Handhabung der Führungsinstrumente. Der Gesamteindruck eines Unternehmens entsteht aus dem Zusammenwirken all dieser Formen. Demzufolge spielt die Unternehmenskultur einer betrieblichen

²²¹ Ein grundlegender Unterschied lässt sich anhand der Attribute Freiwilligkeit und Dauer festmachen. Während für die Mitgliedschaft in einer Organisation in der Regel ihre Begrenztheit und Freiwilligkeit typisch ist, zeichnet sich die Zugehörigkeit zu einem Land durch ihren permanenten und „unfreiwilligen“ Charakter aus. Siehe dazu Hofstede 1993, S. 140.

²²² Es wird behauptet, dass die Theorien über die Kultur eines Unternehmens erst in den 80ern Jahren des letzten Jahrhunderts aus verschiedenen Gründen eine Renaissance hatten. Siehe dazu Ulrich 1993, Sp. 4352.

²²³ Der Begriff der Unternehmenskultur ist auf Elliot Jacques (1951) zurückzuführen. Er versteht die Kultur eines Unternehmens als „die gewohnte und tradierte Weise des Denkens und Handelns im Unternehmen, wie sie ... von allen Mitgliedern geteilt werden“ (Jacques: *The changing culture of a factory*, zit. nach Rosenstiel 1993, S. 10).

²²⁴ Vgl. dazu Blattmann 1991, S.113-136; vgl. ebenso Ulrich 1993, Sp. 4353. An anderer Stelle werden vier Buchveröffentlichungen benannt, die etwa zeitgleich die inhaltliche Diskussion um das Organisationskulturkonzept angestoßen haben: Ouchi, W.G. („*Theory Z*“, 1981); Pascale, R.T. und Athos, A. G. („*The Art of Japanese Management*“, 1981), Deal, T. E. und Kennedy, A. A. („*Corporate Cultures*“, 1982); Peters, T. J. und Waterman, R. H. („*In Search of Excellence*“, 1982). Vgl. dazu Dülfer 1991, S. S. 9.

²²⁵ Siehe dazu Ulrich 1993, Sp. 4353.

²²⁶ Vgl. dazu Schreyögg 1993, S. 151-152.

²²⁷ Entsprechende Auffassung erfolgt in Anlehnung an die ‚ideational‘ Kulturtheorien, die sich in der Ethnologie als forschungsbestimmend erwiesen haben.

Organisation in dieser Arbeit insoweit eine entscheidende Rolle, als das Anforderungsprofil eines Unternehmens mit dem Eignungsprofil der Auslandsentsandten übereinstimmen sollte.

3.3.2.1.4.1 Landes- vs. Unternehmenskultur

Mit der Verhaltensprägung in Organisationen beschäftigen sich zwei entgegengesetzte Prägungstheorien, nämlich eine landes- und eine unternehmenskulturelle.

3.3.2.1.4.1.1 Die These von der landeskulturellen Prägung

Die Anthropologie und mit ihr die kulturalistische Managementforschung gehen von der Annahme aus, dass die Landeskultur alle Lebensbereiche durchdringt (vgl. z.B. Hofstede 1980; Laurent 1983; s. auch Bittner/Reisch 1994; Kopper 1996; Adler 1997, Dülfer 1998)²²⁸. Folglich sind die Werte, Denkmuster und Verhaltensweisen von Unternehmen immer auch landeskulturell durchdrungen. Jedes Unternehmen hat seine Wurzeln in einem speziellen soziokulturellen Milieu, dessen Merkmale es nicht nur widerspiegelt, sondern auch fortträgt und pflegt. Bedeutsamer aber als die Frage nach dem ‚Ob‘ ist die Frage nach Art und Umfang des Einflusses. Im Rahmen der sog. Kontingenztheorie der Organisation wird Kultur als kausaler Bestimmungsfaktor im Sinne eines naturgesetzlichen Ablaufschemas begriffen (vgl. Staehle 1991). Diese Annahme erweist sich jedoch als zu mechanistisch. Denn sie geht an der grundlegenden Einsicht vorbei, dass kulturgeprägtes Handeln das Ergebnis eines sozialen Normierungsprozesses ist. Diese Unterscheidung ist deshalb so wichtig, weil der Vorgang der sozialen Normierung im Unterschied zur kausalen Bestimmung die Möglichkeit abweichenden Verhaltens mit einschließt (Möglichkeit der Nonkonformismus).²²⁹ Würde man einen kausalen Mechanismus unterstellen, könnte man niemals solche Erscheinungen wie die Existenz von Subkulturen erklären. Das Gleiche gilt für die praktische Fragestellung nach der Transferierbarkeit von Management-Know-how, also die Frage, ob die in einem landeskulturellen Milieu entwickelten Managementtechniken und -verhaltensmuster erfolgreich auf andere Kulturkreise übertragen werden können oder nicht (vgl. dazu Ackermann 1990). Das zielt auf die Frage der kulturellen Plastizität. Auch hier zeigt sich, dass ein einfaches Ja oder Nein zur Beantwortung dieser Fragestellung nicht taugt. Denn es handelt sich bei der kulturellen Prägung nicht um einen kausalen Determinismus, sondern um soziale Normierung.

²²⁸ Die Annahme, dass Landeskulturen die prägende Wirkung auf das Verhalten von Individuen im Vergleich zur Unternehmenskultur weit übertreffen, wird auch in einer bekannten und umfassenden international vergleichenden Studie von Hofstede (1980) bestätigt. Auch Laurant stellt in seinen Untersuchungen fest, dass Führungskräfte hinsichtlich ihrer Vorstellungen vom Zweck und Wesen der Organisation, von der Rolle des Managers oder der Erfolgsvoraussetzungen für ihre Aufgabe im Unternehmen sehr stark durch die jeweilige Landeskultur beeinflusst werden. Adler hebt entsprechendes Verhältnis sehr deutlich hervor, indem er die Ergebnisse von Laurent interpretiert und zu folgender Schlussfolgerung kommt: „When working for a multinational corporation, it appears that Germans become more German, Americans become more American, Swedes become more Swedish, and so on. ...“ (1997, S. 63). Kopper verweist ebenso darauf, dass Konsens darüber besteht, dass die in letzter Zeit viel diskutierte Unternehmenskultur von der jeweiligen Landeskultur geprägt wird. Näheres bei Kopper 1996, S. 229. Vgl. auch Dülfer 1998, S. 36 sowie Bittner/Reisch 1994, S. 14. In der Tat scheint es so zu sein, dass Mitarbeiter selbst nach längerer Tätigkeit in einem international tätigen Unternehmen ihre landeskulturelle Prägung behalten – zumindest unbewusst – so dass die im Menschen tief verwurzelten kulturspezifischen Denk- und Verhaltensmuster sich offensichtlich nicht durch die Einwirkung einer Unternehmenskultur überlagern lassen.

²²⁹ Näheres zu diesem Non-Konformismus bei König 1972, S. 7-48.

3.3.2.1.4.1.2 Die These von der unternehmenskulturellen Prägung

Der These von der landeskulturellen Prägung steht seit einiger Zeit die neue These von der unternehmenskulturellen Prägung gegenüber. Von ihr wird genauso angenommen, dass sie das (Kommunikations)Verhalten der Unternehmensmitglieder in erheblichem Maße prägt. Zu Recht stellt die Autorin Schnöring (2007) im Rahmen ihrer Untersuchung fest, dass bei der Realisierung der „action games“ im Sinne von Weigand (1993)²³⁰ sich ein starker Einfluss unternehmenskultureller Variablen auf das Kommunikationsverhalten einzelner Mitarbeiter und Teams zeigt (Kommunikation im Spiegel der Unternehmenskultur).²³¹ Damit geht die These von der unternehmenskulturellen Prägung von der Annahme aus, dass jedes Unternehmen in gewisser Hinsicht als eine eigenständige, nach außen hin abgegrenzte Kulturgemeinschaft zu betrachten ist. Der übergreifende Kontext der Landeskultur tritt in dieser Betrachtungsweise völlig zurück. Demnach werden kulturspezifische Handlungsweisen der Mitglieder ausschließlich aus internen Faktoren und Prozessen heraus erklärt.

3.3.2.1.4.1.3 Stellungnahme

Vergleicht man nun die beiden Perspektiven, nämlich die der landeskulturellen und die der unternehmenskulturellen Prägung, so könnte man zu der Schlussfolgerung kommen, dass es sich dabei um zwei konkurrierende Einflussmuster handelt. Denn von beiden Seiten wird angenommen, dass sie die Denk- und Verhaltensweisen ihrer Mitglieder nachhaltig prägen, so dass das Verhalten in Organisationen wesentlich durch sie bedingt ist. Würde man der ersten These Recht geben, dann wäre die Unternehmenskultur letztlich auch nur ein Reflex der jeweiligen Landeskultur. Elemente aus Unternehmenskulturen hätten allenfalls den Charakter peripherer Oszillationen um die Landeskultur. In letzter Konsequenz würde sich aus dieser Perspektive eine gesonderte Betrachtung der Unternehmenskultur erübrigen. Andererseits kann man eine landeskulturelle Vorprägung von Unternehmenskulturen nicht leugnen. Denn die Landeskultur bildet den Nährboden für die Herausbildung einer Unternehmenskultur (vgl. dazu Hofstede u.a. 1990; Kiechl 1990)²³². Gleichwohl ist der entsprechende Prägungsprozess keineswegs so eindeutig, wie es in dieser These (landeskulturelle Prägung) zum Ausdruck kommt. Denn es zeigt sich, dass innerhalb ein- und desselben kulturellen

²³⁰ Weigand (1993) spricht bei Dialogen auch von „dialogischem Handlungsspiel“ oder einfach „Handlungsspielen“ [die sie im Englischen mit „action games“ übersetzt (2000)]. Also meint die Autorin mit Handlungsspielen Dialoge im Gespräch. Die Spiel-Metapher wurde in Bezug auf Sprache und Kommunikation erstmals von Wittgenstein (in „Philosophical Investigations“, 1958) gebraucht, der von „Sprachspielen“ spricht.

²³¹ In der Tat spiegelt sich beispielsweise ein im Unternehmen weit verbreiteter autoritärer oder autokratischer Führungsstil in dem Kommunikationsverhalten der Führungskräfte wider. Oder es gibt eine unternehmensspezifische Sprache, die sich durch die Verwendung typischer Bezeichnungen, Termini, Ausdrücke und Sprüche sowohl vom Management als auch durch die Mitarbeiter auszeichnet. Eine gezielte, allerdings eingeschränkte Kulturgestaltung kann durch eine bewusste Sprachpflege erfolgen. Eine solche Sprachpflege kann sogar soweit gehen, dass manche Äußerungen oder Begriffe von der Unternehmensleitung vorgeschrieben oder verboten werden. So soll das Wort „Problem“ im Unternehmen Holiday Inn verboten sein, den Mitarbeitern wird empfohlen, es durch das Wort „Change“ zu ersetzen. Vgl. dazu Neuberger/Kompa 1993, S. 121.

²³² Damit beeinflusst die Landeskultur die Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen der in einer Unternehmung beschäftigten Individuen, die als Kollektiv wiederum die Unternehmenskultur definieren und wodurch ein Einfluss auf die Landeskultur ausgeübt wird. Vgl. ebenso Kiechl 1990.

Kontextes sehr stark voneinander differenzierende Unternehmenskulturen parallel existieren können. Die Untersuchungen zur Erfolgsträchtigkeit von Unternehmenskulturen haben ja auch nur daraus ihren Sinn bezogen, dass sie die Unternehmenskultur als eine selbstständige ‚eigensinnige‘ Kraft bestimmten, die innerhalb der Landeskultur eine eigene Identität ausgeformt hat (vgl. etwa Kets de Vries/Miller 1984). Damit lässt sich der Schluss ziehen, dass die Basisprägung durch landeskulturelle Werte sehr viel plastischer, wenn auch oft weniger eindeutig ist als häufig angenommen wird. Es besteht also ein relevanter Handlungsspielraum zur Ausdifferenzierung von Unternehmenskultur, wobei die Grenzen dieses Spielraums nicht als starrer Rahmen gedacht werden können. Bereits diese kurzen Überlegungen machen kenntlich, dass die beiden kulturellen Kräfte einer eigenständigen Behandlung bedürfen. Die überformende Prägung durch die Landeskultur geht keineswegs soweit, dass für die Herausbildung einer Unternehmenskultur kein Differenzierungsspielraum mehr verbliebe. Die beiden begrifflichen Konzeptionen sind, entgegen der oftmals vertretenen Auffassung²³³ nicht als konkurrierendes, sondern vielmehr als komplementäres Zusammenwirken darzustellen (vgl. auch Steglich/Boes/Kämpf 2014, S. 25) – Schaffung von Synergien –, wobei der stärkere Einfluss dem Verhalten der jeweiligen landeskulturellen Prägung zugeschrieben wird (vgl. unbewusster Enkulturationsprozess vs. bewussten Sozialisationsprozess)²³⁴.

3.3.2.1.4.2 Die interkulturelle Kompetenz als Teil der Unternehmenskultur

Über die Förderung des interkulturellen Denkens und Handelns durch interkulturelle Kompetenz hinaus gilt es, grenzübergreifend Kommunikation und Kooperation auszubauen und zu pflegen sowie auf Basis dieses Netzwerkes die Entwicklung eines gemeinsamen Unternehmenskerns voranzutreiben. Denn die interkulturelle Kompetenz kann nicht auf die personelle Ebene reduziert werden. Entscheidend ist, dass sich die jeweilige Organisation interkulturell öffnet und sich dies auf die Organisations- und Führungskultur, und Personalentwicklung auswirkt. Das ist dann auch für die Nachhaltigkeit von personeller Kompetenz von Bedeutung.

Es hat sich gezeigt, dass die Tendenz für ein kulturelles Bewusstsein der Mitarbeiter eher zunimmt. Allerdings stehen oft hierarchieträchtige Einstellungen und daraus folgendes Kommunikationsverhalten verständnisvoller interkultureller Zusammenarbeit im Wege. Daher ist es notwendig, eine entsprechende Entwicklung zu beachten und in Form der Realisierung von gegenseitigen Synergien als bedeutsamen Erfolgsfaktor für das Unternehmen zu nützen.²³⁵

Im Hinblick auf interkulturelle Kommunikation scheint von wesentlichem Interesse zu sein, ob und welche Vorstellungen von Fremden in der Unternehmenskultur verankert sind, sprich: gelebt werden, und wie den ausländischen Mitarbeitern, Kooperationspartnern und Kunden begegnet wird.

Die Frage ist nun, wie diese Sensibilisierung für die interkulturelle Kompetenz als integrierter Teil der Unternehmenskultur herbeigeführt werden kann, denn Unternehmenstrukturen sind gelegentlich sehr

²³³ Schreyögg macht eine entsprechende Behauptung. Näheres bei Schreyögg 1993, S. 152.

²³⁴ Siehe dazu Bergmann, A. 1993, S. 198.

²³⁵ Als Alternative käme die vermeintliche Eliminierung von kulturellen Differenzen durch deren Ignorierung in Betracht. Damit ginge jedoch nicht nur das Synergiepotenzial verloren, sondern es würden auch noch zusätzlich Widerstände seitens der Mitarbeiter provoziert werden.

träge²³⁶ und die Neigung zu selbstkritischer Betrachtung des Handelns ist nicht bei jedem Mitarbeiter zu finden. Eine derartige Integration fällt zunächst in die Zuständigkeit der Geschäftsleitung. Denn administrativ und organisatorisch liegt der Schlüssel für eine Veränderung von Verhaltensweisen im Arbeitsalltag sicher bei der Geschäftsleitung. Wenn interkulturelle Kompetenz nicht zur Chefsache erklärt wird und diesbezüglich keine klaren Vorstellungen in der Unternehmenskultur entwickelt werden, dann wird den Bedürfnissen und Erwartungshaltungen ausländischer Geschäftspartner erfahrungsgemäß an vielen Stellen im Unternehmen kein besonderer Wert beigemessen werden. Damit geht dann nicht nur Potenzial für Wettbewerbsvorteile verloren; langfristig verringern sich die Marktanteile, die Kooperationsmöglichkeiten, und das Unternehmen ist kompetenten Wettbewerbern wesentlich eher ausgeliefert. Nichtsdestotrotz mangelt es vielen Unternehmen an entsprechend formulierten Zielen und daraus folgender Veränderung der Unternehmenskultur sowie der Mitarbeiter. In vielen Fällen liegt dies darin begründet, dass die Unternehmensleitung den Bedarf dafür nicht sieht, weil sie zu weit vom Tagesgeschäft der Mitarbeiter, deren Einstellungen und faktischem Kommunikationsverhalten entfernt ist.²³⁷

Die interkulturelle Personalentwicklung vereint in dieser Perspektive neben der Förderung der Sozialkompetenz bei den Mitarbeitern, zugleich die Rolle einer interkulturellen Organisationsentwicklung, mit einer bewussten Gestaltung eines landesübergreifenden Unternehmenskerns, der eine internationale Unternehmensidentifikation unter Berücksichtigung kultureller Besonderheiten sowohl nach innen als auch nach außen ermöglicht. Die bloße Existenz des Leitgedankens „interkulturelle Kompetenz“ reicht jedoch nicht aus, vielmehr bedarf es seiner operationalisierten Gestaltung. Das bedeutet, dass in den Führungsetagen dieser Leitgedanke verinnerlicht und vorgelebt werden sollte (Vorbildfunktion), um anschließend in die unteren Hierarchieebenen aufgenommen zu werden. Schließlich fällt die Kaskadierung des Leitgedankens überwiegend in den Verantwortungsbereich des Personalwesens (Schlüsselfunktion). Die Bedeutung des Personalwesens bei der Gestaltung der Unternehmenskultur kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Oft wird auch aus dem Personalbereich der Impuls zu solchen Überlegungen kommen. Personalarbeit ist Menschenarbeit. Sie verkörpert im Alltag am deutlichsten die Werte eines Unternehmens. Vor allem zwei Arbeitsfelder sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung: Personalbeschaffung und -entwicklung. Auf diesen Feldern entscheidet sich die personelle Qualität eines Unternehmens. Demzufolge ist das Personalwesen zuständig für das Entwickeln und Ausbauen von Fördermaßnahmen, für die Qualifizierung sowie die Nachhaltigkeit als Teil der Unternehmenskultur.

3.3.2.1.5 Kulturstandards als Ansatz zur Erforschung von Verhaltensursachen

Wie bereits erwähnt, wird Kultur als gemeinsam geteiltes Wertesystem in einer Gesellschaft verstanden. Werte manifestieren sich häufig in allgemeinen Neigungen (vorherrschende Tendenzen) und sind als Handlungsoptionen mit einer bestimmten Orientierung zum Plus- oder Minuspol interpretierbar.²³⁸ Werte schlagen sich in pragmatischem Verhalten nieder, das im Wesentlichen von der Mehrheit der

²³⁶ Siehe Kieser 1993.

²³⁷ Diese Feststellung wird im Rahmen der Magisterarbeit von Frau Bauzá (2002) konstatiert.

²³⁸ Siehe dazu Hofstede 1993, S. 23.

Mitglieder einer Kulturgemeinschaft geteilt wird. Damit determinieren sie in hohem Maße das Verhalten von Individuen. Dieses gemeinsame Grundverständnis stellt innerhalb einer Kultur sicher, dass die Verhaltensbewertung von gleichen oder zumindest ähnlichen Perspektiven ausgeht. Anders ist der Fall bei der interkulturellen Zusammenarbeit. Hier treffen unterschiedliche Kulturen und damit unterschiedliche Werthaltungen aufeinander, wobei das eigene Wertegefüge ohne die Konfrontation mit dem Fremden selten bewusst wahrgenommen wird.²³⁹ Solche für das Verhalten letztendlich ursächliche Kennzeichen kultureller Prägung sind als Kulturstandards zu bezeichnen. Kulturstandards geben damit allen Kulturmitgliedern eine Orientierung für das eigene Verhalten und räumen ihnen die Möglichkeit ein zu bestimmen, welches Verhalten als konventionell, typisch und annehmbar gilt bzw. welches Verhalten abzulehnen ist (vgl. Thomas 1999, S. 91 ff.). Abweichungen, die den Toleranzrahmen sprengen, werden als außergewöhnlich oder fremd registriert und dementsprechend abgelehnt. Demnach sind als zentrale Kulturstandards diejenigen zu bezeichnen, die „weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns regulieren und die insbesondere für die Steuerung der Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsprozesse zwischen Personen bedeutsam sind“ (Thomas 1993, S. 381). „Eigenes und fremdes Verhalten wird ... [auf der Grundlage entsprechender] Kulturstandards ...“ (Thomas 2003, S. 25) bestimmt, erwartet und bewertet.

Wertausprägungen sind in die spezifische Geschichte der jeweiligen Kultur eingebettet. Der Rekurs auf die historische Dimension²⁴⁰ ist unabdingbar, weil ohne Kenntnis des geschichtlichen Werdegangs ländertypische Verhaltensweisen nicht nachvollziehbar sind. Ohne Nachvollziehbarkeit kann kein Verständnis entwickelt werden und mithin keine Anerkennung und Toleranz gegenüber der Andersartigkeit.²⁴¹ Hofstede formuliert es folgendermaßen: „Die Leute zu verstehen heißt, deren Hintergrund bzw. Vergangenheit zu verstehen, aus dem sich gegenwärtiges und künftiges Verhalten vorhersagen lässt“ (Hofstede 1993, S. 127). Gerade das Wissen um die allgemeinen Kulturstandards und deren Unterschiede, ergänzt um das Verständnis ihrer Ursprünge, setzt Lernprozesse in Gang und gestattet ein kultursensibles Verhalten – Anregung der kognitiven und affektiven Komponenten (s.o.).

In der wirtschaftlichen Zusammenarbeit geht es jedoch nicht einfach nur um die Wahrnehmung und Registrierung von Fremdartigkeit, sondern darum, eine produktive Kooperation mit dem fremdkulturell geprägten Partner herzustellen. Das setzt das Schaffen von Bedingungen für eine produktive

²³⁹ Vgl. Kammel/Teichelmann 1994, S. 119.

²⁴⁰ Entsprechend ist die kulturgeschichtliche Betrachtung anhand von kulturellen Schlüsselbegriffen ebenfalls ein wichtiger Teilbereich eines Trainings. Sie nehmen die Rolle von Kulturträgern ein, die auf unterschiedliche kulturelle Prägungen hinweisen und diese zugleich erklärbar machen. Zur Identifikation dieser Schlüsselbegriffe wird auf bestimmte geschichtliche Konstituenten zurückgegriffen, die wesentlich zur inhaltlichen Bedeutung der jeweiligen Konventionen beigetragen haben. Gerade durch die Diagnose und Erklärung langfristiger Entwicklungslinien einer Gemeinschaft sind Ansatzpunkte für die Einschätzung der Denk- und Verhaltensweisen innerhalb einer Kultur erschließbar. Dies würde aber den Rahmen der Dissertation sprengen. Wenn hier sicher auch Potential für eine spätere Untersuchung liegt.

²⁴¹ Ulrich (1993, Sp. 4351) betont die Notwendigkeit der Kenntnisnahme historischer Kontexte, die für das Verstehen ländertypische Phänomene unabdingbar ist, und zugleich die Identität bzw. Ursprünge eines Landes näher beleuchtet. Sehr prägnant weist auch Steger darauf hin, dass anhand der Geschichte die Denk- und Verhaltensweise erklärt werden können. Siehe dazu Steger, H.-A. 1992, S. 360.

interkulturelle Zusammenarbeit voraus. Dies aber erfordert den kompetenten Umgang mit spezifischen Anforderungen, die sich nicht mehr nur aus dem eigenen und dem fremdkulturellen Orientierungssystem, sondern aus der Konvergenz beider Orientierungssysteme ergeben: So muss geprüft werden, inwieweit und wo das Eigene und das Fremde etwa übereinstimmen, in welchem Maße Eigenes und Fremdes voneinander abweicht, ferner inwieweit Elemente des Eigenen und des Fremden miteinander verbunden werden können und inwieweit Eigenes und Fremdes nebeneinander existieren können (siehe Innovationsstrategie).

Dementsprechend geht es um die Identifizierung bestimmter Werthaltungen, die Menschen der deutschen und spanischen Kultur kulturübergreifend gemeinsam sind, sowie um die jeweiligen kulturspezifischen Ausprägungen dieser Haltungen.²⁴² Infolgedessen hat das Training zur Förderung interkultureller Kompetenz sowohl auf Seiten der Zielkultur als auch auf Seiten der Ausgangskultur zentrale kulturelle Dimensionen herauszuarbeiten und im Hinblick auf ihre denk- und verhaltensbezogene kommunikative Bedeutung zu vermitteln.

3.3.2.2 Individueller Kontext

Auslandsentsandte haben häufig Schwierigkeiten in einem fremden Land, weil sie weder geschult sind, die Wirkungen der eigenen kulturellen Prägung zu reflektieren, noch die der anderen nachzuvollziehen.²⁴³ Um Auswirkungen dieser kulturellen Prägung für das eigene und das fremde Verhalten bzw. Sprachhandeln zu verstehen, braucht es geistige Flexibilität und Lernbereitschaft.²⁴⁴ Die Herausforderung beim interkulturellen Lernen liegt nicht nur in der bloßen sprachlichen Übersetzung, sondern in einer kulturadäquaten Interpretation, um Ursache-Wirkungszusammenhänge zu erkennen, zu analysieren und darauf aufbauend angebracht reagieren zu können („enzyklische Hermeneutik“, vgl. dazu Yoesefi 2014, S. 62). Das setzt natürlich die Akzeptanz der Andersartigkeit gegenüber dem Gewohnten und damit vermeintlich Normalen und die Anpassungsleistung in Form eines Ausbalancierens zwischen eigenen und fremden Erwartungen (Perspektiv- bzw. Rollenwechsel) voraus – Anpassung als Prozess „whereby one’s worldview is expanded to include behavior and values appropriate to the host culture. It is „additive“, not substitutive“ (Altan 2014, S. 44).²⁴⁵ Über die Auseinandersetzung mit der Lernfähigkeit und -bereitschaft des Auslandsentsandten im Rahmen der Vorbereitungsphase wird letztendlich das Lernpotenzial aktiviert, das die Aufnahme bestimmter Fähigkeiten, Kenntnisse und Emotionen ermöglicht. Gelingt es nicht, dieses Entwicklungspotenzial beim zukünftigen Auslandsentsandten zu aktivieren, ist sowohl der Erfolg des interkulturellen Trainings als auch die Leistung im Rahmen des sich anschließenden Auslandsaufenthaltes in Frage gestellt (vgl.

²⁴² Auf die zentrale Bedeutung von Werten für das Verständnis von Kulturen verweisen ferner Thorborg und Podsiadlowski. Beide Autoren gehen davon aus, dass die Auslegung der Werte der Grund unterschiedlicher Interpretationen entscheidend ist. Näheres bei Thorborg 1991, S. 19; vgl. ebenso Podsiadlowski 1996, S. 74.

²⁴³ Näheres bei Schmeisser 1991, S. 162.

²⁴⁴ Näheres zu der geistigen Flexibilität und Lernfähigkeit Clackworthy 1992, S. 810.

²⁴⁵ Im Gegensatz dazu steht der Begriff „Assimilation“, der als „process of re-socialization that seeks to replace one’s original worldview with that of the host culture. Assimilation is „substitutive““. (Altan 2014, S. 44).

Thomas/Schroll-Machl, 1998)²⁴⁶. In diesem Fall sollte der Trainer den zukünftigen Auslandsentsandten auf die möglichen Vorteile, die sich in einem international tätigen Unternehmen aufgrund der national divergierenden Denk- und Verhaltensmuster ergeben, aufmerksam machen. Es wäre das Bewusstsein dafür zu schärfen, diese nicht zu ignorieren, sondern eher zu nutzen (vgl. Scherm 1995, S. 351)²⁴⁷. Die entsprechende Lernfähigkeit und -bereitschaft ist erstens von demographischen und persönlichkeitspezifischen Variablen wie Alter, Geschlecht, kognitiven Fähigkeiten, sozioökonomischem Status und Bildungsstand abhängig. Interkulturelle Handlungskompetenz scheint zudem eng verknüpft zu sein mit geistiger Beweglichkeit, Umstellungsfähigkeit, sozialer Offenheit und einem hohen Maß an Toleranz (vgl. auch Leenen/Stumpf/Scheitza 2014, S. 236).²⁴⁸ Zweitens spielt besonders zu Beginn des Anpassungsprozesses interkulturelle Austausch Erfahrung seitens der Auslandsentsandten eine Rolle. Mit jedem Auslandsaufenthalt wächst die Fähigkeit, sich schnell und effektiv in neuen Orientierungssystemen zurechtzufinden. Allerdings ist die Förderung der Lernfähigkeit und -bereitschaft nicht nur für Auslandsentsandte von Relevanz. Sie spielt auch für das Unternehmen als Ganzes (Stichwort „Lernende Organisation“) eine entscheidende Rolle, denn gerade grenzüberschreitende Zusammenarbeiten birgt ein enormes Synergiepotenzial. Das Unternehmen sollte erkennen und akzeptieren, dass es nur dann von Lerneffekten profitieren kann, wenn es beim jeweiligen Auslandsentsandten ansetzt, denn letztendlich ermöglicht erst das individuelle Lernen einen organisatorischen Fortschritt.²⁴⁹ Dabei geht es nicht nur um Verbesserungsprozesse, sondern auch um ein bewusstes Ingangsetzen von Veränderungen sowie die zielorientierte Reflexion von interkulturellen Lernprozessen.

Im Rahmen des Aufbaus der Trainingskonzeption zur Förderung interkultureller Kompetenz bildet der individuelle Kontext den zentralen Ansatzpunkt zur Vermittlung interkultureller Trainingsinhalte (näheres beim Modul der ‚Selbsterkundung‘).

3.3.2.3 Situationaler Kontext

Die in den beiden vorangegangenen Kapiteln geschilderten Einflussfaktoren haben Anhaltspunkte zur Schärfung des Verständnisses für kulturgeprägte Verhaltensweisen geliefert. Einerseits gelten kulturelle Werte und die Geschichte als Basis des Verhaltens bzw. Sprachhandelns. Sie bilden mithin den zentralen Bezugspunkt für die Auswahl von Trainingsinhalten. Andererseits bildet die Lernfähigkeit und

²⁴⁶ Thomas und Schroll-Machl (1998) stellen ausführlich dar, mit welchem Akkulturationsstress potentielle Auslandsentsandte zu rechnen haben, wenn sie eine geringe Lernbereitschaft und -fähigkeit mitbringen oder wenn ihre Lernmöglichkeiten eingeschränkt sind. Das führt dazu, dass sie „... zu wenig Flexibilität, Gelassenheit und Souveränität im Umgang mit ihren Kooperationspartnern im Gastland aufbringen“ (a.a.O., S. 304).

²⁴⁷ Derartige Anregungen zu geben fällt in den Zuständigkeitsbereich der Personalentwicklung. Näheres bei Scherm (1995). Es ist tatsächlich die Aufgabe der Personalentwicklung, ihre Mitarbeiter auf die Vorteile entsprechender kultureller Unterschiede aufmerksam zu machen. Denn nur dadurch ergeben die entsprechenden Bemühungen für die Auslandsentsandten einen Sinn.

²⁴⁸ So konnte etwa Eder in ihrer Studie nachweisen, dass Studenten, die sich für ein Auslandsstudium interessieren, von vornherein über ein höheres Maß an sozialer Handlungskompetenz verfügen als andere Studenten, und dass sie diese während eines einjährigen Auslandsstudiums noch steigern. Näheres bei Eder 1989.

²⁴⁹ Die entsprechende Abhängigkeit des Unternehmens von den Mitarbeitern wird bei Klimecki/Probst (1993, S. 252) erarbeitet. Siehe ebenso Scherm 1995, S. 348.

-bereitschaft die Grundlage für die Vermittlung von Trainingsinhalten. Allerdings blieben die bisherigen Ausführungen unspezifiziert, wenn sie nicht auch mit konkreten, auf die Zielgruppe der Auslandsentsandten passende Beispiele in Beziehung gesetzt würden. Genau hinsichtlich dieses Aspektes erfolgt die Identifizierung des situationalen Kontextes als drittem Einflussfaktor. Der Blick auf die Situation setzt nicht nur eine klar definierte Arbeitsaufgabe voraus, sondern auch das Kennenlernen und die richtige Einschätzung der Mitarbeiter, mit denen man zusammenarbeiten wird.²⁵⁰ Ebenfalls dazu gehören die Organisationskultur sowie der sozio-situationale Kontext, in dem die Kommunikation stattfinden wird (vgl. Asymmetrie vs. Symmetrie in der Kommunikation). Es gilt, die kulturspezifischen Besonderheiten, die sich durch die interkulturellen Interaktionsbeziehungen im Arbeitsumfeld ergeben, herauszuarbeiten. Denn von den im nationalen Umfeld vertrauten Managementkonzepten und bewährten Arbeitsweisen darf nicht erwartet werden, dass sie überall, d.h. unabhängig vom jeweiligen kulturellen Umfeld, mit gleichem Erfolg anwendbar sind (vgl. dazu Scherm 1998, S. 206)²⁵¹. Damit wird deutlich, dass der Schwerpunkt der Ausgestaltung interkultureller Trainingsinhalte auf die berufliche Situation vor Ort gerichtet sein sollte (Stichwort: typische Arbeitssituationen)²⁵², wobei sich auch Überschneidungen mit dem privaten Bereich ergeben können. Dabei wird angestrebt, dass der im Rahmen der Vorbereitung in erster Linie auf das Arbeitsumfeld bezogene Erwerb interkultureller Kompetenz auch auf Zusammenhänge außerhalb der Arbeitsaufgabe übertragen werden kann (vgl. dazu Thomas/Schroll-Machl 1998, S. 287)²⁵³.

3.3.2.4 Die Medialisierung

Medien bestimmen „nicht nur unsere Wahrnehmung, unsere Lebenswelt, unsere Interpretation, unsere Identität und unsere Meinungsbildung, sondern auch unsere Kommunikation und damit unsere Koexistenz“ (Yousefi 2014 a, S. 169). Die Wirkungen spiegeln sich bewußt oder unbewußt anschließend in dem Verhalten der Rezipienten, der Mitarbeiter, der Organisation bzw. des Systems wider. Denn Medien determinieren „unser Handeln und Denken vielleicht mehr, als wir selbst es wahrnehmen können“ (Kahmann 1999, S. 13) und bestimmen mithin unsere Normen, Werte und Rollenbilder (vgl. dazu Mikos 1999, S. 58).

Wiederholende bzw. immer wieder vermittelte mediale Inhalte verfestigen sich und beeinflussen mithin das Wissen sowie die Einstellungen und Meinungen der Personen bzw. einer Gruppe²⁵⁴.

²⁵⁰ Vgl. dazu Hofstede 1993, 127.

²⁵¹ Scherm stellt die Problematik des Verhältnisses Landes- vs. Unternehmenskultur dar. Damit hebt er mit Recht hervor, dass was im Stammhaus (Unternehmenskultur) zu den beruflichen Selbstverständlichkeiten gehört, im Gastland und für die Zusammenarbeit mit den ausländischen Partnern keinerlei Wirkung zeigen kann.

²⁵² Dementsprechend sind Hinweise auf kultursensible Arbeitssituationen hilfreich; etwa: übliche Formen der Arbeitsmotivation, des Aufbaus von Beziehungen, Arbeitsstile, beruflichen Umgangsformen und Führungsstile.

²⁵³ Thomas/Schroll-Machl (1998) erkennen zu Recht, dass im Unterschied zur Berufstätigkeit innerhalb der eigenen Kultur bei Auslandseinsätzen Alltags- und Privatleben eng mit der beruflichen Tätigkeit verzahnt sind.

²⁵⁴ Als Beispiel möchte die Verfasserin auf das durch die Medien vermittelte Bild der „Putzfraueninsel“ hinweisen – die solchermaßen diffamierte Ferienregion Mallorca. Dieses Beispiel offenbart: Obwohl man nicht auf der Insel gewesen ist, gibt man sich lediglich durch Zugriff auf Berichterstattung als Kenner; unreflektiert wandert dieser Begriff in den deutschen Wortschatz ein. Zu verweisen ist etwa auf den Roman „Die Putzfraueninsel“ (2004) von

Der Aspekt des Medieneinflusses auf das (kommunikative) Verhalten spielt in dieser Arbeit insofern eine wichtige Rolle, als er negative Auswirkungen auf die Kommunikation bzw. Zusammenarbeit zwischen Deutschen und Spaniern haben kann, sofern deutsche Auslandsentsandte kulturalisierende Medienbilder der Spanier, mediale Stigmatisierungen oder mediale Attributionen spanischer Fremdbilder sich kritiklos aneignen und benutzen²⁵⁵.

Interkulturelle Zusammenarbeit erfordert Sensibilität, Empathiefähigkeit, Toleranz, Offenheit und kritisches Bewusstsein für mediale Stereotypisierungen, Fremdbilder und Stigmatisierungen in Darstellung und Berichterstattung.

3.3.2.5 Zusammenspiel der drei Einflussfaktoren – Mediale Beeinflussung

Jeder der drei Einflussfaktoren spielt im Rahmen des Trainingskonzeptes zur Förderung interkultureller Kompetenz eine ganz bestimmte Rolle, wobei die jeweiligen Basiselemente (Werte und Geschichte; Lernfähigkeit; Situation) die Ausgangspunkte bilden. Des Weiteren ist das (kommunikative) Verhalten das Ergebnis von Enkulturationsprozessen auf der Grundlage der Lernbereitschaft des Individuums. Das Individuum steht im Zentrum von kulturellen und sozialen Kontexten, und erst über die Lernfähigkeit kann kulturelle und soziale Prägung wirksam werden. Folglich definieren sich das gezeigte Verhalten bzw. die Kommunikationsgewohnheiten insgesamt aus dem Zusammenspiel von Kultur, Individuum und Situation. Natürlich ist beispielsweise individuelles Verhalten bis zu einem gewissen Grad immer auch kulturell geprägt, sowie Kultur sich andererseits in konkreten Situationen an das jeweilige Individuum gebunden erweist. Das Individuum gestaltet die Situation, wird aber gleichzeitig auch von ihr beeinflusst und in seinem Verhalten modifiziert. Ebenso aber kann es eine Situation mit sich bringen, dass bislang unbefragtes Verhalten variiert wird (vgl. Yousefi 2014, S. 49). Diese Interaktion spielt sich unbewusst in jeder interkulturellen Situation ab. Allerdings ist die Kultur der prägendste Einflussfaktor, der das Denken und Verhalten des Individuums in der konkreten Situation unbewusst beeinflusst (vgl. dazu Heringer 2014, S. 110). In den drei Einflussfaktoren kann sich die mediale Beeinflussung widerspiegeln.

Dieses Wechselspiel sowie der mediale Einfluss soll die nachstehende Illustration vergegenwärtigen:

Milena Moser sowie auf die gleichnamige Komödie von Peter Timm (1996, allerdings anderen Inhalts). Beide Produktionen evozieren unmittelbar ein Klischeebild einer tatsächlich doch sehr viel komplexeren Realität.

²⁵⁵ Die gleichen negativen Auswirkungen ergeben sich, wenn Spanier ebenso kulturalisierende Medienbilder der Deutschen sowie mediale Attributionen deutscher Fremdbilder benutzen.

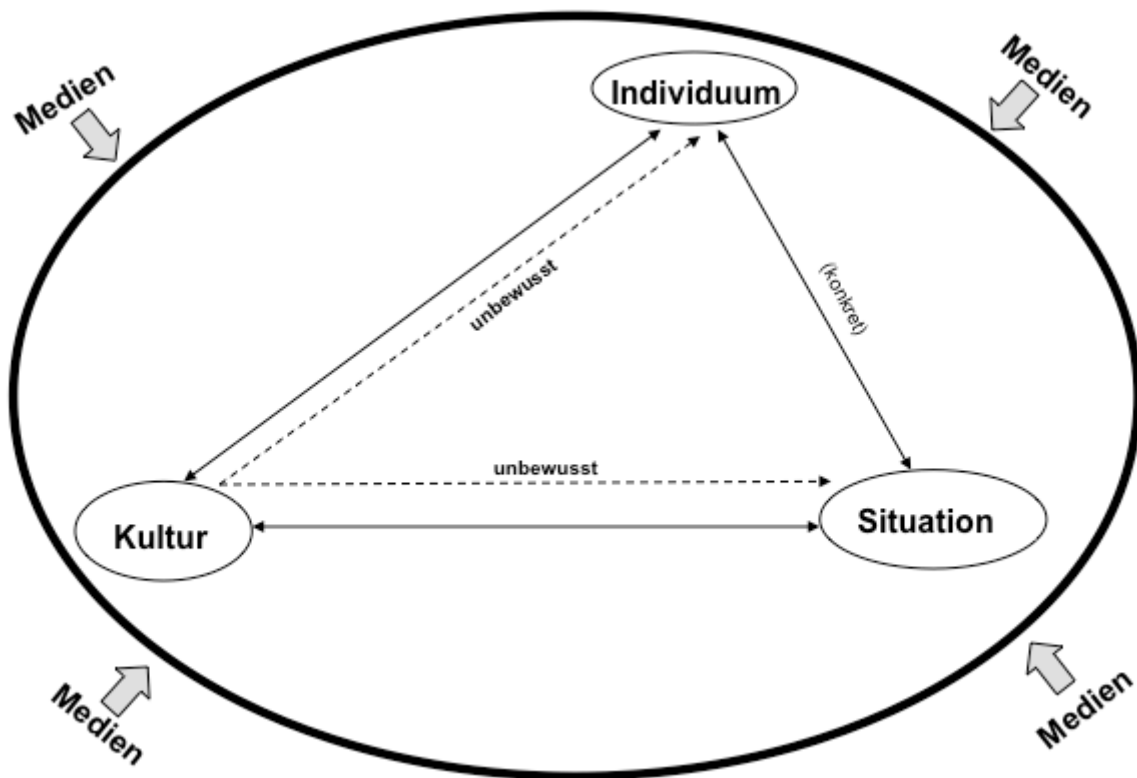


Abbildung 1: Das Wechselspiel der drei Einflussfaktoren – Mediale Beeinflussung

3.3.3 Anforderungen an ein Training zur Vermittlung interkultureller Kompetenz

Ziel interkulturellen Trainings ist es, einzelne Mitarbeiter auf die interkulturelle Zusammenarbeit vorzubereiten, um so die Leistung und die Zufriedenheit von Personen in interkulturellen Kommunikationssituationen zu verbessern (s. Bhawuk/Brislin 2000) und die Teamfähigkeit zu steigern. Zum einen geht es um eine erhöhte Sensibilität und um mehr Verständnis für die eigene und fremde Zugehörigkeit. Zum anderen lernen Trainingsteilnehmer Handlungsstrategien und -techniken, um mit Konflikten in der Zusammenarbeit bzw. in der interkulturellen Kommunikation umgehen zu können („Brücken bauen“). Es geht also um interkulturelles Lernen²⁵⁶. Aufgründdessen sollten interkulturelle Trainings Maßnahmen beinhalten, die darauf ausgerichtet sind, Mitarbeiter zur förderlichen Harmonisierung, zum Treffen angemessener Entscheidungen und zum konstruktiven Operieren unter fremdkulturellen Konditionen und in Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen zu befähigen.

Wer nach praktikablen und erprobten Konzepten und Methoden interkulturellen Trainings sucht, ist vor allem auf die amerikanische Fachliteratur angewiesen²⁵⁷. In der Literatur gibt es unterschiedliche Ansätze zur Klassifikation interkultureller Trainingsformen (vgl. z.B. Gudykunst/Guzley/Hammer 1983, S. 121 ff.). Es sind eine Fülle von Kriterien denkbar, anhand derer eine solche Klassifikation erfolgen kann, z.B. Trainingsziele, Trainingsmethoden, Trainingsdauer oder die Aufgaben und Rollen des

²⁵⁶ Die Aneignung von interkultureller Kompetenz bzw. die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation möchte die Verfasserin als interkulturelles Lernen verstanden wissen.

²⁵⁷ Siehe dazu Landis/Brislin 1983.

Trainers. Die Verfasserin stützt sich methodisch im Wesentlichen für die Konzipierung ihres Trainings auf das pragmatische Klassifikationssystem von Gudykunst, Guzley und Hammer (1983/1996). Diese Autoren unterscheiden interkulturelle Trainingsformen anhand zweier Merkmale mit jeweils dichotomer Ausprägung. Zum einen können Trainings nach ihrem **Inhalt** in *kulturübergreifende* und *kulturspezifische* Trainings unterteilt werden. Diesem Kriterium entsprechend können Trainings entweder die Bedeutung von Kultur für menschliches Verhalten allgemeingültig thematisieren oder aber die charakteristischen Besonderheiten einer bestimmten, ausgewählten Kultur erörtern.

Zum anderen können Trainings nach der Art der angewandten **Lehrmethoden** unterschieden werden in *informationsorientierte* und *erfahrungsorientierte* (oder auch interaktionsorientierte) Trainings. Diese Unterscheidung richtet sich danach, ob lediglich Informationen, Fakten und wissenschaftliche Erkenntnisse mit dem Ziel der Wissenserweiterung (kognitive Lernziele, dazu später mehr), etwa durch Vorträge oder Diskussionsrunden, vermittelt werden, oder ob sich die Trainingsteilnehmer aktiv am Lernprozess beteiligen und selbigen mitgestalten, um emotional involviert zu sein (kognitive, affektive und konative/verhaltensbezogene Lernziele, dazu später mehr) (vgl. Knapp u.a. 2004, S. 426). Im Folgenden soll eine Auseinandersetzung mit den Trainingsmethoden und -inhalten erfolgen, anschließend soll die Trainingskonzeption dargestellt werden.

3.3.3.1 Informationsorientierte vs. interaktionsorientierte Trainingsmethoden²⁵⁸

„In informationsorientierten Trainings werden Methoden angewandt, die darauf abzielen, durch kognitive Verfahren ... Wissen über eigene und fremde Kulturen aufzubauen“ (a.a.O., S. 12). Dann können Bedingungen interkultureller Kommunikation und allgemeine Verhaltensregeln Thema werden. Ferner kann man sich grundlegende Daten und Fakten über ein spezielles Land aneignen.²⁵⁹ Die entsprechende Methodik eignet sich sehr gut, wenn es darum geht, allgemeines bzw. spezifisches Wissen zu vermitteln, um ein tiefergehendes Verständnis zu ermöglichen. Allerdings entfällt bei dieser Trainingsmethodik eine emotionale Auseinandersetzung mit fremden Kulturen weitgehend (vgl. dazu Thomas/Hagemann/Stumpf 2003, S. 250-51²⁶⁰). Obwohl informationsorientierte Trainings eine aktive Einbindung der Trainingsteilnehmer erstreben, und zwar durch Diskussionen sowie zahlreiche Varianten der Gruppenarbeit (z.B. sog. Culture-Assimilator-Verfahren)²⁶¹, erweisen sich Trainings dieses Typs als gelegentlich abstrakt und wenig pragmatisch.

Erfahrungsorientierte bzw. interaktionsorientierte Trainings²⁶² dagegen „gehen davon aus, dass man am besten durch eigene Erfahrung lernt“ (Knapp 2004, S. 12). Sie benutzen z.B. (Kultur)Simulationsübungen und -spiele²⁶³, Selbstbewertungsverfahren²⁶⁴ und Rollenspiele²⁶⁵, um bei

²⁵⁸ Näheres auch bei Bolten 2003, S. 369 ff.

²⁵⁹ Podsiadlowski stellt beide Ansätze gegenüber. Näheres bei Podsiadlowski 2004, S. 134-135.

²⁶⁰ Zu Recht betonen Thomas, Hagemann und Stumpf, dass die emotionale Auseinandersetzung mit der fremden Kultur sowie mit den damit verbundenen Gefühlen wie beispielsweise Neugier und Angst weitgehend unberücksichtigt bleibt.

²⁶¹ Dazu zählt die Analyse kritischer Interaktionssituationen im interkulturellen Kontext.

²⁶² Vgl. dazu Warthun 1997, S. 73.

²⁶³ Kultursimulationsspiele sind Verfahren, die kulturelle Systeme für die Teilnehmer erlebbar machen. Zentraler Ausgangspunkt von Kultursimulationsspielen ist ein Szenario, welches die wesentlichen Charakteristika eines

den „Teilnehmern affektive und verhaltensbezogene Erlebnisse auszulösen, die anschließend durch kontrollierte Reflexionsprozesse aufgearbeitet werden“ (Knapp 2004, S. 12).²⁶⁶ Die aktive Einbindung der Trainingsteilnehmer wird dabei betrieben, weil davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmer am besten im Praxisbezug lernen. Somit steht weniger die Informationsvermittlung als vielmehr die Verbesserung der interkulturellen Handlungskompetenz im Vordergrund. Ferner besteht der Vorteil von interaktionsorientierten Trainings darin, dass Erfahrungen gesammelt werden können, die neben kognitiven auch emotionale Komponenten umfassen. Dabei sei nicht verschwiegen, dass entsprechende Erfahrungen nur vergleichsweise schwierig innerhalb des Trainings adäquat verarbeitet und in das bereits vorhandene Wissen integriert werden können. Im Übrigen ist diese Methodik insoweit positiv, als sie reale Situationen simuliert und daher die Teilnehmer in praktische Kontexte versetzt.

3.3.3.2 Kulturübergreifende vs. kulturspezifische Trainingsinhalte²⁶⁷

Bei kulturübergreifenden Ansätzen²⁶⁸ geht es um die Kultur im Allgemeinen, ihrer generellen Einfluss sowie ihrer Signifikanz für humanes Erfahren und Verhalten.

abzubildenden kulturellen Systems beschreibt. Somit wird gewissermaßen eine künstliche „Mikrowelt“ geschaffen, die analog zu realen kulturellen Systemen aufgebaut ist (näheres bei Thomas u.a. 2003, S. 252 ff.). Insbesondere für kulturübergreifend-interaktionsorientierte Trainings existiert eine Vielzahl von Kultursimulationsspielen, wobei BAFA BAFA von Shirts, Robert G. (1977), A cross culture simulation, Del Mar, California, USA, das bekannteste ist. Hierbei sollen die Teilnehmer dazu angeregt werden, sich eine unbekannte Kultur durch „hypothesengeleitetes Explorationsverhalten“ sukzessive selbst zu erschließen. Affektive und verhaltensorientierte Lernziele, etwa Empathie, Ambiguitätstoleranz sowie der Umgang mit Plausibilitätsdefiziten stehen somit im Mittelpunkt. Vgl. dazu Bolten 2003, S. 379.

²⁶⁴ Mittels sog. Selbstbewertungsverfahren können die Teilnehmer ihre eigene interkulturelle Kommunikationskompetenz einschätzen. Beispielsweise hat Gudykunst Fragebogen erstellt, anhand derer die Teilnehmer ihre eigene Unsicherheit und Angst im Umgang mit Vertretern fremder Kulturen, aber auch die eigene Tendenz zu Vorurteilen und Ethnozentrismus erfassen können. Die Besprechung der individuell ausgefüllten Fragebogen gibt ein wertvolles Feedback. Näheres bei Thomas A. u.a. 2003, S. 254.

²⁶⁵ Der Einsatz von Rollenspielen ist zum einen im Rahmen von Kultursimulationsspielen möglich, sie können zum anderen aber auch als eigenständige Methode betrachtet werden. Wie Kultursimulationsspiele, so bauen auch Rollenspiele auf einem Szenario auf, das aber im Gegensatz zu den Simulationsspielen nur aus vergleichsweise knapp und kurz gehaltenen Teilnehmerinstruktionen besteht. Zum Beispiel geben kulturspezifische Rollenspiele eine Situation im interkulturellen Kontext wieder, die es durchzuspielen gilt, etwa eine Verhandlungssituation zwischen einem Deutschen und einem Spanier. Beim Einsatz von Rollenspielen können im Übrigen konversationsanalytische Ansätze – Harvey Sacks ist ein Pionier der Konversationsanalyse – als wichtige Bezugsgröße zusätzlich herangezogen werden, etwa wenn die Rollenspiele per Video aufgezeichnet und nachfolgend analysiert werden. So stellen konversationsanalytische Ansätze eine Grundlage für die Entwicklung von Trainingsmethoden dar, die als „interaktiv-interkulturelle Ansätze für reales Sprachhandeln im fremdkulturellen Kontext sensibilisieren“ (Bolten 1992, S. 275; zitiert nach Litters 1995, S. 24).

²⁶⁶ Näheres bei Podsiadlowski 2004, S. 135.

²⁶⁷ Näheres auch bei Bolten 2003, S. 369-391.

²⁶⁸ Näheres zu den kulturgenerellen Trainingsinhalten siehe Götz/Bleher (2000, S. 36), die den entsprechenden Ansatz dem kulturspezifischen gegenüber stellen.

Demnach sollen Trainingsteilnehmer generell sensibilisiert und grundsätzlich auf das Handeln in interkulturellen Kontaktsituationen vorbereitet werden. Sie werden dabei mit allgemeinen Kompetenzen und Strategien ausgestattet, die auf verschiedene interkulturelle Situationen übertragbar sind. So lernen Teilnehmer kulturelle Unterschiede und Ähnlichkeiten unvoreingenommen wahrzunehmen, ohne dabei auf eine spezifische Kultur zu rekurrieren (vgl. Thomas, Hagemann, Stumpf 2003, S. 249).

Kulturallegemeine Ansätze haben einen hohen kognitiven Lerneffekt in puncto Erfassen und Einblick in interkulturelle Kommunikationsabläufe und eignen sich besonders gut für die Einarbeitung. Ferner vermitteln sie keine statischen Momentaufnahmen von einer Kultur, sondern vielmehr allgemein ein Bewusstsein für Interkulturalität. Allerdings bieten sie wegen ihrer sehr allgemeinen Zielsetzung nur partiell Hilfe für die konkrete interkulturelle Kontaktsituation.

Kulturspezifische Ansätze dagegen konzentrieren sich in der Regel auf die Sensibilisierung für Besonderheiten, Gebräuche, Werte, alltagskulturelle Handlungskonventionen, Verhaltens- und Kommunikationsweisen einer spezifischen Kultur. Eigene und fremde Verhaltensmuster werden bewusst reflektiert, um zu verstehen, wie Signale oder Zeichen kontextadäquater gesendet und dekodiert werden können. Es geht dabei um Wissen über eigene und fremde Kulturstandards und Handlungsstrategien in der Interaktion mit Mitgliedern einer fremden Kultur. Zu den zu behandelnden Themen gehören: Fachwissen, Sprache, verbale und nonverbale Formen der Kommunikation, soziale Verhaltensregeln etc. Es geht somit um die Förderung eines kultur- und kommunikationsadäquaten Verhaltens im jeweiligen Gastland.²⁶⁹ Positiv an diesem Ansatz ist, dass Einsicht und Sensibilität in puncto Ausbau eines Kultursystems in den Blick rückt, wenn nicht bloß beschreibend, sondern ebenso explizierend bzw. erläuternd vorgegangen wird. Des Weiteren haben kulturspezifische Ansätze den Vorteil, weniger abstrakt und damit motivierender zu sein. Allerdings birgt dieses Vorgehen jedoch zum einen die Gefahr, „daß unzulässige Generalisierungen über Kulturen vorgenommen werden, weil man ihre interne Variabilität und ihren historischen Wandel nicht berücksichtigt“ (vgl. dazu Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 85). Dadurch könnte die Entstehung oder Bestätigung von Vorurteilen oder Stereotypisierungen eher begünstigt als behindert werden. Demzufolge sind kulturspezifische Ansätze mit Skepsis zu betrachten, wenn sie dem Trainingsteilnehmer die trügerische Sicherheit vermitteln, mit den erworbenen Informationen über die andere Kultur auf alle zukünftigen Eventualitäten vorbereitet zu sein, solange sie nicht gleichzeitig strategische Fähigkeiten vermitteln, die eine Differenzierung und Modifizierung dieses Wissensbestandes in aktuellen Kontaktsituationen ermöglichen (vgl. Müller 1986).

3.3.3.3 Die Trainingstypen

In Anlehnung an die Trainingsinhalte sowie -methoden ergeben sich vier Trainingstypen: kulturübergreifend-informatorische, kulturspezifisch-informatorische, kulturübergreifend-

²⁶⁹ Siehe dazu Podsiadlowski 1996, S. 77.

interaktionsorientierte und kulturspezifisch-interaktionsorientierte.²⁷⁰ Deren wichtigste Merkmale sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst²⁷¹:

Trainingstyp	Bestandteile
Kulturübergreifend-Informativ	Theoriehintergrund: Interkulturelle Kommunikationstheorie, Kulturanthropologie, kulturvergleichende Psychologie, Diskursanalyse Didaktische Instrumente: Culture-General Assimilator²⁷², Fallstudienerarbeitung Ziel: Vermittlung theoretischen Wissens Funktion: Akademische Veranstaltungen an Universitäten und Hochschulen
Kulturspezifisch-Informativ	Theoriehintergrund: Kulturvergleichende Managementforschung Didaktische Instrumente: Culture-specific Assimilator, Fallstudienbearbeitung Ziel: Vermittlung von Informationen über Zielland, Führungsstilmerkmale und Alltagskonventionen Funktion: Personalentwicklungsmaßnahme
Kulturübergreifend-interaktionsorientiert	Ideale Grundstruktur: Workshopstruktur in multikultureller Besetzung Didaktische Instrumente: Simulationen wie Bafa Bafa, Barna u.a., Rollenspiele zur interkulturellen Sensibilisierung, Self-Assessment Fragebogen Ziel: Affektive und verhaltensbezogene Kultursensibilisierung in Form von Ambiguitätstoleranz, Umgang mit Plausibilitätsdifferenzen, Erzeugung von Empathie Funktion: Interaktionsbezogene Erfahrung von Interkulturalität
Kulturspezifisch-interaktionsorientiert	Ideale Grundstruktur: Bi-kulturelle Kommunikations-Workshops Didaktische Instrumente: Kulturspezifische Simulationen, Verhandlungs- und Rollenspiele, Sensitivity- Trainings, Planspiele Ziel: Wechselseitige Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Stereotypen, Verhaltenskonventionen Funktion: Möglichst authentische fremdkulturelle Interaktionserfahrung

Tabelle 1: Trainingstypen

²⁷⁰ Vgl. Gudykunst/Guzley/Hammer 1996; Bolten 2003, S. 377-379, anders Kinast 2003, Thomas 1995, Gudykunst/Hammer 1983. Kritisch angemerkt sei, dass die meisten der Klassifikationen nicht ausreichend theoretisch begründet sind, vgl. dazu Kammhuber 2001, S. 80-81.

²⁷¹ In Anlehnung an Bolten 2003, S. 377-379 und Gudykunst/Guzley/Hammer 1996. Zu didaktischen Vermittlungsmethoden siehe Kap. 3.3.3.4 sowie Black/Mendenhall 1991, S. 177-204.

²⁷² Zum Culture-Assimilator vgl. Kinast 2003.

3.3.3.4 Die unterschiedlichen Trainingsverfahren

Bernd-Dietrich Müller (1983) stellte bei einem Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München eine Reihe von Trainingsverfahren zur interkulturellen Kommunikation vor, die zwar in den USA „für eine konkret personenorientierte, auswärtige Kulturpolitik“ ausgearbeitet wurden und daher – großenteils speziell für US-Amerikaner hinsichtlich Lateinamerika und für Lateinamerikaner hinsichtlich der Vereinigten Staaten konzipiert – eine determinierte ideologische Richtung vertreten, aber trotzdem mit einigen Modifizierungen eine brauchbare Grundlage für das interkulturelle Training bieten können. Die wichtigsten sind:

1. Die Bildanalyse. Das Bild wird als Auslöser von Assoziationen und Rückschlüssen verwendet. Mögliche Übungsformen wären die Beschreibung des Bildes, das Erfinden einer Assoziationsgeschichte mit anschließender Diskussion über die Texte.
2. Das Cross-Cultural Mini-Drama. Interkulturelle Missverständnisse werden in kurzen Dialogszenen in der Zielkultur/-sprache präsentiert, wobei solche Elemente einbezogen werden, die neben der Vermittlung kulturellen Wissens eine emotionale Reaktion des Lernalers provozieren – ob er etwa selbst die Situation missverstanden oder ob er das Missverständnis erkannt hat – und so zur Sensibilisierung für kulturelle Interferenzen beitragen sollen. Mögliche Übungsformen wären die Gruppendiskussion oder, für das Selbststudium, Multiple-Choice-Fragen.
3. Das Rollenspiel/die Simulation. Die Trainingsteilnehmer führen hier über ein vorher festgelegtes Thema ein Gespräch mit einem bereits eingearbeiteten Dialogpartner, der sie mit der „Mentalität“, d.h. mit den kulturbedingten Verhaltensmustern eines Muttersprachlers konfrontiert. Natürlich müssen hier gezielt solche Themen berücksichtigt werden, die für interkulturelle Missverständnisse besonders anfällig sind.
4. Die Bedeutungsanalytische Praxisforschung. Beim Aufenthalt in einem Land der Zielsprache werden in Arbeitsgruppen Alltagsbegriffe und -situationen durch Beobachtung und Erleben kontrastiv erschlossen. Indem auf diese Weise der Lernprozess bewusst gemacht wird, erfolgt statt der umfassenden Darstellung der Fremdkultur eine partielle Sensibilisierung. Deshalb ist es wichtig, dass die Lerner Zeit haben, die Situation auf sich wirken zu lassen, Verständnishypothesen aufzustellen, diese zu überprüfen und ggf. ihrem Verhalten zu modifizieren.
5. Die Kontrast-Übungen. Diese Übungen haben als Ziel, das Fremde oder Unbekannte mit dem Eigenen bzw. Bekannten zu konfrontieren. Dieser Kontrast führt zur Selbstreflexion und Sensibilisierung für die Andersheit.
6. Die Analyse von „critical-incidents“. Bestimmte und ausgewählte problematische oder besonders gelungene Situationen werden vorgestellt „mit dem Ziel, praktische Probleme zu lösen und einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von Kompetenzen zu liefern Durch eine genaue Analyse der kritischen Situationen wird Einsicht in Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Beteiligten möglich. Damit werden Ereignisse sichtbar, die einen starken Einfluss auf die jeweilige Aktivität haben“ (Göbel 2003, S. 1). Eine mögliche

Übungsform wäre die Fallbearbeitung. Hierbei werden gezielte „critical-incidents“ einer strukturierten Analyse unterzogen, aus der bestimmte Schlüsse gezogen werden können, „...um gewünschte Prozesse zu befördern und unerwünschte Prozesse zu unterbinden“ (Göbel 2003, S. 2). Eine anschließende Gruppendiskussion befestigt das Ganze.

7. Das „self-awareness-approach“. Hier geht es zwar um die Sensibilisierung für das Fremde, Ungewohnte, aber nicht primär durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden, sondern durch das Bewusstmachen des eigenen Normensystems. Dabei werden zahlreiche der vorgenannten Verfahren in verschiedenen Trainingsprogrammen unterschiedlich kombiniert. Alle laufen auf die Warnung davor hinaus, die eigenen Perzeptionsmuster auf die Fremdkultur zu übertragen. Wie das am besten in der Praxis umgesetzt werden soll, darüber scheint keine Einigkeit zu bestehen. Trotz dieser Uneinigkeit ist gerade dieser Ansatz besonders viel versprechend, weil er am unmittelbarsten auf die Relativierung der eigenen Norm, des Gewohnten hinarbeitet und damit Aufgeschlossenheit bewirkt. Zwar ist es wichtig, den Lerner durch gezielte Information über die fremde Kultur und durch die Konfrontation mit konkreten Beispielen auf das Problem der kulturellen Interferenzen und die daraus möglicherweise entstehenden Missverständnisse vorzubereiten. Aber solche Missverständniskataloge können nie umfassend sein und alle Möglichkeiten einbeziehen. Deshalb ist es genauso wichtig, ihn für das Erkennen des Besonderen in der fremden Kultur so weit wie möglich auch durch das Erleben konfrontativer Momente zu sensibilisieren (siehe Günthner 1989, S. 441).

3.3.3.5 Die in dieser Arbeit favorisierte Trainingskonzeption

Zur Erinnerung: Das Ziel dieses Trainings besteht in der Qualifizierung deutscher Teilnehmer zur konstruktiven Bewältigung der Aufgaben, die sich ihnen gerade unter den für sie fremden spanischen Kulturbedingungen und in der Interaktion mit spanisch geprägten Partnern stellen. Die Frage, welche der vorangehend dargelegten unterschiedlichen Trainingsinhalte und -methoden letztlich die beste Lösung darstellt, kann so nicht beantwortet werden. Bei isolierter Betrachtung ist keine der angeführten Trainingsinhalte und -methoden allein dazu in der Lage, dem komplexen Lernziel der Vermittlung von interkultureller Kompetenz generell Rechnung zu tragen. Informationstheoretische Trainings eignen sich zwar, um allgemeines kulturelles Wissen über interkulturelles Handeln zu vermitteln, jedoch können sie aufgrund ihrer Abstraktheit Interkulturalität nicht tatsächlich erfahrbar machen (s.o.). Interaktionsorientierte Trainingstypen eignen sich zwar dazu, Interkulturalität tatsächlich zu erzeugen, jedoch sind vor allem rollenspielerorientierte „culture-awareness“ Seminare als problematisch einzustufen (s.o.). Kulturübergreifende Trainings erfüllen ihren Zweck dahingehend, dass die Teilnehmer allgemein hinsichtlich der Existenz und Bedeutung interkultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten sensibilisiert werden²⁷³, jedoch erreicht man wegen des hohen Abstraktionsgrades keine nachhaltige Motivation bei den Teilnehmern (s.o.). Kulturspezifische Trainings eignen sich zwar, um Informationen über eine Kultur zu vermitteln, jedoch bergen sie die Gefahr der Verallgemeinerung (s.o.). Von daher, so der hier vertretene Ansatz, müssten interkulturelle Trainings kulturallgemeine und -spezifische Trainingsinhalte verbinden sowie von der Methodik her informationsorientierte und

²⁷³ Yousefi 2014, S. 79.

interaktionsorientierte Aspekte verknüpfen²⁷⁴, um einen umfassenden Trainingserfolg zu gewährleisten. Demzufolge wird nicht für eine Trainingsform nach der Klassifikation von Gudykunst, Guzley und Hammer (vgl. Gudykunst u.a. 1996; Gudykunst, u.a. 1983)²⁷⁵ plädiert, vielmehr versucht allen Trainingsformen durch eine konstruktive Verbindung gerecht zu werden. Damit stützt sich dieser Ansatz auf Fittkau, Müller-Wolf und Schulz von Thun (1989)²⁷⁶ und bevorzugt für ein effektives Training erstens eine Berücksichtigung von Informations- und Wissensvermittlung, bei der allgemeine und spezifische Kulturkenntnisse und Kommunikationskonzepte vorgestellt bzw. vermittelt werden (kognitive Trainingskomponente). Daneben ist zweitens ein Verhaltenstraining unabdingbarer Bestandteil eines Kommunikationstrainings (konative/aktionale Trainingskomponente). Mittels praxissimulierender Verhaltensübungen kann hierbei die jeweilige Berufspraxis der Trainingsteilnehmer möglichst realitätsnah, etwa in Rollenspielen, simuliert werden (konkretes Erproben theoretischer Konzepte). Schließlich ist es drittens bedeutsam, dass ein Training auch die Möglichkeit zur Selbsterfahrung bietet, wodurch letztendlich auch emotionale Aspekte Berücksichtigung finden, also gefühlorientierte Erfahrungen gesammelt werden können (affektive bzw. emotionale Trainingskomponente). Eine derartige Selbsterfahrung mündet in die ausschließenden metakommunikativen Auseinandersetzung mit der Analyse von Kommunikationsprozessen, aber auch die Klärung von Beziehungen.

Folglich wählt die Verfasserin für die eigene Trainingskonzeption einen integrierten Ansatz, der sich aus kulturgenerellen und kulturspezifischen Trainingsinhalten zusammensetzt und der sich durch erfahrungs- bzw. interaktionsorientierte und informatorische Verfahren ergänzen lässt. Nur das Zusammenspiel der erwähnten Trainingsinhalte und -methoden sowie eine ausgewogene Berücksichtigung der drei Trainingskomponenten (kognitive, aktionale, affektive) kann Aussicht auf Dauer haben. Außerdem wird deutlich, dass erst durch die Kombination von Informationsvermittlung, Verhaltenstraining und Selbsterfahrung die Gefahren (z.B.: Folgenlosigkeit für konkretes Verhalten, Passivierung und Entmotivierung der Teilnehmer; technokratischer Drill ohne Reflexion und

²⁷⁴ Vieles spricht dafür, dass interkulturelle Trainings dann besonders effektiv sind, wenn informations- und erfahrungsorientierte Methoden miteinander kombiniert werden. So untersuchte Earley (1987) mit vier Versuchsbedingungen, wie sich informations- und erfahrungsorientierte Methoden auf Einstellungs-, Anpassungs- und berufliche Leistungsparameter auswirken. Dabei bekamen US-Manager, für die ein Auslandseinsatz in Korea bevorstand, entweder ein informationsorientiertes Training in Form schriftlicher Materialien zu kulturellen Unterschieden zwischen den USA und Korea, ein erfahrungsorientiertes Training mit u.a. kulturspezifischen Simulationen, beide Trainingsformen oder gar kein Training. Am ausgeprägtesten war der Trainingserfolg, wenn die Kandidaten an beiden Trainings teilgenommen hatten. Auch die empirische Studie von Harrison (1992) spricht für die Kombination beider Methoden. Näheres bei Earley 1987, S. 685-698; vgl. ebenso Harrison 1992, S. 952-962.

²⁷⁵ Die Verfasser kombinieren beide Klassifikationskriterien und gelangen zur Klassifikation von vier interkulturellen Trainingsformen: Klasse I: Informationsorientierte kulturallgemeine Trainings; Klasse II: Informationsorientierte kulturspezifische Trainings; Klasse III: Erfahrungsorientierte kulturspezifische Trainings und Klasse IV: Erfahrungsorientierte kulturallgemeine Trainings. Die Verfasserin wählt aufgrund ihrer Unvollständigkeit keine der Trainingsformen. Sie plädiert für ein Training, das beide Klassifikationskriterien miteinander kombiniert.

²⁷⁶ Fittkau/Müller-Wolf/Schulz von Thun 1989, S. 107.

Persönlichkeitsintegration), die jede einzelne Komponente in ihrer Reinform mit sich bringt, vermindert werden, da jede Komponente durch die beiden anderen ergänzt und relativiert wird.

Das heißt:

Das kulturspezifische Training sollte die interkulturelle Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit in einem bestimmten Land (hier: Spanien) und für konkrete kommunikative Zwecke vermitteln. Dabei sind kulturelle Besonderheiten des Ziellandes zu beachten bzw. kulturspezifische Kommunikationsgewohnheiten (z.B. Organisation des Sprecherwechsels, Diskursorganisation, Beziehungskonstitution), denn die Kommunikation vollzieht sich in einem kulturellen Kontext. „Hierbei steht eine konkrete sprachliche Handlungsfähigkeit in einem eindeutig umrissenen fremdkulturellen Kontext im Vordergrund, weniger eine Sensibilität für Erscheinungsformen und Auswirkungen von Kulturunterschieden in der Interaktion“ (Knapp 2004, S. 12). Entsprechende kulturspezifisch-informatorische Trainings, die den Teilnehmern wichtige Informationen, Daten und Fakten nur über eine einzige fremde Kultur vermitteln, sollen ebenfalls diese bestimmte Kultur nahe bringen, indem diese in dem Training erlebt und entdeckt wird (kulturspezifisch-interaktionsorientiertes Training). Somit wird dabei die Induzierung von kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Erlebnisanteilen angestrebt.

Beim kulturallgemeinen Ansatz steht die Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund, die darauf abzielt, eine allgemeine interkulturelle Kommunikationsbewusstheit zu entwickeln. Sie „bezieht sich zum einen auf eine generelle Bewusstheit der Tatsache, dass viele Probleme im interkulturellen Kontakt ihren Ursprung in Unterschieden in den jeweils kulturspezifischen ... [Kommunikationskonventionen (z.B. Lexikon, Sprechhandlungen, Interaktionsgestaltung, Gesprächsablaufschemata, Argumentationsschemata)²⁷⁷ Sprecherwechsel, Höreraktivitäten oder Grad der Direktheit/Indirektheit], der paraverbalen Kommunikation und nonverbalen Kommunikation] und in den Beschränkungen der Modalitäten des interkulturellen Kommunizierens haben, zum anderen auf eine spezielle Bewusstheit der Auswirkungen dieser Unterschiede und Beschränkungen in der Interaktion. Dies schließt auch die Bewusstheit ein, dass diese Deutungen der jeweiligen kommunikativen Handlungsmuster abhängig von den Konstellationen der Interaktionssituationen variieren können ...“ (ebd.).

„Zur Vermittlung der ... [grundlegenden] Offenheit für ... [differente Auslegungen] von kommunikativem Verhalten bieten sich informationsorientierte Verfahren wie die so genannten *critical-incidents* an. Dabei handelt es sich um Beschreibungen kritischer Interaktionssituationen, in denen Angehörige unterschiedlicher Kulturen miteinander kommunizieren, diese Kommunikation jedoch nicht den vom Initiator der Interaktion beabsichtigten Effekt hat. ... [Das Arbeiten mit „critical-incidents“ zeigt den Teilnehmern], dass ... sich in interkulturellen Interaktionssituationen mehrere Deutungsmöglichkeiten ... [ergeben können]. ... Gerade weil dieser *critical-incidents* nicht auf eine bestimmte Kultur bezogen ist, die die Bearbeiter nach den kommunikativen Konventionen ... dieser Kultur suchen lässt, sondern nur unspezifisch Fremdheit thematisiert, ... [stellt man fest], dass es für Kommunikationsprobleme in interkulturellen Kontaktsituation[en] unterschiedliche, linguistisch gleichermaßen plausible Erklärungshypothesen gibt ... [Es kann also] für einen Teilnehmer an

²⁷⁷ Vgl. Reisch 1991, S. 71-101.

interkulturellen Kontaktsituationen strategisch sinnvoll ist, mehrere Hypothesen über mögliche Gründe des Verhaltens seiner Kommunikationspartner gleichzeitig zu unterhalten ... [Um interkulturelle Kommunikationsbewusstheit auszuarbeiten, sollten Trainingsverfahren vorgeschlagen werden, die sich] ... nicht nur [auf die Information] über unterschiedliche kulturelle Kommunikationskonventionen ... [beschränken], sondern auch deren Wirkungen erfahrbar machen ... [Deshalb sollte ein interkulturelles Training erfahrungsorientiertes Verfahren wie bspw. Rollen- und Simulationsspiele beinhalten] und bei solchen Unterschieden in Kommunikationskonventionen ansetzen, die zu negativen Wahrnehmungen des Kommunikationspartners herausfordern, wie etwa das Pausenverhalten beim Sprecherwechsel ...“ (Knapp 2004, S. 12-13)²⁷⁸.

Beruhend auf entsprechenden Trainingszielen und -konzeptionen soll im Folgenden der Inhalt der hier präferierten interkulturellen Trainingskonzeption entwickelt werden. Die Zukunft interkultureller Personalentwicklung dürfte dabei weniger in Trainings „off-the-job“ als vielmehr in prozessbegleitenden interkulturellen Coachings („on-the-job“) liegen (Bolten 2003, S. 369-391).

3.3.3.6 Trainingsvorbereitende Bedingungen

Die Planung, Abwicklung und Bewertung interkultureller Trainingsmaßnahmen setzt wichtige Vorarbeiten voraus, die hier kurz skizziert seien:

⇒ In Zusammenarbeit mit dem Klienten und bei Notwendigkeit mit den potentiellen Trainingsteilnehmern wird eine Bedarfsermittlung dargelegt, welche sich anhand eines Aufgaben- und Anforderungsprofils hinsichtlich des zu leistenden Kommunikationsbeitrags innerhalb der Organisation erstellen lässt.

⇒ Innerhalb des Unternehmens werden über Fragebögen Erhebungen hinsichtlich „critical-incidents“ durchgeführt und verschiedene kommunikationsbezogene Informationen hinsichtlich Telefonaten, Besprechungen, Kundengesprächen sowie Schriftwechsel gesammelt. Diese Daten werden detailliert untersucht und dokumentiert.

⇒ Dann werden konfliktauslösende Ansichten und Haltungen identifiziert.

⇒ Auf der Grundlage dieser Daten werden Trainingskonzepte ausgearbeitet und im Rahmen von Workshops bzw. Trainings umgesetzt.

⇒ Zuletzt ist Bilanz zu ziehen: Die Resultate aus den Trainings sind festzuhalten und später im Rahmen eines Aufbautrainings erneut zu prüfen.

²⁷⁸ In der vorliegenden Arbeit ist nicht möglich, ausführlich auf die Diskussion über die Zweckmäßigkeit von informatorischen Trainings und von interkulturellen Erfahrungsworkshops einzugehen. Bei Bolten (2000) wird diese Problematik beleuchtet.

4 Die drei Module als verhaltensbezogene Komponenten interkultureller Kompetenz

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen erfolgt in diesem Kapitel die Auswahl, Aufbereitung und Sequenzierung von Trainingsinhalten. Hierzu werden drei zentrale Themenmodule behandelt: eines zur Selbsterkundung, eines zur Kultur sowie eines zur Kommunikation. Die Entwicklung der konkreten Trainingsinhalte erfolgt unter Verwendung von Hintergrundwissen aus dem Fundus der Trainerin sowie der theoretischen Rahmenüberlegungen. Sie finden ihre Fundierung in einem Modulleitgedanke. Ergänzt wird dieses Vorgehen durch konkrete Beispiele, Übungen sowie „Ad-hoc-Visualisierungen“²⁷⁹ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 43). Im Anschluss an jedes Modul werden die beschriebenen Trainingsinhalte zusammengefasst. Dabei werden die spezifischen kognitiven, affektiven und aktionalen Zielkomponenten im Sinne des Gesamtvorhabens definiert.

4.1 Erstes Modul: Selbsterkundung

Das Modul „Selbsterkundung“ stellt den ersten Schritt im Rahmen der inhaltlichen Ausgestaltung des interkulturellen Trainingskonzeptes dar. Im Mittelpunkt steht dabei die Lernbereitschaft. Hier geht es um Fragen der Einstellung, der Motivation, der eigenen Bestimmung von Lernwegen²⁸⁰. Darüber hinaus spielen Fragen der Eignung eine Rolle. Ebenso ist der Aspekt der eigenkulturellen Selbstreflexion im Blick zu behalten. Die Selbsterkundung gilt als erster Schritt in Sachen Bestandsaufnahme, ob eine Person lernbereit und -fähig ist. Wie jedes Handeln ist auch interkulturelles Agieren in seinen Ergebnissen ambivalent. Die gegensätzlichen Pole dieser Ambivalenz werden durch Begriffe wie Ethnozentrismus und vorschnelle Attributionen auf der einen Seite gegenüber konfliktbewältigendem, konstruktivem Miteinander gekennzeichnet. Interkulturelles Lernen zielt auf das Erkennen von Ambivalenzen, in denen das Eigene und das Fremde in einer verstehenden, fruchtbaren Wechsel-Beziehung zusammengeführt werden.

Das Sich-Einlassen auf fremde Kulturen erfordert teilnehmende Beobachtung als methodisches Lernprinzip. Dieses Prinzip verbindet auf dialektische Weise scheinbare Gegensätze miteinander und macht dadurch das Verstehen des Fremden und im besten Falle auch des Eigenen erst möglich. Nur durch eine gewisse Teilhabe am Lebensvollzug Fremder kann es gelingen, die kulturellen Orientierungsmuster nachzuvollziehen. Das setzt jedoch die Distanzierung von gewohnten eigenen Kulturmustern und Wertvorstellungen voraus. Eigenbeobachtung als gleichzeitiger kognitiver Aspekt zu teilnehmender Beobachtung führt über den interkulturellen Vergleich zur Feststellung nicht nur von spezifischen Eigenheiten verschiedener Kulturen, sondern auch zu kritischer Analyse bislang unreflektierter eigener Normen und Wertvorstellungen. Diese Methode ermöglicht den Trainingsteilnehmern, ihre eingefahrenen Denk- und Verhaltensmuster zu überdenken bzw. aufzubrechen.

²⁷⁹ „Ad-hoc-Visualisierungen vor dem Publikum“ nach Schulz von Thun, stimulieren den Austausch, vertiefen den Dialog und tragen zur Verständlichkeit sowie zum effizienten Lernprozess bei (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 43 ff.).

²⁸⁰ Bittner/Reisch kommen anhand einer Studie zu dem Ergebnis, dass die Persönlichkeit für den Erfolg (wie Misserfolg) im Ausland entscheidend ist. Berufs- und Lebenserfahrungen, auch hier stimmt man überein, sind mitentscheidende Faktoren, fachliche Qualifikation ist zwar wichtig, rangiert aber an letzter Stelle, wobei deutliche Unterschiede nach Einsatzländern festzustellen sind. Näheres bei Bittner/Reisch 1997, S. 33 ff.

Eine positive Lerneinstellung ist eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für die Befassung mit einem fremdkulturellen Orientierungssystem im Vorbereitungstraining als auch für dessen erfolgreiche Verfeinerung im Rahmen der Auslandstätigkeit. Zukünftige Auslandsentsandte, die dagegen eine negative Lerneinstellung sowie eine geringe Lernbereitschaft aufbringen, werden auf Dauer mit Eingewöhnungsproblemen zu kämpfen haben, welche zu Lasten der notwendigen mentalen Flexibilität und Gelassenheit mit den Interaktionspartnern im Gastland gehen (vgl. dazu Thomas/Schroll-Machl 1998, S. 304).

Es wird für sinnvoll erachtet, sich zunächst mit gängigen theoretischen Ansätzen des Lernens und Lehrens auseinander zu setzen (s. Kap. 4.1.1). Auf diese Lern- bzw. Lehrmodelle aufbauend sollen die Hauptphasen des interkulturellen Lernens aufgezeigt werden (vgl. Kap. 4.1.2). Anschließend wird der Lernprozess schrittweise dargelegt, um grundlegende Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge des Lernens zu vergegenwärtigen und auf diese Weise für die eigenen Lernvorgänge fruchtbar zu machen.

4.1.1 Die Lernmodelle

Im Folgenden werden drei gängige Lernmodelle vorgestellt, die sich bezüglich der Vorstellung über den Vorgang des Lernens sowie des Lehrens unterscheiden. Gemeinsam ist allen drei Ansätzen, dass sie die Auseinandersetzung, um die richtige Didaktik entscheidend beeinflusst haben.

4.1.1.1 Das behavioristische Lernmodell²⁸¹

Dieses Modell geht von der Grundannahme aus, dass es einen bestimmten Kanal gibt, durch den ein spezifischer Reiz „gesendet“ wird, der eine wiederum spezifische Reaktion auslöst. Der Lehrende „transportiert“ die Inhalte seines Wissens aus seinem Kopf in den Kopf des Trainingsteilnehmers (vgl. Lenzen 1992, S. 83) und löst planbare Effekte aus. Bei diesem autoritären Lehrmodell verfügt der Lehrende über das Wissen „...was richtig und falsch ist, und muß Mittel und Wege finden, es dem [Lernenden] „beizubringen““ (Baumgartner/Payr 1997, S. 94). Somit ist das Lernen als Verhaltenssteuerung aufgrund von geeigneten Stimuli und bedingten Reaktionen zu bezeichnen.

Dieses Lernmodell bringt mehrere Nachteile mit sich. Erstens legitimiert es die überlegene Rolle des Trainers, der durch seine Aktivität bei den eher passiven Teilnehmern einen mechanischen Akkumulationsprozess in Gang setzt und diesen nach seinen Zielvorgaben steuert. Zweitens wird das Gehirn des Lernalters als eine „Black Box“ betrachtet, in die etwas hineingegeben wird. Dabei, so die gängige Theorie, wird etwaigen internen Prozessen keine Aufmerksamkeit geschenkt. Drittens wird seitens des Lernalters kein Verstehen verlangt.

Beim Verständnisprozess werden jedoch immer auch kognitive Bereiche angeregt. Es wird dabei Erfahrungs- und Weltwissen aufgerufen, Parallelen gezogen und Verknüpfungspunkte gesucht. Der Lerner wird aktiv, indem er sich mit der vermittelten Information auseinandersetzt. Diese kritische und aktive Rolle seitens des Lernalters, die das behavioristische Modell vernachlässigt, hat den Nachteil, dass er in Passivität gerät, was Demotivierung, Desinteresse und verminderte Konzentration hervorrufen kann.

²⁸¹ Für die Darstellung dieses Lernmodells wird zurückgegriffen auf: Skinner 1978, Watson 1997.

4.1.1.2 Das kognitivistische Lernmodell²⁸²

Der kognitivistische Ansatz ist historisch als Gegenreaktion auf den Behaviorismus aufzufassen. Denk- und Verstehensprozesse spielen eine wichtige Rolle. Der Lernende erschließt sich Wissen durch den Prozess des Denkens, verstanden als Informationsverarbeitung.²⁸³ Es findet eine Konzentration auf geistige Verarbeitungsprozesse statt. Das Lernen gilt als Prozess von Wissenserwerb mit strikten Lernerfolgskontrollen; der Lerngegenstand wird als fertiges System – „die Aufgaben sind bereits „didaktisch bereinigt“ ..., vereinfacht und ... als Problem präsentiert“ (Baumgartner/Payr 1997, S. 94) – vermittelt. Eigenständig, aber unter Begleitung und mit Unterstützung des Lehrenden löst der Lernende die „critical incidents“ (ebd.). Allerdings ist aufgrund der systematischen Aufbereitung wenig Initiative seitens der Lernenden erforderlich. Dies kann wiederum zu einer gewissen Lernpassivität führen. Zudem zielt das Lernen auf die Aufnahme richtiger Methoden und Verfahren, die zur Problemlösung beitragen. Dabei wird übersehen, dass Probleme zunächst erkannt bzw. wahrgenommen werden müssen, um sie überhaupt lösen zu können. Gerade für ein nachhaltiges Lernen ist der Prozess der Problemstellung von großer Bedeutung. Ferner kann diesem Modell entgegengehalten werden, dass der kognitivistische Ansatz durch die starke Konzentration auf geistige Verarbeitungsprozesse nur wenige Antworten auf die Frage der Entwicklung von körperlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie menschlichen Alltagsaufgaben gibt.

4.1.1.3 Das konstruktivistische Lernmodell²⁸⁴

In der Folge entstand ein radikal konstruktivistisches Modell, in dem Lernen nicht als wachsende Verinnerlichung der Außenwelt beschrieben wird, sondern als autonome Konstruktion einer Welt, die in einem Prozess der Selbstorganisation entsteht, in dem jeder seine ihm spezifische Sphäre für sich aufbaut (Konstruktion statt Instruktion). Jeder Mensch ist genetisch mit Grundwerkzeugen (u.a. den Sinnen, der Intelligenz, den Emotionen) ausgestattet, die ihm erlauben, mit der äußeren Welt „konstruktiv“ umzugehen. Die Vielzahl von bewussten, aber auch von unbewussten Informationen, die auf den Menschen eindringen, bewirken, dass er – besonders am Lebensanfang – seine Grundwerkzeuge immer mehr ausdifferenziert und verfeinert, so dass er schließlich imstande ist, die Fülle der andrängenden Informationen zu strukturieren und aufzunehmen. Das Gehirn legt aus Perzeptionen, Beobachtungen und Auskünften eigene Verflechtungen an, die es mit vorherigen oder künftigen Sinneseindrücken gegenüberstellt, modifiziert, abstimmt oder ablehnt (vgl. auch Springer 2012, S. 100).²⁸⁵ So wird „Lernen ... im konstruktivistischen Ansatz als ein aktiver Prozeß gesehen, bei dem

²⁸² Für die Darstellung dieses Lernmodells wird hier zurückgegriffen auf: Ausubel 1974, Klauer 2000.

²⁸³ Siehe dazu Hebb (1949), er erklärte assoziatives Lernen bzw. Lernregel über die Verstärkung von Synapsen bzw. die Veränderung von Verbindungsstärken zwischen Neuronen; vgl. ebenso die Theorie des Erwerbs von Konzepten bei Bruner (1981) wie die Modellierung menschlichen Wissens mit Hilfe von propositionalen Netzwerken, vgl. Anderson (1985/1989).

²⁸⁴ Für die Darstellung dieses Lernmodells wird hier zurückgegriffen auf: Wagner 2001. Vgl. ebenso Collins u.a. 1989, S. 453-494. Siehe ebenso Rauner 1999, S. 424-446.

²⁸⁵ Dabei kristallisieren die „flüssigen“ Lernprozesse zu einer Art festem Verhaltensmuster, die jedoch durch sog. Perturbationen, vgl. Maturana/Varela (1987, S. 280), d.h. durch tiefreichende Erschütterungen, wieder „verflüssigt“ werden können; gelernte Gewohnheiten können verlernt und neue Gewohnheiten erlernt werden.

Menschen ihr Wissen in Beziehung zu ihren früheren Erfahrungen in komplexen realen Lebenssituationen konstruieren“ (Baumgartner/Payr 1997, S. 93). Dementsprechend ist hier die Rede von erfahrungsgeleitetem Lernen im Sinne von „...process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (Kolb 1984, S. 38). Demnach zielt der konstruktivistische Ansatz auf eine größere Realitätsnähe der Lernsituationen und eine aktivere Rolle des Lerners.

Der Lehrende nimmt idealerweise bei diesem Lernmodell die Rolle eines Moderators ein. Ihm kommt die Aufgabe zu, Werkzeuge zur Problembearbeitung zu vermitteln, er leistet Unterstützung, Anregung und Beratung und geht bei Bedarf auf Bedürfnisse der Lernenden ein. Die Lerninhalte im konstruktivistischen Lernmodell beziehen ganz wesentlich, wenn auch oft ohne subjektiv bewusste Wahrnehmung, Gefühle, Affekte und Emotionen mit ein. Somit kann das entsprechende Lernmodell leichter erklären, wie vorschnelle Attribuierungen zustande kommen und wie wenig rationale Argumentation gegen sie auszurichten vermag.

Allerdings weist das konstruktivistische Lernmodell den Nachteil auf, dass der Lernerfolg fast nicht steuerbar und das Lernen zeitaufwändiger ist.

4.1.1.4 Mischformen

Alle Lerntheorien weisen natürlich Vor- und Nachteile auf. Es ist hier zu fragen, welche Elemente der drei bereits skizzierten Lernmodelle für das vorliegende Training am praktikabelsten sind. Unter der Annahme, dass Lernen ein Entwicklungsprozess ist, sind alle drei Lerntheorien brauchbar. Allerdings ist hier das **Lehrziel** entscheidend. Wenn deutsche Auslandsentsandte in kürzester Zeit auf eine unmittelbare Zusammenarbeit mit spanischen Mitarbeitern vorbereitet werden sollen, so stellt eine Kombination aus Kognitivismus und Konstruktivismus, also ein gewissermaßen wissensbasierter Konstruktivismus das erfolgsversprechende Lehr- und Lernmodell dar.

In einem ersten Schritt scheint es angeraten, den Lehrstoff in kurzen Impulsreferaten so vorzustellen (kognitivistisches Element), dass die Lernende die Möglichkeit erlangen, die entsprechende Information aufzunehmen und zu verarbeiten. Lernen erfolgt dabei durch kognitive Prozesse auf der Basis vorhandenen Wissens. Zwischen den kurzen Impulsreferaten sollten konstruktive Gruppen- oder Einzelarbeiten erstellt werden, bei denen es darum gehen soll, das vermittelte Wissen über den Sinn und die Bedeutung von aufgenommenen Informationen nicht aus dem Gedächtnis als statisch abgespeichert abzurufen, sondern kontextspezifisch jeweils neu zu konstruieren (konstruktivistisches Element).²⁸⁶ Mit Hilfe von entwicklungslogischen Orientierungen wird der Bedeutung der Handlung in realen und herausfordernden Situationen Rechnung getragen. Explizites und implizites Wissen werden gleichermaßen berücksichtigt. Die Lernarrangements setzen auf eine Unterstützung der individuellen Kompetenzentwicklung durch die Auseinandersetzung mit realen und komplexen Problem- und Aufgabenstellungen. Denken und Handeln werden stets im Zusammenhang betrachtet. Mit dem Prozess des Lernens sind jedoch auch wie betont Emotionen verbunden (vgl. Wesseler 1992, S. 119-130). Der Prozess der Selbstorganisation ist ganz wesentlich ein Geschehen, in dem Gefühl und Vernunft, Emotion und Kognition nicht getrennt sind. Wenn das Lernen für das individuelle Gefüge der mentalen Organisation eine Veränderung bewirken soll, bedarf es deshalb einer ausdrücklichen Einbeziehung auch von Gefühlen; es braucht Bewegung, tiefere Erschütterungen oder Perturbationen. Eine zentrale

²⁸⁶ Damit meint die Verfasserin das entdeckende eigenverantwortliche und reflektierende Lernen.

Schwierigkeit, eine solche auch durch Gefühle erzeugte Bewegung heute zuzulassen, liegt allerdings in der „Gefühlsverschwiegenheit“ einer Kultur²⁸⁷ (vgl. Meyer-Abich 1988, S. 131 und S. 183). Dieser Aspekt, das sei hier schon angedeutet, spielt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Das Spektrum des menschlichen Bewusstseins endet keineswegs mit dem formal-operationalen Denken. Wilber spricht in diesem Fall von einer „visionären Logik“, die nicht nur wie der formale Verstand Beziehungen herstellen kann, sondern ganze „Netzwerke solcher Beziehungen“ (Wilber/Engler/Brown 1988, S. 83) zu verarbeiten vermag. Durch die Vernachlässigung von emotionalen Konnotationen würde man eine notwendige Bedingung für Lernen außer Acht lassen. Denn Lernen setzt dort an, wo es auch Raum gibt, Gefühle wahrzunehmen und wirken zu lassen. Aber wo gibt es diesem Raum, d.h. einen Raum, der ein Stück weit Sicherheit gewährt, so dass die Barrikaden der Rationalität ein wenig abgetragen werden könnten? Hier geht es um eine Integration von Gefühl und Erkenntnis. Der Verstand wird nicht ausgeschlossen; Wissen – und damit auch die Vermittlung von Wissen – kann vielmehr genutzt werden, den Weg zu den Gefühlen und zu neuen „Netzwerken von Beziehungen“, d.h., zum Lernen zugehen. Die evolutionsgeschichtlich sehr alten und „machtvollen“ Gefühle verbinden sich mit dem jüngeren rationalen Bewusstsein. Die bisher wie feste Kristalle ausgeformten kognitiven und emotionalen Muster geraten in Bewegung und können zu neuen Verbindungen zusammenfließen, die sich auch bewusster einverleiben lassen in eine veränderte mentale Organisation der Lernenden. Dieser Weg der Unterstützung des Lernens nutzt in sehr vorsichtiger und bewusster Weise bestimmte Erkenntnisse, aus denen ein emotionales Lernklima wachsen kann, das sowohl Wahrnehmung und Ausdruck von Gefühlen möglich macht als auch Raum gibt, Einsichten und Gefühle zu neuen Verbindungen zu integrieren. Dieser Weg kann das Lernen ‚mechanisch‘ nicht auslösen oder gar sicherstellen, aber er kann es zulassen und fördern.

4.1.2 Hauptphasen des interkulturellen Lernens

Interkulturelle Lernprozesse können auf verschiedenen methodischen und inhaltlichen Stufen angegangen werden: kognitiv, affektiv und verhaltensorientiert. Interkulturelles Lernen ist in diesem Sinne ein persönlicher Entwicklungsprozess, der Veränderungen auf allen drei Ebenen umfasst (s. Herbrand 2000, S. 45). Zu Recht behaupten Leenen und Grosch: „Der Lernprozess muss alle drei Ebenen ansprechen und versuchen, entsprechende Lernerfahrungen miteinander zu verknüpfen“ (Leenen/Grosch 1998, S. 41). In der Literatur gibt es mehrere Modelle in puncto Stufen des interkulturellen Lernens. Zum Beispiel schlägt Zaninelli vor, interkulturelles Lernen in vier aufeinander aufbauenden Schritten zu betrachten (Zaninelli 1994, S. 94-102):

1. Sensibilisierung – Dabei sollen festgefahrene Vorannahmen gelockert und Problembewusstsein geschärft werden.

²⁸⁷ Unter großen Anstrengungen lernt man das tiefere Muster der Trennung zwischen Gefühl und Verstand zu bilden; Systematik, Intellektualität, Logik werden in den meisten Kulturen wieder und wieder belohnt. Der Blick auf die Gefühle erscheint öfters als eine Art Rückschritt oder psychische Regression. Denn Gefühle werden meist nicht gerne wahrgenommen, sie führen nur zu Verwirrung und Verletzungen; sie werden aus dem Grunde abgewehrt, weil sie sich nicht steuern lassen – eine Feststellung, die sich dem dominierenden mechanischen Interesse nach Sicherheit durch Optimierung und Herrschaft nicht fügt.

2. Kognitiver Ansatz – Durch die Reduktion auf spezifische ‚Kulturkategorien‘ soll Orientierung und Strukturierung ermöglicht werden; hier geht es um das Erkennen von typischen Mustern.
3. Affektiver Ansatz – Hier geht es um ein „Umbewerten und emotionales Nachvollziehen unterschiedlichen Verhaltens“ (Zaninelli 1994, S. 100).
4. Verhaltensorientierter Ansatz – Durch Verhaltensmodifizierung soll schließlich das monokulturelle Verhaltensrepertoire erweitert werden.

Eine solche Schrittfolge ist sachlich schlüssig und in der praktischen Anwendung hilfreich. Verhaltensorientierte Inhalte interkultureller Lernprozesse – also konkret wie etwas getan wird – sind dann am überzeugendsten zu behandeln, wenn zuvor bereits Kenntnisse vorhanden sind, wie bestimmte Dinge in der fremden Kultur gesehen und verstanden werden. Nur Verhaltensregeln zu lernen, ohne sich über deren Bedeutungen zumindest teilweise bewusst zu sein, ermangelt in der Regel einer durchdachten und nachvollziehbaren Grundlage. Die Lernebenen bedingen sich natürlich gegenseitig und sind dementsprechend stets synchron zu vergegenwärtigen, so dass die Schritte (2) und (3) beispielsweise auch umgekehrt aufeinander aufbauen könnten. Eine stufenweise Organisation interkultureller Lernprozesse ist sinnvoll, sollte aber auf ganz gleich welcher Ebene einen roten Faden erkennen lassen. In diesem Zusammenhang können die Überlegungen von Nicklas (1998) weiterhelfen. Er unterscheidet neben der Vorstellung vom Lernen als Treppe („Schritt-für-Schritt-Lernen“) als zweites Lernmodell das „Lernen als konzentrische Kreise“, bei dem wie beim „natürlichen“ Lernen „in einem Geflecht von Vorgriffen, Rückschritten und Umwegen gelernt“ wird. Interkulturelles Lernen ist eine Form des sozialen Lernens und erfordert komplexe Einsätze, die als Anreicherungs- und Kristallisationsprozesse verstanden werden können.

Andere Autoren wieder modifizieren diese Überlegungen und beschreiben interkulturelles Lernen modellhaft als erweiterten stufenförmigen Prozess. Beispielsweise weisen Grosch und Leenen (1998) darauf hin, dass es das ideale interkulturelle Lernmodell nicht gibt. Sie schlagen ein Phasenmodell vor, bei dem sieben Lernphasen folgendermaßen ablaufen:

1. „Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen [und] akzeptieren können
2. Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen (geringes Maß an Kulturzentrismus)
3. Eigene Kulturstandards identifizieren [und] ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können („own-culture-awareness“)
4. Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern; relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitergehende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können
5. Verständnis [und] Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können
6. Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen
 - mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können
 - selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können
 - zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen können
7. Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive [und] wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können“ (Leenen/Grosch 1998, S. 40).

Die drei ersten Punkte sollen hier hervorgehoben werden. Dem Lernenden sollte also die generelle Kulturgebundenheit als Interaktant bewusst werden, um die eigenen Kulturstandards erkennen zu können. Zudem ist eine wertfreie Wahrnehmung des Fremden, also ein geringer Kulturzentrismus von Bedeutung. Die Entwicklung einer ethnorelativistischen Grundhaltung aus einer anfangs ethnozentrischen Haltung des Lernenden ist auch für Bennett ein zentraler Punkt seines Phasenmodells zum interkulturellen Lernen.²⁸⁸ Götz und Bleher beschreiben die Lernschritte in interkulturellen Trainings wie folgt: „Zunächst sollte man den Teilnehmern die Kulturgebundenheit des Denkens und Handelns vermitteln, anschließend dazu beitragen, dass sie die fremden Denk- und Erlebnisweisen ‚durchschauen‘ lernen und schließlich Verhaltensweisen und Konfliktlösungsmechanismen erarbeiten, die eine Anpassung an die fremden Verhältnisse ermöglichen“ Götz/Bleher (2000, S. 34). Bündig formuliert ließe sich zusammenfassen: Begreifen, dass Handeln und Denken sich kulturbedingt unterscheiden können, sich bewusst werden, wie man denkt; lernen, wie die anderen auffassen und verstehen und Möglichkeiten entdecken, wie mit diesen Differenzen umgegangen werden kann.

Bei Roth finden sich weiterhin ähnliche Kernpunkte, die als drei Hauptphasen des interkulturellen Lernprozesses beschrieben werden, allerdings mit einer noch stärkeren Betonung der Bewusstseinsbildung:

1. „Weckung des Bewusstseins für das eigene kulturelle Orientierungssystem („self-awareness“),
2. Weckung des Bewusstseins für die kulturspezifische Prägung des Handelns fremdkultureller Partner (cultural-awareness) und
3. Weckung des Bewusstseins für die Bedeutung kultureller Einflussfaktoren in der kommunikativen Interaktion (cross-cultural awareness)“ (Roth 1996, S. 257).

Trotz der Unterschiede in den einzelnen Modellen lassen sich doch zentrale Aspekte interkultureller Lernprozesse deutlich ausmachen. Dazu gehören:

- Erkennen der Kulturgebundenheit menschlichen Handelns,
- Bewusstwerden von und Auseinandersetzung mit den eigenen kulturbedingten Konzepten, Bewusstwerden und Hinterfragen eigener Werte,
- Aneignung von Wissen über fremde Kulturstandards,
- Förderung von Einstellungen wie Toleranz und Respekt und
- das Erlernen von Strategien zum effektiven und kooperativen Umgang mit anderskulturell geprägten Menschen.

4.1.3 Hauptelemente des Lernerfolgs

Unter dem Begriff „Lernen“ sind dabei alle Prozesse zusammengefasst, bei denen Informationen aus der Umwelt aufgenommen, gespeichert und wieder verwendet werden. Damit ist neben den verschiedenen Arten des Lernens (dazulernen, neu lernen, umlernen) auch der Erinnerungsvorgang, d.h. das Rekonstruieren von bereits gespeicherten Informationen für den Vorgang des Lernens von besonderer Bedeutung. In diesem Zusammenhang kommt gewissen Gehirnfunktionen eine wesentliche Rolle zu.

²⁸⁸ Zur Beschreibung Bennetts Modell vgl. Herbrand 2000, S. 45 ff.

4.1.3.1 Aufbau des Gehirns

Hier sollen kurz und modellorientiert die wesentlichen Charakteristika des Gehirnaufbaus²⁸⁹ und die aus ihnen resultierenden Konsequenzen für die Trainings- und Lernerfahrung aufgezeigt werden,²⁹⁰ soweit sie vorbehaltlich in diesem eingeschränkten Rahmen für die Zwecke des Trainings von Bedeutung sind.

- Das Stammhirn enthält vorwiegend angeborene Steuerungsmechanismen und Instinkte. Seine Arbeitsweise folgt automatisierten Mustern, mit deren Hilfe bei Entscheidungen auf bereits bestehende Erfahrungen zurückgegriffen wird. Damit zeigt sich der vergangenheitsorientierte Charakter dieses Teils des Gehirns, was letztlich auch seine Lernfähigkeit stark begrenzt. Als lernbeeinflussender Faktor lässt sich dennoch die aus dem Sicherheitsstreben (Instinkt) resultierende Beachtung der Umgebungsvariablen für die Erzielung von Lernerfolgen ableiten.
- Im Zwischenhirn laufen sämtliche Informationen der Innenwelt (Organismus) und der Außenwelt (Umgebung) zusammen. Damit wird der gegenwartsbezogene Charakter dieses Teilhirns deutlich. Hier bekommen Informationen ihre spezifische Bedeutung zugewiesen, wobei die gefühlsmäßige Einfärbung die entscheidende Rolle spielt. Eingehende Botschaften werden so gefiltert, dass es eine für das Überleben des Einzelnen und seiner Art möglichst Erfolg versprechende Reaktion gibt. Diese Informationen werden mit bereits gespeicherten verglichen, wobei die Weiterleitung an den nachfolgenden dritten Gehirnbereich davon abhängt, welche Gefühle geweckt werden: Bei angenehmen Erinnerungen bleibt die Information für das Großhirn erhalten, das dann entscheiden kann, welche Reaktion die günstigste Alternative darstellt. Bei unangenehmen Erinnerungen nimmt das Zwischenhirn eine 'Verteidigungsposition' ein, was in letzter Konsequenz bedeuten kann, dass die Information das Großhirn nicht erreicht. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Gefühl und Verstand (emotionale, rationale Kognition) auseinander fallen können. Das bedeutet für den hier relevanten Kontext, dass jede Information, die aufgenommen wird, und jede Tätigkeit, die ausgeübt wird, funktional immer schon mit emotionalen Gehalten verknüpft ist. Wenn aber Lernen mit unangenehmen Gefühlen verbunden ist, wirkt sich dies bekanntermaßen negativ auf den Lernerfolg aus. Positive Empfindungen bzw. eine angenehme gefühlsmäßige Tönung wirken dagegen als Eingangsverstärker von Informationen.
- Im Großhirn schließlich finden alle höheren geistigen Funktionen des Menschen statt. Dies ermöglicht vorausschauendes Denken und Verhalten, auch als 'Zukunftsbezogenheit' des Großhirns zu charakterisieren. Sie gestattet, in bestimmten Situationen individuell und frei von Standardreaktionen zu reagieren. Damit ist das Individuum in der Lage, sich weiterzuentwickeln, bei Irrtümern korrigierend einzugreifen und letztendlich insgesamt Lernprozesse bewusst zu steuern (kognitive Kontrolle).

Ohne eine übermäßige Betonung auf diese Faktoren zu legen oder gar Ergebnisse der Hirnforschung umstandslos, wie es häufig geschieht, für Zwecke des Training zu mobilisieren, sollten Trainer sich dessen doch bewusst sein, d.h. sie müssen dafür sorgen, dass sowohl die Bedürfnisse nach Sicherheit

²⁸⁹ Zur entsprechenden Aufteilung siehe Brommer 1993, S. 33.

²⁹⁰ Die nachfolgenden Ausführungen zu den einzelnen Teilhirnen beziehen sich, soweit nicht gesondert angegeben, auf folgende Quellen: Ditko/Engelen 1996, S. 27-33; vgl. ebenso Chevalier 1999, S. 16-17.

und Geborgenheit als auch der Zugang zu den Gefühlen sowie der Bedarf nach bewusstem Denken und Verhalten befriedigt werden. Da bei Lernprozessen die jeweilige gefühlsmäßige Färbung als Eingangsstärker von Informationen wirkt, erleichtern positive Gefühle den Lernvorgang, während negative diesen erschweren oder sogar vollkommen blockieren. Erst durch eine angenehme Lernatmosphäre und eine positive Grundstimmung ist ein Trainingserfolg möglich.

4.1.3.2 Lernverlauf

Aus der Betrachtung des Lernvorgangs lassen sich verschiedene praktische Implikationen für den Trainings- und Lernverlauf ableiten, die sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden gleichermaßen hohe Bedeutung haben. In puncto Informationsaufnahme, -verarbeitung und -rekonstruktion gibt es zwei unterschiedliche Herangehensweisen: Zum einen eine 'digitale' Verfahrensweise mit Hilfe von Wörtern (Sprache) und zum anderen eine 'analoge' Verfahrensweise in Form von Bildern (vgl. dazu Birkenbihl 2005, S. 29ff.)²⁹¹. Verantwortlich für die unterschiedlichen Herangehensweisen ist die Aufteilung des Gehirns in zwei Hemisphären: eine linke und eine rechte, die jedoch miteinander verbunden sind.²⁹² In jeder Sphäre finden unterschiedliche Denkprozesse statt. Demnach übernehmen beide Gehirnhälften unterschiedliche Funktionen bei der Wahrnehmung, Verarbeitung und Rekonstruktion von Informationen. Dementsprechend ist von rechts- und linkshemisphärischen Fähigkeiten die Rede.²⁹³ Der größte Erfolg für ein späteres Wiederholen der Informationen liegt in der Verbindung beider Herangehensweisen. Durch die gezielte Verknüpfung von Wort und Bild und damit der gehirn-gerechten Aufbereitung von Informationen lassen sich Lernprozesse beschleunigen²⁹⁴, das Lernpotenzial wird erhöht. Um das gesamte Potenzial zu nutzen, sind Lernprozesse also bewusst auf die verschiedenen und doch in hohem Maße komplementären Gehirnfähigkeiten auszurichten. Das optimale Interagieren beider Gehirnhälften bildet die Voraussetzung, nachhaltig zu lernen. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Lerntechniken Eingang in das Trainingsprogramm finden sollten.²⁹⁵ An die Bedeutung einer gehirn-gerechten Informationsverarbeitung schließt sich als weiterer wichtiger Aspekt bei der Untersuchung des Lernvorgangs die Frage nach dem Verhältnis zwischen Trainingszeit und -erfolg an. Der Verlauf des Lernerfolges (siehe die anschließende Abbildung 2: Lernerfolgskurve – Verhältnis von Trainingszeit und Trainingserfolg (Quelle: Darstellung nach Staub, G. [1996, S. 8])) kennzeichnet sich, dies ist gleichfalls immer in Rechnung zu stellen, allgemein durch Fort- und Rückschritte (vgl. Staub 2001, S.

²⁹¹ Birkenbihl (2005) erklärt in diesem Beitrag Lerntechniken bzw. ein gehirn-gerechtes Lernen und Lehren auf Basis der Hirnforschung sehr ausführlich.

²⁹² Ein entsprechender Informationsaustausch erfolgt über die Nervenfasern. Näheres dazu Vester 2002, S. 26.

²⁹³ Zur Aufteilung des Gehirns siehe Ditko/Engelen 1996, S. 25.

²⁹⁴ Der Begriff „gehirn-gerecht“ wurde von Birkenbihl als Beschreibung dafür kreiert, dass man bei verschiedenen Aktivitäten die natürliche Arbeitsweise des Gehirns berücksichtigt. Vgl. Birkenbihl 2000, S. 189.

²⁹⁵ Bei der Vermittlung der verschiedenen Techniken zur positiven Beeinflussung von Lernen besteht eine enge Verflechtung zwischen der interkulturellen Kompetenz und der Methodenkompetenz als Teilbereich der übergreifenden internationalen Handlungskompetenz. Da die einzelnen Techniken jedoch keinen Schwerpunkt der Arbeit darstellen, erfolgen hierzu keine weiteren Erläuterungen. Für weiterführende Informationen in diesem Bereich bieten sich jedoch die in diesem Modul verwendeten Quellen an.

8). Zwischen Rückschlägen und Fortschritten (Birkenbihl 2000, S. 83) finden ruhigere Lernphasen statt (sog. Lernplateaus). Der Wechsel dieser Phasen erst ermöglicht verlässliche Lernerfolge.

Während der Vorbereitungsphase werden die ersten Fäden des interkulturellen Orientierungssystems gesponnen, damit im Anschluss daran der weitere Ausbau des „interkulturellen Informations-Bündels“ während der Einsatzphase leichter fällt. Im Hinblick auf die Motivation der Lernenden sind die Trainer aufgefordert, diese über den normalen, nicht-linearen Lernprozess aufzuklären. Vermeintliche Lernerfolgsrückschläge sind als normaler und notwendiger Vorgang zu akzeptieren.

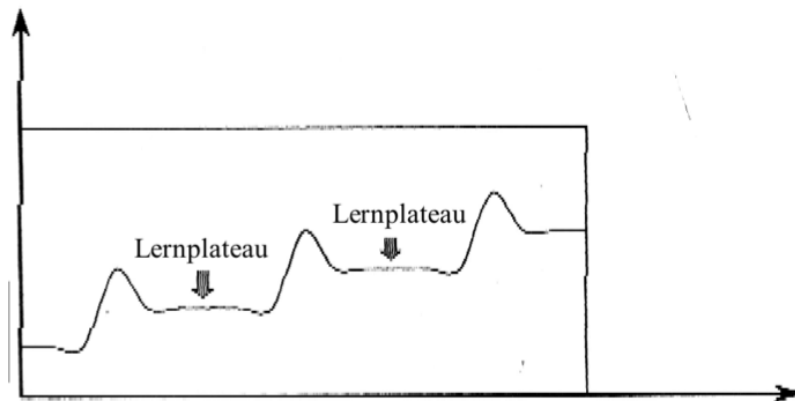


Abbildung 2: Lernerfolgskurve – Verhältnis von Trainingszeit und Trainingserfolg (Quelle: Darstellung nach Staub, G. [1996, S. 8])

4.1.3.3 Das Bewusstsein der Bedeutung des *Selbst* im interkulturellen Lernprozess

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass „im Kontakt mit anderen Kulturen ein hohes Maß an Selbsterkenntnis, an Wissen um die eigenen kulturellen und persönlichen Eigenheiten und Kommunikationsstile wichtig ist“ (Frey/Haller/Weber 1995, S. 54). Als grundlegender Bestandteil interkulturellen Lernens wird das Erkennen des eigenen kulturellen Orientierungssystems und damit der eigenen Kulturgebundenheit häufig in Stufenmodellen an den Anfang interkultureller Lernprozesse gesetzt. Auch für Grosch und Leenen sollte das pädagogische Arrangement interkulturellen Lernens am Bewusstwerden der eigenen Kultur-(gebundenheit) ansetzen. Demgemäß statuieren sie: „Das Bewusstsein der eigenen kulturellen Geprägtheit wird als eine elementare Voraussetzung für die Bereitschaft und die Fähigkeit angesetzt, (auch) Fremdes in seiner Bedingtheit wahrzunehmen und dann schrittweise Verständigung und Akzeptanz für dessen Besonderheiten zu entwickeln“ (Grosch/Leenen 1998, S. 41). Salas de Tillmann beschreibt den Lernprozess ihres Trainingskonzeptes „Interkultureller Dialog“ in vier Phasen, wobei die erste Phase mit der Frage umschrieben wird: „Wer bin ich kulturell?“ Salas de Tillmann (1994, S. 118) Die Autoren Colin und Müller gehen noch einen Schritt weiter: „Wir sollten nicht vergessen, dass für jeden von uns die Anerkennung des eigenen Selbst die Bedingung *sine qua non* dafür ist, dass wir einander lieben können. Je weniger ich selbst mich liebe oder man mir erlaubt, mich zu lieben, desto mehr werde ich geneigt sein, den anderen zu hassen“ (Collin/Müller 1998, S. 14). Für Schmidt ist die Anerkennung des 'kulturellen Selbst' wichtig. Er sieht eine zentrale Voraussetzung für interkulturelles Lernen in der „Auseinandersetzung mit unserer kulturellen Identität als Deutsche. Nur wenn wir auch mit unserer eigenen Geschichte leben, können wir mit einem

realistischen Selbstbewusstsein in einen identitätsverändernden interkulturellen Diskurs eintreten. In diesem Sinne verlangt interkulturelles Lernen auch nach einer Entkrampfung des Umgangs mit uns selbst“ (Schmidt 1992, S. 133). Auf diese Weise erfährt der seit der Antike bekannte Topos des „Erkenne dich selbst“ eine Neuauflage, wie überhaupt die Einsicht in den Zusammenhang von Selbst- und Fremdwahrnehmung beispielsweise noch bei Nietzsche ihren paradigmatischen Ausdruck findet: „Indem wir uns selbst erkennen und unser Wesen selber als eine wandelnde Sphäre der Meinungen und Stimmungen ansehen, und somit ein wenig gering schätzen lernen, bringen wir uns wieder ins Gleichgewicht mit den Übrigen“ (Nietzsche 1994, S. 498).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein weit reichender Konsens darüber besteht, dass Selbstreflexion, und damit die Bereitschaft und Fähigkeit, die Beschränktheit des eigenkulturellen Bezugssystems neben einer Vielzahl anderer solcher Systeme anzuerkennen, ein unerlässlicher Bestandteil erfolgreicher interkultureller Lernprozesse ist. Albert richtet interkulturelle Bildung sogar ganz auf die eigene Kultur: „Inter in interkulturellen Lernprozessen soll nicht mehr als eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Kulturen verstanden werden, sondern als ein intra, als die Analyse der Beziehung zwischen Wertmaßstäben und den sie konstituierenden Erfahrungen. Das heißt, interkulturelles Lernen ist als Hineinblicken in die eigene Kultur zu organisieren“ (Albert (1991, S. 124). Allerdings wird hier eine ausschließliche Blickrichtung auf die eigene Kultur nicht als sinnvoll erachtet. Interkulturelles Lernen ist nicht gleich (intra)kulturelles Lernen. Stattdessen sollte beides als Teil des je anderen gesehen werden. Das Lernen über das Selbst – ob kulturelles Lernen oder intrakulturelles Lernen genannt – geht stets mit interkulturellem Lernen einher (und vice versa). Trotz der Bedeutung des Bewusstseins über das Eigene darf eben auch „das Andere“ nicht aus dem Blick geraten. So schreibt Nicklas: „Zentrales Problem des interkulturellen Lernen ist der Umgang mit dem ‚Anderssein‘. Zunächst ist daher notwendig, die kulturellen ... Unterschiede zu betonen. Erst die Konfrontation mit anderen Gewohnheiten, anderen zwischenmenschlichen Beziehungen, das Erleben anderer Räume schärft den Blick für die möglichen Gemeinsamkeiten“ (Nicklas 1998, S. 40).

4.1.3.4 Das Bewusstsein der Bedeutung und Folgen von Attribuierungen im interkulturellen Lernprozess

„Wenn Menschen sich im Alltag begegnen, kategorisieren und beurteilen sie sich zunächst intuitiv und ohne sich dessen bewusst zu werden. Sie machen sich ein Bild voneinander, indem sie Hypothesen über Alter, Geschlecht, sozialen Status und weitere Eigenschaften aufstellen“ (Battaglia 2000, S. 184). Diese Art von Beurteilungen oder Zuschreibungen dienen – wenn auch unbewusst – dazu, Ereignisse und Verhaltensweisen beim Selbst und bei anderen zu antizipieren und zu interpretieren. Damit ist Typisierung bzw. Kategorienbildung „ein wichtiges Instrument der Erkenntnis, der Orientierung – und sie ist so fest in der Sprache angelegt, dass sie schon deshalb nicht vermeidbar ist“ (Bausinger: , zit. nach Kotthoff/Stehle 2014, S. 218). Auf diese Weise wird Komplexität reduziert²⁹⁶ und das kognitive System handhabbar gestaltet (vgl. auch Dirscherl 2004, 561). Demnach ist mit Berger und Luckmann (1969) Typisierung (eine Art von Attribuierungen) als ein allgemeiner Prozess der Wissenskonstruktion zu betrachten (Kotthoff/Stehle 2014, S. 218).

²⁹⁶ Mit Hilfe von Stereotypen wird die Welt bekanntermaßen leichter handhabbar. Vgl. dazu Maletzke 1996, S. 109.

Beim Übergang in fremde Kulturen stellen diese selbstverständlichen und unbewussten²⁹⁷ Attribuierungen größte Fehlerquellen dar. Im Allgemeinen greift man bei unbekannten Situationen gern auf **scheinbar** Bekanntes zurück²⁹⁸, so dass stereotype Vorstellungen zur Deutung herangezogen werden. Dabei wird zweierlei vergessen: Erstens beruhen Zuschreibungen auf Interpretationsschemata des eigenen, „vertrauten“ soziokulturellen Verhaltens; hiermit verbunden ist eine stark selektive Betrachtung einzelner Merkmale bzw. Charakteristika einer Kultur (vgl. Scollon/Wong Scollon 2002, S. 167)²⁹⁹. Zweitens üben Attribuierungen einen verzerrenden Einfluss auf die Wahrnehmung einer kollektiven Identität aus, und so wird fälschlicherweise die Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensweise des Attribuierenden konditioniert. Die Attribuierungen (Stereotyp, Vorurteil) stellen eine Barriere gegenüber einer befriedigenden interkulturellen Kommunikation und Zusammenarbeit dar und bedürfen im Zuge einer interkulturellen Vorbereitung großer Aufmerksamkeit. Vorweg zwei kleine Übungen als Annäherung an die Thematik:

Bezugsrahmen: Übung 1 — Selbst- und Fremdbilderkonstruktion aus eigener Perspektive (vgl. Anhang)

und/oder

Bezugsrahmen: Übung 2 — Zustimmung und Ablehnung von Stereotypen (vgl. Anhang).

4.1.3.4.1 Vorurteil versus Stereotyp³⁰⁰

Bezugsrahmen: Übung 3 — Definition von Stereotyp und Vorurteil (vgl. Anhang).

Die Begriffe des 'Stereotyps' und des 'Vorurteils' gehören sicherlich zu den besonders problematischen und umstrittenen Begriffen, denn beide Termini werden in zahlreichen Disziplinen verwendet (vgl. Klein 1998, S. 26-27) und haben daher mehrere Bedeutungen³⁰¹. Ferner werden des Öfteren – obwohl die Unterscheidung zwischen Stereotyp und Vorurteil nicht neu ist³⁰² – beide Begrifflichkeiten von vielen Autoren miteinander verwechselt³⁰³ oder sogar als Synonym benutzt³⁰⁴.

²⁹⁷ Immer wenn man sich „einen Reim auf etwas macht“ oder antizipiert: „Das machen die, weil ...“, attribuiert man ein Motiv oder einen Sinn.

²⁹⁸ Vgl. dazu Chen/Starosta 1998, S. 40.

²⁹⁹ Dazu äußern sich beide Wissenschaftler: Scollon/Wong Scollon 2001.

³⁰⁰ Mit dem Stereotypenbegriff umfasst die Verfasserin sowohl jene Stereotypen, die sich nach der Sichtweise des Beschreibenden (also Auto- und Heterostereotypen) bzw. nach der Art des Bezuges, d.h. ob sie Wertungen des anderen vornehmen (wie beispielsweise: „Der Spanier ist stolz!“), oder ob sie nach dem pars-pro-toto- Verfahren vorgehen, indem sie beispielsweise ein bestimmtes kulturelles Artefakt zum Inbegriff des jeweiligen Landes, Volkes usw. stilisieren (bspw., wenn unter Spanien immer zuerst „Temperament“ verstanden wird), unterscheiden lassen. Des Weiteren kann dabei die Vereinfachung durch Generalisierung und Überhöhung bestimmter Charakteristika („attributives Stereotyp“) oder durch Ersetzung des Ganzen durch ein einzelnes Teil erfolgen („ikonisches Stereotyp“). Näheres dazu Collado Seidel/König 2002, S. 21 ff sowie Heringer 2014, S. 211.

³⁰¹ Zu den unterschiedlichen Begriffsinhalten des Vorurteils- und des Stereotypenkonzeptes siehe Schäfer/Six 1978, S. 13-18; Duckitt 1992, S. 9-11 und S. 15-17; Schäfer 1988 und den Sammelband von Zanna/Olson 1994 „The psychology of prejudice“.

³⁰² „Eine der klassischen Untersuchungen nationaler und ethnischer Stereotype wurde 1932 von Katz und Braly ... an der Universität Princeton durchgeführt“ (Stroebe 1980, S. 75). Bereits hier unterschieden beide Autoren das

Dass der Inhalt dieses interdisziplinären Begriffes bis zu unseren Tagen umstritten geblieben ist und bleiben wird, bildet zugleich das enorme Entwicklungspotenzial des Konzeptes durch das Eröffnen neuer Möglichkeiten für immer wieder auftauchende Betrachtungsperspektiven. Deshalb seien beide Begriffe folgendermaßen definiert:

Das Vor-urteil ist eine Stellungnahme zu Personen oder Vorstellungen³⁰⁵, die ohne einen logischen, rationalen Denkprozess und ohne beweiskräftige annehmbare Behauptungen verwendet wird und somit stillschweigend eine subjektive Gestaltung der Umwelt beinhaltet. Das Vorurteil ist individuell, persönlich und besitzt eine affektive Komponente³⁰⁶. Es ist „genetisch [nicht] verankert, sondern [wird] von Menschen immer erneuert und in unterschiedlicher Weise produziert oder reproduziert“ (Ahlheim: Die Gewalt des Vorurteils, zit. nach Yousefi 2014, S. 99). „Vorurteile sind Folgen kultureller Konditionierungen“ (a.a.O., S. 104). Der Prozess der Generalisierung von Vorurteilen konstituiert und prägt Denkstrukturen. Es ist nun nicht mehr das Individuum allein, sondern große Sektoren der Gesellschaft, die Vorurteile verfestigen und als Schablonen wie allgemein gültige Behauptungen benutzen, auch wenn sie bei Licht besehen falsch sind. Wie eine falsche Münze wird das Vorurteil durch eine Art stillschweigender Konvention³⁰⁷ in Verkehr gebracht, benutzt und weitergeleitet. Gerade diese verfestigten und verankerten mentalen Erscheinungen – oder wie Lippmann zu sagen pflegt: „Bilder in unserem Kopf“ – (unabhängig von der eigenen Erfahrung³⁰⁸, egal ob sie akzeptiert oder nicht akzeptiert bzw. ob sie benutzt oder nicht benutzt wird) nennt man Stereotypen³⁰⁹.

Stereotyp vom Vorurteil. Auch Gordon W. Allport grenzt sie – allerdings inhaltlich anders bestimmt – voneinander ab (vgl. Gordon (1971, S. 23 und S. 200 ff.)).

³⁰³ Viele Autoren machen zwischen beiden Konzepten keinen Unterschied. Vgl. dazu Glück 2000; Lewandowski: 1994; bei Quasthoff 1973, gerät ihre Unterscheidung aus der Bahn. Quasthoffs Unterscheidung, welche auf dem von Allport definierten Verhältnis zwischen Einstellung und Überzeugung beruht (Quasthoff 1973, S. 22-23), ist nicht sehr einleuchtend. Trotz ihrer Überzeugung, dass es sich um zwei unterschiedliche Konzepte handelt, verwendet sie an vielen Stellen beide Begrifflichkeiten als Synonym und bringt zum Teil beide durcheinander. Es lässt sich diesbezüglich eine verwirrte Haltung seitens Quasthoffs feststellen. Daher hält die Verfasserin Quasthoffs Unterscheidung für nicht gelungen; Gülich setzt ebenso den Begriff des Denkstereotyps mit dem des Vorurteils gleich: „Ein Vorurteil über eine bestimmte Gruppe, ..., es bleibt dasselbe Stereotyp“ (Gülich 1978, S. 2). Näheres dazu bei a.a.O., S. 1-41.

³⁰⁴ Vgl. die Definitionen bei Koszyk/Pruys (1969, S. 346) und Schoeck (1970, S. 313). Die Sozialpsychologie macht entweder eine vage Unterscheidung zwischen beiden Begrifflichkeiten oder vernachlässigt eine solche, vgl. Rösch 2000.

³⁰⁵ Diese Behauptung kann sowohl positiv wie negativ sein. Gegen die Meinung vieler Autoren, die Vorurteile durch ihre negative Färbung auszeichnen, vgl. dazu Allport 1971; Brown 1995, Herkner 1990; Bierhoff 2000.

³⁰⁶ Vgl. dazu Rosenberg/Hovland 1960, S. 1-14.

³⁰⁷ Bereits Hilary Putnam greift dieses Konzept auf. Sie bezeichnet den Begriff Stereotyp als eine konventionelle Vorstellung „conventional ideas“ von einer Sache – genauer: einem „natural kind term“ - (Putnam 1979/1990, S. 249).

³⁰⁸ Somit sind Stereotype also von persönlicher Erfahrung, anders als z.T. Vorurteile, weitgehend unabhängig. Siehe dazu Tiittula 1994, S. 204.

³⁰⁹ In der Linguistik findet der Begriff „Stereotyp“ seine häufigste Verwendung im Zusammenhang mit Einstellungen gegenüber Sprache bzw. Sprechern, die anhand spezifischer Sprachstile identifiziert werden können,

Obwohl Vorurteile und Stereotype „keinen direkten Bezug zur Realität haben, so haben sie doch einen indirekten Bezug: sie reflektieren das Bild, das sich die Leute zu einer bestimmten Zeit von anderen und von sich selber gemacht haben und sind somit ein Spiegel der Wahrnehmung, die eine Nation Jahre oder Jahrzehnte lang von sich selber im Vergleich zu anderen Nationen hatte“ (Springer 2012, S. 157; vgl. dazu auch Dirscherl 2004, S. 561 ff.). Darin besteht die Wahrheit von Vorurteilen und Stereotypen – „sie zeigen an, wie beispielsweise die komplexe deutsche Wirklichkeit in bestimmten Aspekten aus einer anderen Perspektive, z.B. der spanischen, wahrgenommen wird“ (Springer 2012, S. 164). Damit ist die spanische Wahrnehmung von Deutschen bzw. die deutsche Wahrnehmung von Spaniern eine konstruierte Wahrnehmung (vgl. dazu Dirscherl 2004, S. 563).

Bedeutsam und hervorzuheben ist hier das Phänomen, dass durch die Perzeption des Anderen simultan „das Eigene immer mitartikulierte wird“ (a.a.O., S. 561). So ist es inzwischen in der Theorie der interkulturellen Kommunikation eine Selbstverständlichkeit, „dass die Wahrnehmung des Fremden oft ebenso viel über den Wahrnehmenden verrät als über das Wahrgenommene“ (a.a.O., S. 567).

4.1.3.4.2 Die Medialisierung von Stereotypen

Stereotypen sind in einer Gesellschaft medial vorgeprägt (a.a.O., S. 561). Individuen eignen sich Stereotypen „als Ausdruck der öffentlichen Meinung eines Milieus, unabhängig von [ihrer] persönlichen Erfahrung“ an (Kotthoff/Stehle 2014, S. 218). Sogar persönliche Erfahrungen sind mediatisiert (Dirscherl 2004, S. 565). Gerade zukünftige deutsche Auslandsentsandte werden im Vorfeld der Entsendung durch deutsche Quellen offizieller und privater Art aufgeklärt bzw. orientiert. Somit bestärken bzw. stellen Informationen aus den Medien Fremdbilder her und prägen mithin durch ihren massiven Wirkungsgrad das Wissen und das Selbstverständnis (a.a.O., S. 563; vgl. auch Yousefi 2014 a, S. 169). Golo Mann bringt es mit dem folgenden Satz auf den Punkt: „Wir alle sind, was wir gelesen“ (zit. nach Dirscherl 2004, S. 563)³¹⁰ – man möchte hinzufügen: und was wir gehört, gesehen und ergoogelt haben.

Prekär an den Medieninhalten ist ihre irreduzible Omnipräsenz sowie ihre schnelle „transterritoriale Expansion“ (Kübler 2011, S. 12; vgl. auch Yousefi 2014 a, S. 169). Spontan jedenfalls könnte kein

und wird zumeist unter dem Begriff der Spracheinstellung untersucht. Hierbei spricht Gülich (1978) von „Sprech-Stereotypen“ im Gegensatz zu „Denkstereotypen“ (vgl. auch Zybatow 1995). Wenn in der vorliegenden Arbeit die Rede von einem Stereotyp ist, dann im Sinne des Denkstereotypen (genauer: Länderstereotyp). Allerdings sind Denkstereotypen an sprachliche Ausdrücke gebunden und damit wortbezogen (vgl. Zybatow 1995, S. 54). Hierbei ist die Rede von sog. Assoziationsstereotypen, welche sich assoziativ mit Ausdrücken, die ein Kategorienmitglied bezeichnen (z.B. Kulturvertreter), verbinden lassen (die Deutschen/die Spanier).

³¹⁰ Hier sollen nur drei kleine Beispiele aus unterschiedlichen Medienquellen die Konstruktion von Fremdbildern darstellen: Zur Prägung von Deutschlandbildern in Spanien tragen Werbekampagnen im Bereich der Automobilindustrie bei (Mercedes, Audi, BMW). Hier ist durchweg die Rede von „deutscher Qualität“. Im Literaturbereich trägt ferner heutzutage immer noch als Schulbuchlektüre der Roman von Benito Pérez Galdós *Doña Perfecta* (1876) durch die Augen seines Protagonisten, Pepe Rey, zur Konstruktion des Deutschlandbildes bei. Hier sei auf Pepes Bewunderung der „deutschen Ingenieurkunst“ hingewiesen (Dirscherl 2004, S. 565). Aus dem Bereich Zeitungsberichte ist hier die Überschrift „La locomotora alemana“ zu nennen. Abrufbar im Internet: URL.: http://www.economia.elpais.com/economia/2003/01/16/actualidad/1042705974_850215.html [Stand 2015]. Siehe dazu Dirscherl 2004, S. 563 ff.

individuelles Bewusstsein eines einzelnen Rezipienten und keine noch so ideologiekritische Reflexion auf die Macht der Medien diesen übermächtigen Wirkungsfaktoren widerstehen.

4.1.3.4.3 Das Vorurteil und das Stereotyp als Lern- und Kommunikationsbarriere

Was aus dem Stereotyp bzw. Vorurteil eine Kommunikationsbarriere macht, ist die Tatsache, dass beide bereits vor der Interaktion existieren können und gerade bei einem Erst-Kontakt bewusst oder unbewusst aktiviert werden.³¹¹ Damit wird in hohem Maße bestimmt, wie im Einzelfall die Prozesse der Kommunikation zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen verlaufen werden (vgl. Malecke 1996, S. 158).³¹² Insbesondere das Vorurteil – im Sinne einer negativ wertenden Charakterisierung³¹³ – führt zu mentalen Barrieren, die sich durch verbale Manifestationen zu einer Kommunikationsbarriere entwickeln. Gerade Starrheit, Anschaulichkeit und reduzierte Komplexität sowie Verwurzelung im emotionalen Bereich können das Aufnehmen neuer Informationen erschweren, lenken, reduzieren oder sogar verhindern.

Die evidentesten Gefahren des Stereotyps ergeben sich bereits aus dessen sozialer Funktionalität (vgl. dazu Collado Seidel/König 2002, S. 21 ff.). Erstens grenzen Stereotype ab und tragen zu einem – wenn auch instabilen und verzerrten – Identitätsaufbau bei. Und zweitens stellen sie eine sog. „Pseudo“denk- bzw. „Pseudo“verstehenshilfe dar (vgl. Gibson 2000)³¹⁴. Auf dem ersten Blick scheint die Verwendung von Stereotypisierungen im Rahmen interkultureller Situationen die Konfrontation mit dem Fremden zu vereinfachen, denn „die Typisierung ist ein Moment der Entlastung – sie vermittelt das Gefühl, man habe das Fremde verstanden“ (Bausinger, zit. nach Kotthoff/Stehle 2014, S. 218). Hier täuscht aber der Schein, denn in diesem Moment wird lediglich auf ein partiell tatsachenwidriges verfestigtes Muster

³¹¹ Das Parabel-Beispiel von Watzlawick (dazu später Übung 5) demonstriert wie Vorurteile und Feindbilder sich herausbilden (Watzlawick 1990, S. 37-38).

³¹² Jüngstes und überaus folgenschweres Beispiel für negative Auswirkungen von Stereotypen sind die Äußerungen des italienischen Staatssekretärs für Tourismus, Stefano Stefani, der im Sommer 2003 behauptete „Wir kennen sie gut, diese Deutschen ...“ (Naumann 2003, S. 1). Des Weiteren bezeichnete er den Deutschen an sich als „einförmigen, supernationalistischen Blonden“ (a.a.O., S. 5), der als „dickbäuchig“, „anmaßend“ und „eingebildet“ zu beschreiben ist (Schmitt 2003, S. 14)). Ferner sind es seiner Ansicht nach die Deutschen, die jedes Jahr „lärmend über unsere Strände herfallen“ (Naumann 2003, S. 1). Entsprechende Aussagen belasteten die deutsch-italienischen Beziehungen auf höchster politischer Ebene und gipfelten in der Absage des geplanten Italienurlaubs des ehemaligen Bundeskanzlers Schröder. Als weitere Konsequenz war der Rücktritt des Staatssekretärs Stefani zu verzeichnen (ebd.). Vgl. ebenso Schmitt 2003, S. 14. Ein anderes Beispiel belegt eine Mitte der neunziger Jahre des letzten Jh. vom Kurierdienst United Parcel Service initiierte Umfrage, die eindrucksvoll zeigt, dass bestehende nationale Stereotype auch in der Wirtschaft eine gravierende Rolle spielen, ohne dass die oberen Hierarchieebenen hiervon ausgespart bleiben. Das Bestehen des Stereotyps vom lebensfrohen, jedoch unzuverlässigen und unsoliden Südeuropäer wird in der angeführten Studie von 1.500 westeuropäischen Top-Managern eindrucksvoll bestätigt. Näheres zu dieser Studie bei Warthun 1997, S. 58.

³¹³ Sind die Wertungen positiv, sind sie auch nicht schädlich für die Zusammenarbeit. Da negativ bewertende Abweichungen von den eigenen Erwartungen aber auffälliger sind, hat die Mehrzahl dieser Charakterisierungen einen abfälligen Ton.

³¹⁴ Gibson beschreibt Stereotype als „... fixed idea or image that many people have of a particular type of person or thing but which is not true in reality. The word comes from printing where it was used to describe the printing plate used to produce the same image over and over again“ (Gibson 2000, S. 21).

zurückgegriffen (siehe Bausinger, zit. nach Kotthoff/Stehle 2014, S. 218) und eine hochgradig verzerrte Realität wird gespiegelt. Interaktanten wollen das Verstehen des Fremden vereinfachen, indem sie es an eigene Kategoriensysteme und Denkmuster anpassen (Springer 2012, S. 160). Dies erfolgt zu Lasten der Komplexität des Beschriebenen, die sie nicht oder nur unvollständig erfassen. Beide Modelle werden in ambivalenten Situationen als Interpretationsmuster herangezogen und gelten nicht nur als Rechtfertigung von sozialen Handlungen, sondern auch als Erklärung von sozialen Ereignissen. So stellt diese simplifizierte „Repräsentation der sozialen Umwelt ein kognitives Schema ...“ dar, das „... zur effektiven Informationsverarbeitung und schnellen Orientierung in der Umwelt beiträgt ...“ (Güttler 1996, S. 82; vgl. Lippmann 1922, S. 16; Heringer 2014, S. 204)³¹⁵. Projektionen des 'Eigenen'³¹⁶ rangieren vor Fremdwahrnehmung. Stereotype gewährleisten keine differenzierte und abwägende Sicht auf den Anderen, sondern bewahren das Individuum vor Überdifferenzierung, mithin vor einer „kulturellen, denkerischen“ (vgl. Collado Seidel/König 2002, S. 22), ethnischen und historischen Reizüberflutung. Dies lässt sich beispielsweise anhand der ikonischen Heterostereotypen Spaniens „Sonne, Sand, Sangría“ ermessen. Eine weitere Gefahr von Stereotypenbildung besteht in den sog. selbsterfüllenden Prophezeiungen. Diese führen dazu, dass selbst offenkundig falsche Stereotype im Zuge einer selektiven Wahrnehmung vom jeweiligen Betrachter tatsächlich entdeckt bzw. vorgefunden werden, obwohl sie haltlos sind (vgl. Keller 1994, S. 115). Watzlawick als Vertreter des Konstruktivismus verdeutlicht anhand eines Experiments die Gefahr selbsterfüllender Prophezeiungen in Kommunikation³¹⁷. Hinzu kommt, dass wenn Stereotype als generalisiert beigelegte Eigenschaften verstanden werden, die bestimmten Klassen von Individuen zugeschrieben werden, sich dann geradezu notwendigerweise eine funktionelle Ambivalenz von wertenden Eigenschaftszuschreibungen ergibt, die mithin als positiv oder negativ bewertet werden können³¹⁸. Dies entspricht einer häufig zu beobachtenden Tendenz, der gemäß sich aus der Eigenperspektive eine positive Sichtweise, aus der Fremdperspektive dagegen eine negative ergibt. So werden qua einer undifferenzierten Fremdheitssuggestion Eigenschaften bzw. Aktivitäten anderer Kulturen eher negativ wahrgenommen als jene der eigenen Kultur. Diesem Mechanismus zufolge kann jede Eigenschaft bzw. Aktivität einer anderen Kultur, und sei sie vielleicht noch so positiver Natur, prinzipiell auch als negativ interpretiert werden³¹⁹. Annäherungsweise beschreibt auch das Werte- und Entwicklungsquadrats von Schulz von

³¹⁵ Was die Stereotype angeht, so sollen diese uns vor einem 'kognitiven Chaos' schützen, so die kognitive Psychologie. Näheres dazu bei Tajfel 1982.

³¹⁶ Wenn man andere Menschen wahrnimmt und ihre Handlungen beobachtet und beurteilt, nimmt man sich selbst mit den eigenen, kulturgeprägten Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen als Maßstab, d.h. man stützt sich unbewusst auf das erwähnte Verhaltens- und Erwartungsraster.

³¹⁷ Am Beispiel der Oak-School-Experimente verdeutlicht Watzlawick seine Überlegungen. Näheres dazu Watzlawick/Kreuzer 1995, S. 60 ff.

³¹⁸ Zwei Beispiele, welche diese unterschiedlichen Bewertungsmöglichkeiten aufzeigen, sind die in Bezug auf Spanier und Deutsche herrschenden Stereotype „Spanier sind sehr gastfreundlich“ sowie „Spanier sind unpünktlich“ oder „Deutsche sind fleißig“ sowie „Deutsche sind arrogant und autoritätshörig“ (Quelle: Jessen 2003, S. 33).

³¹⁹ Beispielsweise kann Hilfsbereitschaft als Aufdringlichkeit uminterpretiert werden. Siehe dazu Tiittula 1994, S. 204 ff.

Thun die Modalitäten dieser Formen von Selbst- und Fremdwahrnehmung³²⁰. Stereotype sind darüber hinaus im Allgemeinen sehr stabil und werden mitunter nahezu unverändert von Generation zu Generation weitergegeben; sie werden (fast) nie „aus dem Verkehr gezogen“.³²¹ Dennoch „bieten [Stereotype auch] ... die Möglichkeit, das Bild einer bestimmten sozialen Gruppe oder einer Kultur neu zu überdenken und umzuformen“ (Ruotsala 2012, S. 11).

Dass Vorurteile eine Gefahr für jegliche interkulturelle Zusammenarbeit darstellen, ergibt sich bereits aus den ihnen zugrunde liegenden alogischen, vorrationalen und affektiv gesteuerten Denkprozessen. Das hat zur Folge, dass logische Argumente sich als nicht wirksam erweisen, um manifesten Emotionen entgegen zu treten.³²² Affekte sind schwer veränderbar. Auf die Schwierigkeiten, mit schlichtem Pragmatismus und noch so gut gemeinter Vernunft Einstellungen ändern zu wollen, weist Gordon Allport in seinem bahnbrechenden Buch „The Nature of Prejudice“ hin (Vom Wesen des Vorurteils, 1954, S. 13-14).

4.1.3.4.4 Interkulturelle Vorbereitung

Im Rahmen des interkulturellen Trainings sollen selbstverständlich vor allen Dingen auch Stereotypisierungen und Vorurteile thematisiert werden.³²³ Die Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen durch Offenlegung, Bewusstmachung und Bearbeitung kann im Rahmen des interkulturellen Trainings prekäre Zuschreibungen auflösen. Negative Attribuierungen können im Hinblick auf ihre Grundlagen und Ursachen reflektiert werden, um eine Negativbewertung des Fremden zu vermeiden bzw. eine emotionale Umbewertung des Fremden zu ermöglichen. Dies setzt einerseits Offenheit auf Seiten des Teilnehmers (Leenen/Stumpf/Scheitza 2014, S. 236) wie auch Fingerspitzengefühl seitens des Trainers voraus. Im Rahmen des Trainings sollen sich die Teilnehmer intensiv mit ihrem eigenen Verhältnis zu fremden Kulturen auseinandersetzen, um zu verstehen, welche Antriebe und Motive, Befürchtungen und Ängste sie haben. Erst durch einen solchen Prozess der Selbstreflexion und -erkundung, in dem die eigenen Vorurteile und Stereotypisierungen bewusst werden, ist es möglich, Menschen aus anderen Kulturen offener zu begegnen und mit ihnen zu arbeiten (Perspektivenerweiterung). Dies ist ein notwendiger Prozess, um zu verstehen, woher Ängste gegenüber Fremden rühren.³²⁴ Erst auf der Basis dieser Reflexionen wird es möglich sein, auch mit Auslandsentsandten, die zu Vorurteilen und Stereotypisierungen neigen bzw. sich jener zur Kommunikation bedienen, besser arbeiten zu können (s. Kap. 4.1.3.4 und Kap. 4.1.3.4.1).

³²⁰ Siehe dazu Schulz von Thun 1995, S. 38 ff.

³²¹ In der Tat gibt es neben einer vorherrschenden langfristigen und allmählichen Veränderung im Zuge eines sozialen Wandels mitunter auch dramatische Ereignisse, die die interkulturellen Attribuierungen beeinflussen. Ähnlich schnell dürften sich Stereotype über die Bevölkerung der ehemaligen DDR im Zuge der Entwicklung nach dem Fall der Mauer verändert haben.

³²² Vgl. dazu Aronson/Wilson/Akert 2004, S. 494.

³²³ Zu der Thematik des Umgangs mit ethnischen Stereotypisierungen und deren Nützlichkeit in interkulturellen Trainings empfiehlt sich: „Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings“, in: Rösch 2000, S. 161-189.

³²⁴ Fremdenangst und Idealisierung des Fremden sind zwei wesentliche Pole, die unser Verhältnis zum Fremden bestimmen.

Eine weitere Möglichkeit sich Prozesse der Stereotypisierung in konstruktiver Weise für das Training zu Nutze zu machen, wäre die gezielte Überspitzung von bestimmten Charakterzügen der Deutschen bzw. Spanier sowie die gezielte Überstilisierung von transkulturellen Situationen, um einen ‚Hypertypus‘ darzustellen (vgl. Kotthoff/Stehle 2014, S. 218). Ethno-Komödien, Kabarette, Internet-Comediens und DVD-Filme mit Migrationsthemen (z.B. „Un franco, 14 pesetas“) eignen sich hierfür sehr gut (vgl. dazu a.a.O., S. 217). Die Protagonisten dieser Gattungen verkörpern überspitzt eine stereotypisierte Figur. Die hypertrophe Stilisierung ist so massiv, dass Stereotype, Abneigungen und Vorurteile ins Lächerliche gezogen werden. Es wird nicht mehr über den Fremden gelacht, sondern „über das Stereotyp in uns selbst bzw. in unserem Verhalten und unserem Denken“ (Koch: Das Lachen der Subalternen. Die Ethnocomedy in Deutschland, zit. nach Kotthoff/Stehle 2014, S. 218).

Am Anfang eines Trainings können kurze Szenen vorgespielt werden um an die Thematik heranzuführen und die Atmosphäre zu lockern. Gleichzeitig würde man die Teilnehmer mittels ‚transkulturellen Humors‘ binden, sie zur Reflexion anregen und selbstironisch Grenzen der vermeintlichen Kultureigentümlichkeiten ansatzweise aufweichen.

4.1.3.5 Persönlichkeitsmerkmale

Potentielle Auslandsentsandte sollten sich vorab im Klaren darüber sein, ob sie überhaupt das erforderliche Persönlichkeitsprofil für eine Auslandsentsendung aufweisen und wenn nicht, ob sie dazu imstande und bereit sind, ein entsprechendes Profil zu entwickeln. Diese Selbsteinschätzung bzw. -erkundung ist eine unabdingbare Voraussetzung sowohl für ein erfolgreiches interkulturelles Training als auch dessen Verfeinerung im Rahmen der Auslandstätigkeit. Die nachfolgenden Persönlichkeitsmerkmale stecken das erforderliche Persönlichkeitsprofil eines potenziellen Auslandsentsandten ab und gelten mithin als affektive Lernziele.

1. Interkulturelle Sensibilität

Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, ausgehend von unscharf definierten, neuen Situationen Aussagen über wahrscheinliches Verhalten in weiteren typischen interkulturellen Situationen machen zu können.

2. Verhaltensdisponibilität

Menschen mit Verhaltensdisponibilität steht ein relativ breites Repertoire von Verhaltensweisen zur Verfügung, aus dem sie situationsangemessen auswählen können. Gefordert wird Flexibilität, also Selbst- und Rollendistanz sowie Rollendisponibilität.³²⁵

3. Differenzierte Selbstwahrnehmung

Differenzierte Selbstwahrnehmung schließt ein, sich bewusst als „Produkt“ einer bestimmten Kultur, nämlich der eigenen, und einer bestimmten Biographie, eben der eigenen, wahrnehmen zu können. Hierzu gehört auch die Kenntnis der Prägungen, die dem sozialen „Milieu“ zuzurechnen sind. Erst die bewusste Wahrnehmung derartiger Prägungen, seien sie milieubedingt oder kultureller Art, schafft die Voraussetzung für eine bewusste „Annahme“ oder eine „Überwindung“ solcher Prägungen.

Die Kenntnis der eigenen Kultur schließt ein Bewusstsein von der prägenden Kraft kultureller Werte und Traditionen ebenso ein wie die Einsicht, dass andere Menschen andere Prägungen haben, die

³²⁵ Darunter versteht man die Fähigkeit, die eigene Rolle zu verlassen und sie mit Abstand von außen zu sehen, sich in seinem Handeln beobachten zu können. Siehe dazu Neuner 1994, S. 26.

genauso berechtigt, natürlich und nachvollziehbar sind. Demnach bildet die differenzierte Selbstwahrnehmung auch die Voraussetzung für Toleranz, Verständnis und Respekt für andere Kulturen und ist Voraussetzung für Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede (vgl. dazu Leenen/Stumpf/Scheitza 2014, S. 236).

4. Fähigkeit zur Klärung eigener Werte und Überzeugungen

Hierunter wird eine gefestigte und bewusste, jedoch nicht starre, sondern für Veränderungen offene Wertorientierung verstanden, die in die Lage versetzt, die eigenen Prioritäten und Werte zu erkennen und in bewusster Weise zu modifizieren, um zu einer sachgerechten Einschätzung der eigenen Werte und Überzeugungen zu gelangen.

5. Realistisches Eigen- und Fremdbild

Die realistische Selbsteinschätzung und die zutreffenden Partnerhypothesen (wie sehe ich mich, und wie werde ich von anderen gesehen?) bilden weitere wichtige Elemente. Es geht dabei darum, sich selbst „richtig“ einzuschätzen und eine realistische Einschätzung der eigenen Wirkung auf andere zu haben. „Richtig“ schätzt sich derjenige ein, dessen eigene Vorstellungen von sich selbst und dessen Einschätzung durch andere nicht „zu weit“ auseinanderklaffen (Eigenbild vs. Fremdbild). Dabei leuchtet unmittelbar ein, dass jede Feststellung eines „erlaubten“ Maßes der Abweichung von Eigenbild und Fremdbild willkürlich bleiben muss. Dennoch können wir eine realistische Selbsteinschätzung und die Fähigkeit, die Fremdeinschätzung der eigenen Person nachvollziehen zu können, als besonders wichtig herausstellen.

6. Ambiguitätstoleranz³²⁶

Potentielle Auslandsentsandte sollten die Fähigkeit besitzen, auch in offenen, schwach strukturierten Situationen und bei widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen handlungsfähig zu bleiben (ebd.).³²⁷ Hofstede macht die Ambiguitätstoleranz sogar zu einem zentralen Parameter der kulturspezifischen Variationen im Management. Bei ihm wird der gleiche Begriff – negativ formuliert – als „uncertainty avoidance“ bezeichnet (Hofstede 1984, S. 110 ff.). Auf der individualpsychologischen Ebene ist eine geringe Ambiguitätstoleranz häufig mit geringer Flexibilität und ausgeprägtem Dogmatismus gepaart.

7. Bereitschaft zur Empathiefähigkeit³²⁸

Obwohl der Status von Empathie als erlernbarer Fähigkeit, Charaktereigenschaft oder kontextual auftauchender Bezugsgröße vielfach kritisch diskutiert wurde, steht doch fest, dass ein erhebliches Maß an Empathie benötigt wird, um interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen (Yousefi 2014, S. 22 u. 49). Die Empathiefähigkeit im Sinne von „sich in andere Menschen einzufühlen“ ist erforderlich, damit überhaupt „... die Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation mit Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften und zur Fortsetzung des Kontakts besteht“ (nach Knapp-Potthoff, A.

³²⁶ Bolten (2003) bezeichnet die Ambiguitätstoleranz als „Könnensbereich“, die das interkulturelle Handeln positiv beeinflusst (S. 85 ff.).

³²⁷ Vgl. dazu Neuner 1994, S. 26.

³²⁸ Bolten bezeichnet die Empathiefähigkeit ebenfalls als „Könnensbereich“, der das interkulturelle Handeln positiv beeinflusst (2003, S. 85 ff.).

1997, S. 199³²⁹).³³⁰ Empathiefähigkeit gehört zu den interkulturell besonders relevanten Persönlichkeitseigenschaften (vgl. dazu Leenen/Stumpf/Scheitza 2014, S. 236).

8. Metakulturelle Prozesskompetenz³³¹

Bei Führungskräften bedarf die metakulturelle Prozesskompetenz – die Fähigkeit, interkulturelle Teams zu bilden und zu führen – besonderer Aufmerksamkeit. Dabei sollten die besonderen Begabungs- oder Kompetenzprofile der Mitglieder der Teams im Sinne eines interkulturellen Synergieeffekts zusammengeführt werden.

9. Medienkritik³³²

Großer Aufmerksamkeit bedarf die Fähigkeit zur Medienkritik als Teilaspekt der Medienkompetenz. Auslandsentsandte sollten erworbene Medieninhalte kritisch reflektieren und immer wieder neu überprüfen sowie sich über ihre gesellschaftlichen Auswirkungen und Konsequenzen Gedanken machen können. Insbesondere ist hier die kritische Hinterfragung von „ethnisierenden und kulturalisierenden Medienbilder[n]“ einer Gesellschaft sowie der „mediale[n] Zuschreibungen ethnischer oder nationaler Selbst- und Fremdbilder“ (Pohlschmidt 2015, S. 31) zu erwähnen.

Dadurch dass der Erwerb dieses Wissens nicht nur von kognitiven Faktoren und sozialen Prozessen bestimmt ist, sondern genauso von motivationalen Komponenten, spielen pädagogische Maßnahmen seitens des Trainers eine nicht unerhebliche Rolle: Anregung und Sensibilisierung zur kritischen Reflexions- sowie Urteilsfähigkeit hinsichtlich Medieninhalte aufgrund von „objektiven (Wie Stichhaltigkeit, Ausführlichkeit, Moral ...) und subjektiven Kriterien (z.B. Erleben, Gefallen) (Ganguin 2004, S. 4) sollten Trainingsteilnehmer Unterstützung bieten.

4.1.3.6 Motivation

Bezugsrahmen: Übung 4 — Ziel- und Motivationsanalyse (vgl. Anhang).

„Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht die Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer“ – diese Formulierung von Antoine de Saint-Exupéry mag man benutzen, um den Kern dessen zu beschreiben, was in diesem Rahmen in der Psychologie unter Motivation verstanden wird: Auslandsentsandte dazu zu bringen, sich engagiert für das projektierte Vorhaben einzusetzen. Die Motivation ist als „zum Handeln bewegende Kraft“ gekennzeichnet (Comelli/Rosenstiel 2003, S. 45)³³³, sie bildet den wichtigsten Antrieb zum Lernen und gilt als Energievorrat, aus dem der Lernerfolg gespeist wird.³³⁴ Die Grundlage der Motivation bilden mithin Motive³³⁵, welche wiederum von

³²⁹ Siehe dazu Knapp-Potthoff, 1997.

³³⁰ Die Empathiefähigkeit lässt sich gut anhand kleiner Rollenspiele mit unterschiedlichen Verhaltenszielen prüfen. Dadurch lernen die Teilnehmer, sich in andere Personen hineinzuversetzen.

³³¹ Diese Kompetenz zielt auf einen kommunikativen Prozess jenseits der Einzelkultur. Vgl. dazu Beneke 1999, S. 43.

³³² Näheres dazu siehe Kap. 4.3.1.6.

³³³ Zur inhaltlichen Gestaltung des Phänomens ‚Motivation‘ wird hier auf die einschlägige wirtschaftspsychologische Literatur verwiesen, z.B. Comelli/Rosenstiel 2003.

³³⁴ Vgl. dazu Birkenbihl, M. 2003, S. 101-102.

³³⁵ Näheres zu der Grundlage der Motivation siehe Hülshoff/Kaldewey 1993, S. 87.

bestimmten Antriebskräften sowie Bedürfnissen (vgl. dazu die Maslowpyramide 1954)³³⁶ gesteuert werden.³³⁷ Motive können sowohl positiver³³⁸ als auch negativer Natur sein³³⁹. In der Regel sind Lernvorhaben und -situationen natürlich von vornherein immer auch mit Komponenten positiver und negativer Art besetzt. Mit Blick auf die Auslandsentsendung und das damit verbundenen Lernvorhaben wäre zu vergegenwärtigen, wie bspw. Ambitionen, Selbstverwirklichung, Anerkennung und das Streben nach Erfolg gegenüber Verantwortung oder gar Angst zu gewichten sind. Grundsätzlich weist eine jede solche Situation gemischte Motive auf. Positive Motivation³⁴⁰ zu befördern ist das Ziel jedes interkulturellen Trainings. Hier kommt dem Trainer wie der Auswahl und dem Einsatz des Materials eine tragende Rolle zu³⁴¹. Eigenmotivation, ein gesicherter situativer Rahmen, geeignete Räumlichkeiten und ausreichend Zeit bilden in diesem Sinne variable Faktoren, die bei aller vermeintlichen Selbstverständlichkeit doch bei der Planung sowie im Verlauf des Trainings beständig reflektiert werden müssen. Die Teilnehmer sollten in zunehmende Masse in die Lage versetzt werden, diese „weichen“ Faktoren als mitentscheidend für gelingende Kommunikation zu erfahren. Dies kann teils ausdrücklich, teils implizit durch die Vermittlung bestimmter Motivationstechniken geschehen, um die Bereitschaft zum Lernen zu steigern und, nicht zuletzt, den mit dem Lernen verbundenen „Energieverbrauch“ zu senken.³⁴²

4.1.4 Die ‚Selbsterkundung‘ mithilfe kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine

Die folgende Übersicht soll die Ausführungen zum Modul Selbsterkundung in kompakter Form im Hinblick auf ihre kognitiven, affektiven und aktionalen Wirkungen zur Förderung der bewussten Verhaltenssensibilisierung im Rahmen des Zielsystems interkultureller Kompetenz zusammenfassen.

³³⁶ Der Bedürfnistheoretiker Maslow (1954) nimmt an, dass dem Menschen eine Reihe von Bedürfnissen innewohnt, die ihn zum Handeln veranlassen (vgl. die „Bedürfnispyramide“ nach Maslow).

³³⁷ Vgl. Hülshoff/Kaldewey 1993, S. 87.

³³⁸ Bittner/Reisch kommen aufgrund einer Studie zu dem Ergebnis, dass entscheidende Motive und Beweggründe für den Auslandseinsatz wie die persönliche Weiterentwicklung, die Bereitschaft, sich einem neuen, breiteren, abwechslungsreicheren Aufgabenspektrum zu stellen und das Streben nach Eigenständigkeit, Einfluss und Verantwortung beitragen. Näheres dazu bei Bittner/Reisch 1997, S. 25 ff.

³³⁹ Hülshoff und Kaldewey nehmen auf die Motivationswirkungen Bezug: Hülshoff/Kaldewey 1993, S. 87ff.

³⁴⁰ Vgl. ebd. Dies steht im Einklang mit der beschriebenen Wirkungsweise des limbischen Systems, wo positive Gefühle als Eingangsverstärker für Informationen wirken.

³⁴¹ Aus diesem Grund insistiert Svantesson mit Recht, „... sich vor Beginn eines Lernprozesses Klarheit darüber zu verschaffen, welchen Sinn das Lernen haben soll und warum man sich gründlicher mit einem bestimmten Thema beschäftigen will oder soll“ (Svantesson 1997, S. 77).

³⁴² Bei der Vermittlung der verschiedenen Techniken zur positiven Beeinflussung von Motivation und Konzentration besteht wiederum eine enge Verflechtung zwischen der interkulturellen Kompetenz und der Methodenkompetenz als Teilbereich der übergreifenden internationalen Handlungskompetenz. Da die einzelnen Techniken keinen Schwerpunkt der Arbeit darstellen, erfolgen hierzu keine weiteren Erläuterungen. Für weiterführende Informationen in diesem Themenfeld bieten sich jedoch die in diesem Modul verwendeten Literaturquellen an.

Selbsterkundung	
Kognitive Bestrebung Vermittlung von Kenntnisse	Affektive Bestrebung Evozieren von Emotionen
• Informationen zu den Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus, Mischmodell), den Hauptphasen des interkulturellen Lernens, den Hauptelementen des Lernerfolges (Aufbau des Gehirns; Lernerfolgskurve; Förderung zur Selbstreflexion, Bewusstmachung, Offenlegung und Bearbeitung von Vorurteilen und Stereotypisierungen; Ziel- und Motivationsanalyse (Übung); Arbeits- und Lernanalyse) • Darstellung des Zusammenhangs (Hauptelemente des Lernerfolges) zwischen Gehirn (Aufbau), Lernen (Vorgang), interkultureller Sensibilität, Attribuierungen, Motivation (Energie)	• Aufzeigen des Lernpotentials und Verdeutlichung der Relevanz von Lernprozessen • Lernfähigkeit entwickeln und Lernbereitschaft fördern • Geistige Flexibilität anregen (erste Übungen zum Einfühlen in die gewünschte Bereitschaft zum Perspektivenwechsel) • Bewusstmachung der unterschiedlichen Hauptphasen und damit notwendigen Schritte zum interkulturellen Lernen (erste Übungen zur Verdeutlichung des eigen und fremden kulturellen Orientierungssystems, zur Einsicht, dass es keine objektiven Wahrheiten gibt, der kultureigenen Beeinflussung des Handels, der Relevanz kultureller Einflussfaktoren in der Kommunikation sowie des Verhaftetseins in der Eigenkultur mit Vorurteilen, Stereotypen und Bewusstsein von Normen) • Bewusstmachung und Offenlegung von Attribuierungen und deren Gefahr für die Kommunikation und Lernbereitschaft. • Überprüfung der Motive für den anstehenden Auslandseinsatz sowie Ziel- und Motivationsanalyse (Übung) • Gegenseitige Verantwortung (Lehrende und Lernende) für den Lernerfolg betonen, aufgezeigt an den Lerntheorien.
Aktionale Bestrebung	
Wissen, Bewusstsein und Einstellungsförderung durch konkretes Erproben. Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und verhaltensbezogene Ebene	

- Techniken der Metakommunikation (z.B. Offenheit und Bereitschaft, über das Kommunikationsverhalten zu sprechen)
- Aktives Zuhören
- Fähigkeit zum Perspektivwechsel
- Die Methoden zur Förderung bewusster Verhaltenssensibilisierung:
 - „*Critical incidents*“ (Thomas, Kinast und Schroll-Machl 2000). Ziele dabei sind: (interkulturelle) Sensibilität der Teilnehmer abzubilden (Diagnostik der interkulturellen Sensibilität), Verständnis für fremdartiges Kulturverhalten: Kenntnis der eigenen Kultur (Göbel u.a. 2003), Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen, Betrachtung interkultureller Konstellationen und mithin Unterstützung von interkulturellem Lernen und Verstehen (Göbel 1999, 2001; Göbel 2003; Göbel/Hesse/Jude 2003).³⁴³
 - *Rollenspiele*³⁴⁴. Sinn und Zweck: Kennenlernen der eigenen Grenzen. Zum Beispiel: Wie gehe ich mit anderen Verhaltensweisen um? (Verhaltenssensibilisierung/Vorurteile) Veränderung von Verhaltensmustern (Einstellungsveränderung), beispielsweise durch Einüben einer fremden Situation. Dabei können sich die Teilnehmer in ihrer jeweiligen Rolle ausprobieren und versuchen, sich der Rolle entsprechend zu verhalten und lernen, andere in anderen Rollen zu akzeptieren; eingefahrene Muster werden bewusst gemacht (z.B. Stereotypisierung/ Selbstreflexion) und die Teilnehmer erweitern ihre sozialen Handlungskompetenzen sowie interkulturellen Kompetenzen, indem sie kritische Situationen in der simulierten Realität ausprobieren; Entwicklung von Empathie: Zum Beispiel durch Rollentausch oder als externer Beobachter der eigenen Rolle, gespielt durch jemand Anderen; Aktivierung von Öffnung nach Außen und Überwindung von Ängsten: Auf der Grundlage, dass das Rollenspiel einen geschützten Raum bieten kann; Erfahrungen, die andere gemacht haben, durch das eigene Spiel nachempfinden (Erfahrungen anderer, soweit machbar, zu eigenen machen); Erwerb von Kenntnissen/Wissen im Zusammenhang mit entsprechenden sozialen Situationen. Umgang mit Konflikten lernen und bewusst machen (Selbstreflexion sowie Einstellungsveränderung); Möglichkeit, ein Gespür für die Ausdifferenzierung der eigenen Identität zu erlangen; Verbesserung der sozialen Kompetenzen und Wahrnehmung für soziale Realitäten; wichtig sind hierbei Feedbacks nach den Rollenspielen, Nachbearbeitung sowie gemeinsame Diskussion und - im besten Fall - ein „Aha-Effekt“ seitens der Teilnehmer.³⁴⁵

³⁴³ Die zwei Beispiele zur kritischen Interaktionssituationen entnimmt man dem Anhang; die Kommentare dazu dem Selbsterkundungsmodul.

³⁴⁴ Näheres zum Rollenspiel siehe Kap. 2.2.2.

³⁴⁵ Das Rollenspiel entnimmt man dem Anhang; die Kommentare dazu dem Selbsterkundungsmodul.

- Bewusstseinsbildung, Wissen und Einstellungsveränderungen können anhand gezielter *Übungen* erreicht werden: Zum Beispiel Übungen zur Rolle und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (vgl. Selbsterkundungsmodul, Kap. 4.1.3.4). Diese Übungen führen zur Selbstreflexion (Eigenes vs. Fremdes), zur Sensibilisierung der Wahrnehmung und zielen auf Toleranz, Offenheit und Akzeptanzbildung ab.

Tabelle 2: Veranschaulichung des Moduls Selbsterkundung mithilfe seiner kognitiven, affektiven und aktionalen Zielbausteine (in Anlehnung an Geistmann 2002, S. 5-143)

4.2 Zweites Modul: Die Kultur

4.2.1 Das kulturallgemeine Modul

Wolf konstatiert „das Wahrnehmen fremder Kulturen [unterscheidet] sich nicht grundsätzlich von anderen Prozessen des Wahrnehmens“ (Wolf 1997, S. 7). Allein aus diesem Grund sei es zweckmäßig, im Vorfeld Wahrnehmung gemeinhin zu beleuchten und im Anschluss daran die Besonderheit der Wahrnehmung fremder Kulturen (ebd.). „Wahrnehmung ist im Grunde Kommunikation“ (a.a.O., S. 8). Das Wahrnehmen spiele sich in einem Kontext ab, in dem der Sender Signale mit Inhalten und Reizen übermittelt, die vom Empfänger aufgenommen und ausgelegt werden. Beim Wahrnehmen suche sich der Empfänger diejenigen Signale und Reize aus, die für ihn eine Bedeutung haben, um sie dann als Nachricht aufzufassen. Dabei sei es der Empfänger, der sowohl den Sinngehalt als auch die Botschaft erarbeitet (ebd.). Wenn deutsche Auslandsentsandte der spanischen Kultur begegnen, müssen sie selbst die Bedeutung und Nachricht herleiten. Die große Herausforderung für sie besteht darin bei der Wahrnehmung selbst zu bleiben und nicht zu bewerten.

4.2.1.1 Der Wahrnehmungsprozess in der Kommunikation

4.2.1.1.1 Der physiologische Wahrnehmungsfilter

Die Wahrnehmung ist von Natur aus durch die Sinne (Auge, Ohr, Nase, Haut, Mund, Körper)³⁴⁶ begrenzt. Der physiologische (natürliche) Wahrnehmungsfilter³⁴⁷ gilt als erster selektierender Filter von Informationen. Hier bedient man sich des sog. Dreispeichermodells, das die unterschiedliche Weiterverarbeitung und Abspeicherung der über die Sinnesorgane aufgenommenen Informationen beschreibt.³⁴⁸ Für die Informationsaufnahme und -verarbeitung unterscheidet das Dreispeichermodell drei unterschiedliche Stufen³⁴⁹: Den sensorischen Speicher (oder: Ultrakurzzeitgedächtnis), den Kurzzeitspeicher (auch: Kurzzeitgedächtnis) und den Langzeitspeicher (auch: Langzeitgedächtnis). Während der sensorische Speicher die Informationen (bewusste/unbewusste) nur für eine kurze Zeitspanne erhält und danach wieder auflöst, ordnet der Kurzzeitspeicher die ankommenden

³⁴⁶ Es werden mehrere Sinne angeführt, deren Reihenfolge ihre Bedeutung für die Informationsaufnahme in abnehmender Intensität wiedergibt. Die Auflistung bezieht sich auf folgende Quellen: Krämer 1992, S. 17; Ditko/Engelen 1996/2001, S. 84-86; Svantesson 1997, S. 77.

³⁴⁷ Ditko/Engelen 1996/2001, S. 84.

³⁴⁸ A.a.O., S. 92.

³⁴⁹ Vgl. dazu Metz/Schuster 2000, S. 10.

Informationen nach dem Grad ihrer Bedeutsamkeit, um sie danach weiterzuleiten bzw. aufzulösen. Erst im Langzeitspeicher, der die Informationen vom Kurzzeitspeicher bekommt, um sie intensiv zu verarbeiten, erfolgt die Langzeitaufbewahrung. Das heißt allerdings nicht unbedingt, dass die hier angekommenen Informationen in wichtigen Situationen wieder unmittelbar abrufbar sind. Vielmehr hängt dies auch von der Organisation der individuellen Wissensbasis ab. Somit ergibt sich aus dem Dreispeichermodell ein wichtiger Informationsfilter für die Wahrnehmung, der zudem eng mit Lernprozessen verknüpft ist. Das Lernen benötigt in der Regel den Weg über Wiederholungen, damit die aufgenommenen Informationen dauerhaft im Großhirn abgespeichert werden. Bei diesen sog. Erhaltungswiederholungen (vgl. Metzig/Schuster 2000)³⁵⁰ ist, wie im Modul Selbsterkundung aufgezeigt, auf eine „gehirn-gerechte“ Vorgehensweise zu achten, um die Informationsspeicherung, d.h. die Verbindung neuer Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissensnetz, mit weniger Zeitaufwand erfolgreich zu bewerkstelligen. Letztlich beeinflusst der Wissensschatz eines Individuums die Wahrnehmung und das Verständnis der Wirklichkeit (vgl. Birkenbihl 2000, S. 50). Die Selektion zwischen den verschiedenen Speicherstufen bildet einen überlebenswichtigen Reduktionsvorgang (Schutzfunktion), um irrelevante Informationen rechtzeitig auszuschneiden, die zur Überforderung bzw. Überlastung des Bewusstseins führen könnten.³⁵¹ Der entsprechende Prozess (Reduktion und Anreicherung) läuft grundsätzlich unbewusst und insofern unreflektiert ab. Insofern kann die vermeintliche Orientierungserleichterung durch Reduzierung einwirkender Sinneseindrücke in einem fremdkulturellen Umfeld dazu führen, dass wichtige Details weggefiltert werden, obwohl ihnen unter den neuen Bedingungen große Bedeutung beigemessen werden müsste.

4.2.1.1.2 Der persönliche Wahrnehmungsfilter

„Wir glauben nicht, was wir wahrnehmen, sondern wir nehmen wahr, was wir glauben“ (Brommer 1993, S. 131). Wie Menschen einander wahrnehmen, ist subjektiv. Die gegenseitige Wahrnehmung erfolgt durch den Filter der eigenen Gefühle, Erfahrungen und Interessen und die damit verbundenen Erwartungen. So werden Gesprächspartner nicht wirklich so wahrgenommen, wie sie sind, sondern auf sie wird ein Bild projiziert, das den subjektiven Vorstellungen und Motiven entspricht (Fremdbild). Abhängig davon, wie die Situation zwischen einem Individuum und dem Interaktionspartner beurteilt wird, wird das Verhalten ausgerichtet (Selbstbild). Unter Umständen dient dabei weniger die Realität als die subjektive Einschätzung als Bewertungsgrundlage. Vorurteile über andere interagierende Kulturteilnehmer sowie einfach ungenügendes Wissen tragen oft zu Fehleinschätzungen über einen Partners bei.

Die unten anstehende Übung soll anhand einer einfachen Situation, die sich in unserem Alltag abspielt, vorführen „wie Gedankenwelten konstruiert werden, die eine Realität voraussetzen, die es nicht gibt“ (Yousefi 2014, S. 18). Es handelt sich dabei um ein unverkennbares Beispiel für die apozyklische Hermeneutik: die eigene Sichtweise prädominiert (vgl. dazu a.a.O., S. 58-63).

Bezugsrahmen: Übung 5 — Subjektiver Wahrnehmungsfilter (vgl. Anhang).

³⁵⁰ Metzig/Schuster 2000, S. 18-19.

³⁵¹ Näheres bei Vester 2004, S. 84.

4.2.1.1.3 Der kulturelle Wahrnehmungsfilter

Als dritter Filterfaktor im Wahrnehmungsprozess spielt die kulturelle Wahrnehmung eine wichtige Rolle (vgl. auch Springer 2012, S. 103). Zur Bewusstmachung dieses Filters sowie dessen Wirkung auf den Wahrnehmungsprozess sind die Teilnehmer zur aktiven Teilnahme an dieser Übung aufgerufen:

Bezugsrahmen: Übung 6 — Kultureller Wahrnehmungsfilter (vgl. Anhang).

Erwartungen und Voreinstellungen auf der Grundlage lebenslanger Konditionierungsprozesse³⁵² prägen die Wahrnehmung und schränken sie in hohem Maße ein³⁵³. Kippbilder legen in anschaulicher Form dar, aus welchem Grund Kommunikation missglückt. „Die Mehrdeutigkeit von Umklappfiguren verdeutlicht, dass das, was eine Partei oder Gruppe als richtig zu erkennen glaubt, nicht die *einzig* mögliche Interpretation oder Sichtweise eines Phänomens sein muss – „die eine Wahrheit ist allein niemandes Besitz“ (Mall 2014, S. 34). Grundlegend ist hier, dass das Selbstbild des Eigenen und des Anderen aufeinandertreffen“ (Yousefi 2014 a, S. 101). Ein unreflektiertes Verhalten führt in einem fremdkulturellen Umfeld zu Wahrnehmungsverzerrungen, Unverständnis und einem daraus resultierenden inadäquaten Verhalten (s. Stereotypen).³⁵⁴

4.2.1.1.4 Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Wahrnehmungsverläufe

Die nachfolgende bildliche Darstellung veranschaulicht die Wechselbeziehungen zwischen den drei bereits erwähnten Wahrnehmungsfiltern und den verschiedenen Wahrnehmungsphasen bei der Informationsverarbeitung (vgl. Lewis 2000, S. 36 ff.). Das Ganze ist in den jeweiligen situativen Kontext der interkulturellen Zusammenarbeit eingebettet:

³⁵² Siehe: Lewis 2000, S. 36 ff.

³⁵³ Hofstede (1983, S. 76) kommt anhand eines von ihm an Studenten durchgeführten Experiments zur selben Feststellung. Auf Grundlage dieses Experiments kommt er u.a. zu folgender zentralen Feststellung: „... it shows that even five seconds of conditioning can influence one's perception of reality. This is important. If five seconds can make such a difference, then certainly a life time of conditioning will have great impact on how people from different cultures perceive the same environment ...“ (zitiert bei: Ronen 1986, S. 129- 130).

³⁵⁴ Vgl. auch das zweite zentrale Ergebnis des von Hofstede (1983, S. 76) durchgeführten Experiments: „... it seems significant that students see the opposing group as ‚stupid‘, and that they sometimes become irritated with them. This succinctly illustrates the development of negative attitudes toward those who seem different“ (vgl. Ronen 1986, S. 129-130) (Hervorhebungen sind im Original nicht enthalten).

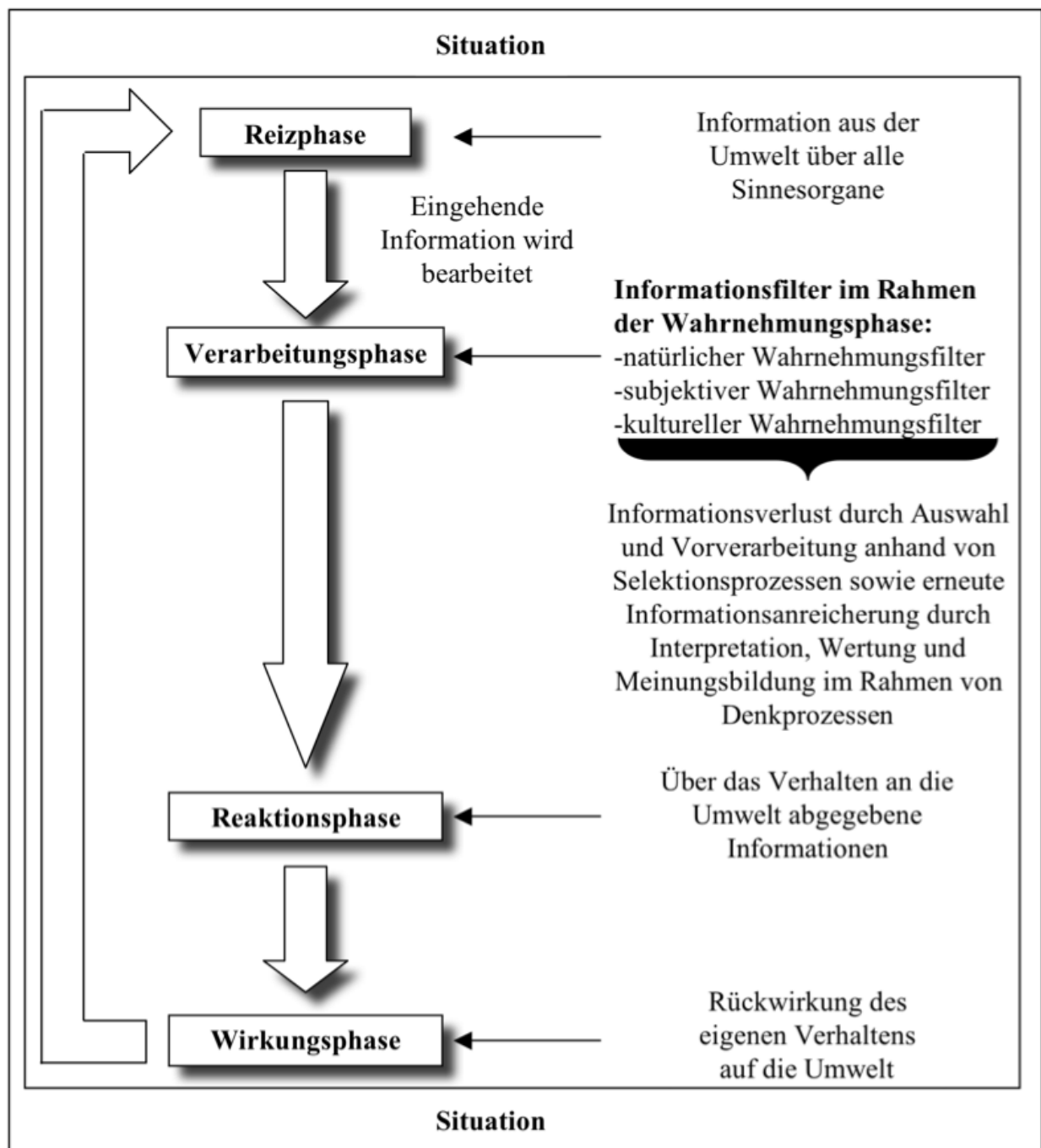


Abbildung 3: Wahrnehmungsverlauf dargestellt als Regelkreis der Wahrnehmung (Quelle: in Anlehnung an Geistmann 2002, S. 5-156)

Aus dieser Abbildung ergeben sich für das interkulturelle Vorbereitungstraining folgende Schlussfolgerungen und Anregungen:

Es ist davon auszugehen, dass bei den meisten Trainingsteilnehmern die Phasen des Wahrnehmungsprozesses unbewusst und damit automatisiert ablaufen. Im Rahmen des Vorbereitungstrainings sollte ihnen transparent gemacht werden, welche Wahrnehmungsfilter bei der Informationsverarbeitung wirken. Zu diesem Zweck ist eine differenzierte und möglichst

vorurteilsfreie³⁵⁵ Wahrnehmungsbereitschaft (polyzentrischen Einstellung³⁵⁶) und das damit verbundene Einfühlungsvermögen in Form von Empathie zu fördern.

Die große Herausforderung für den Trainer besteht darin, den Teilnehmern begreiflich zu machen, dass Wahrnehmung eine Interpretation der Wirklichkeit ist und damit richtig oder unrichtig sein kann (vgl. Schulz von Thun 2001)³⁵⁷. „Obwohl diese Interpretationen individueller Natur sind, haben sie ihren Ursprung in einer dialektischen Beziehung des Individuums mit seiner sozialen und kulturellen Umwelt“ (Springer 2012, S. 112).

4.2.1.1.5 Strukturierung der Wahrnehmung durch Medien

Die Bedeutung von Medien für die Weltwahrnehmung ist verschiedentlich und aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert worden. So heißt es etwa:

„Medien formen den Menschen als kulturelles Wesen und nehmen kontinuierliche Strukturierung der menschlichen Wahrnehmung vor. Die Entwicklung der technischen und elektronischen Medien prägt unsere ... Wahrnehmung und verändert unser Informationsverhalten“ (Röll 2015, S.1; vgl. hierzu auch Missomelius 2006, S. 9). Also beeinflussen die Medien die Wahrnehmung der Realität. Niklas Luhmann formuliert pointiert: „Was wir über die Gesellschaft, ja über die die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir von den Medien.“

Die Fähigkeit zur Filterung und Prüfung medialer Erzeugnisse sollte gefördert werden, auch um eine allzu nahe, unter Umständen bedrängende Subjektivierung und Personalisierung zu vermeiden. Jedermann sollte das Recht auf Distanz garantiert bleiben. So könnte die Spezifik des ‚transkulturellen Humors‘ genutzt werden „als Spiegel der eigenen Vorurteile und des wahrgenommenen [Selbst- und] Fremdbildes“ (Pohlschmidt 2015, S. 30). Dafür eignen sich reflektive Übungen, Analysen und Diskussionen von ausgewählten kulturkontrastiven Szenen aus Migrationsfilmen (z.B. „Spanglish“, „My big fat greek Wedding“, „Kick it like“, „Un franco, 14 pesetas“ u.a.) oder aus Ethno-Comedys, die die entsprechende Sensibilisierung und das kritische Bewusstsein für Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Fremdbilder anregen sollen (siehe hierzu Schlusswort – Ausblick).

4.2.1.2 Die Anpassungsphasen in einem fremdkulturellen Umfeld

Bezugsrahmen: Übung 7 — Kulturschock (vgl. Anhang).

Eine der möglichen Reaktionen auf Wahrnehmungsvorgänge in einem fremdkulturellen Umfeld stellt der Kulturschock dar. Dieser Begriff bezeichnet den schockartigen Gefühlszustand, in den Menschen

³⁵⁵ Zu Recht erkennt Sternecker das entsprechende Einfühlungsvermögen gegenüber dem Interaktionspartner als zentralen Bestandteil jeder Interaktion. Denn die Empathie – so Sternecker – „... sichert in interkulturellen Begegnungs- und Kommunikationssituationen die Möglichkeit, mit dem Anderssein des Gegenübers aktiv und produktiv umgehen zu können“ (Sternecker 1992, S. 163). Damit wird klar, dass die Empathie neben kognitiven Lernprozessen auch affektive Bereiche wie Offenheit, Toleranz und Vorurteilsfreiheit einschließt.

³⁵⁶ Zu diesem Ergebnis kommen ebenso Hofstede (1997, S. 291) und Podsiadlowski (1996, S. 75).

³⁵⁷ Schulz von Thun erkennt dieses Dilemma und nimmt dazu Stellung:

„... Diese Interpretation kann richtig oder falsch sein. Wohlgermerkt, es geht nicht darum, Interpretationen zu vermeiden. Dies ist weder möglich noch wünschenswert, denn erst die Interpretation eröffnet die Chance, das „Eigentliche“ zu verstehen. Vielmehr geht es um das Bewusstsein, dass es sich um eine Interpretation handelt – und daher richtig oder falsch sein kann“ (Schulz von Thun 2001, S. 72).

verfallen können, wenn sie mit einer fremden Kultur zusammentreffen (vgl. Cora DuBois 1951)³⁵⁸. Kalervo Oberg (1960) ergänzte diesen ursprünglichen Terminus um ihn allgemeiner anzuwenden und introduzierte eine Theorie basierend auf vier Phasen³⁵⁹, die sich auf längere aber zeitlich begrenzte Auslandsaufenthalte beziehen. Damit beschreibt er den Kulturschock nicht nur als das eigentliche „Schockerlebnis“ im Sinne von „Erleben von Fremdartigkeit in einer Gastkultur“ (Layes 2003, S. 130), den schockartigen Sturz aus der Euphorie in das Gefühl fehl am Platz zu sein (Zeitpunkt), also „die emotionale Tiefphase dieses Prozesses“ (Wengert 2012, S.2; vgl. ebenso dazu Wagner 1996, S. 18), sondern als den gesamten Prozess der Kulturkrise³⁶⁰, die ein Mitglied einer Kultur beim Einleben in einer anderen Kultur durchlaufen kann³⁶¹.

4.2.1.2.1 Die Kurve des Wohlbefindens³⁶²

Bis zur endgültigen Eingewöhnung im Entsendungsland durchlebt der Auslandsentsandte verschiedene Stimmungssituationen. Anhand eines Koordinatensystems wird hier der Grad der emotionalen Zufriedenheit im Prozess veranschaulicht, bei dem auf der horizontalen Achse der Zeithorizont (Zeit im Ausland) und auf der vertikalen die gefühlsmäßige Verfassung eingetragen ist (positiv/negativ). Die nachstehende Illustration gibt den Verlauf der gefühlsmäßigen Verfassung sowie deren verschiedene identifizierbare Phasen im Anpassungsprozess wieder³⁶³.

³⁵⁸ Der Terminus „Kulturschock“ (engl. „culture shock“) wurde von der US-amerikanischen Anthropologin Cora DuBois 1951 eingeführt. Abrufbar im Internet URL.: <http://www.spiegel.de/wikipedia/Kulturschock.html>. [Stand März 2010]. Sie war wegweisend im Forschungsgebiet „Interkulturelle Kommunikation“.

³⁵⁹ Das Vierphasen-Modell von Oberg (1960) basiert auf den Erfahrungen und Phasen, die junge Amerikaner bei ihrer Arbeit im Rahmen eines Gesundheitsprojektes in Brasilien erlebten. Näheres bei Schreiner 2007, S. 22.

³⁶⁰ Wagner versteht unter Kulturschock die „Summierung aller interkulturellen Irritationen, all der Fettnäpfchen, in die man getreten ist“ (Wagner 1996, S. 33).

³⁶¹ Die Regulator/Vermittlungs-Funktion, die Freud in seinem Werk „Das Unbehagen in der Kultur“ (1930) dem „Ich“ zuordnet, wird in diesem Kontext deaktiviert. Das Unbewußte, die inneren Triebe, die emotionale Ebene (Freud spricht hier bekanntermaßen vom „Es“) kann durch die Vernunft (Freud spricht hier vom „Ich“), die sich an der kulturell geprägten Instanz orientiert (sie repräsentiert bei Freud das „Über-Ich“) nicht mehr „kontrolliert“ werden. Das Wechselverhältnis zwischen dem „Es“ und dem „Über-Ich“ gerät außer Kontrolle.

³⁶² Die entsprechende Bezeichnung ist Trimpop u.a. 2000, S. 198 entnommen. In der Literatur finden sich andere Bezeichnungen, u.a. Wirth bezeichnet eine entsprechende Kurve als „typische Erlebniskurve“ (Wirth 1992, S. 174); Hofstede entscheidet sich für die Bezeichnung „Kurve der kulturellen Anpassung“ (Hofstede, G. 1997, S. 289 und 2001, S. 295).

³⁶³ Als Anhaltspunkt für die vorliegende Darstellung dienten die nachstehenden Quellen: Hofstede 2001, S. 295-297; Kopper 1997, S. 33-37; Marx 2000, S. 24.

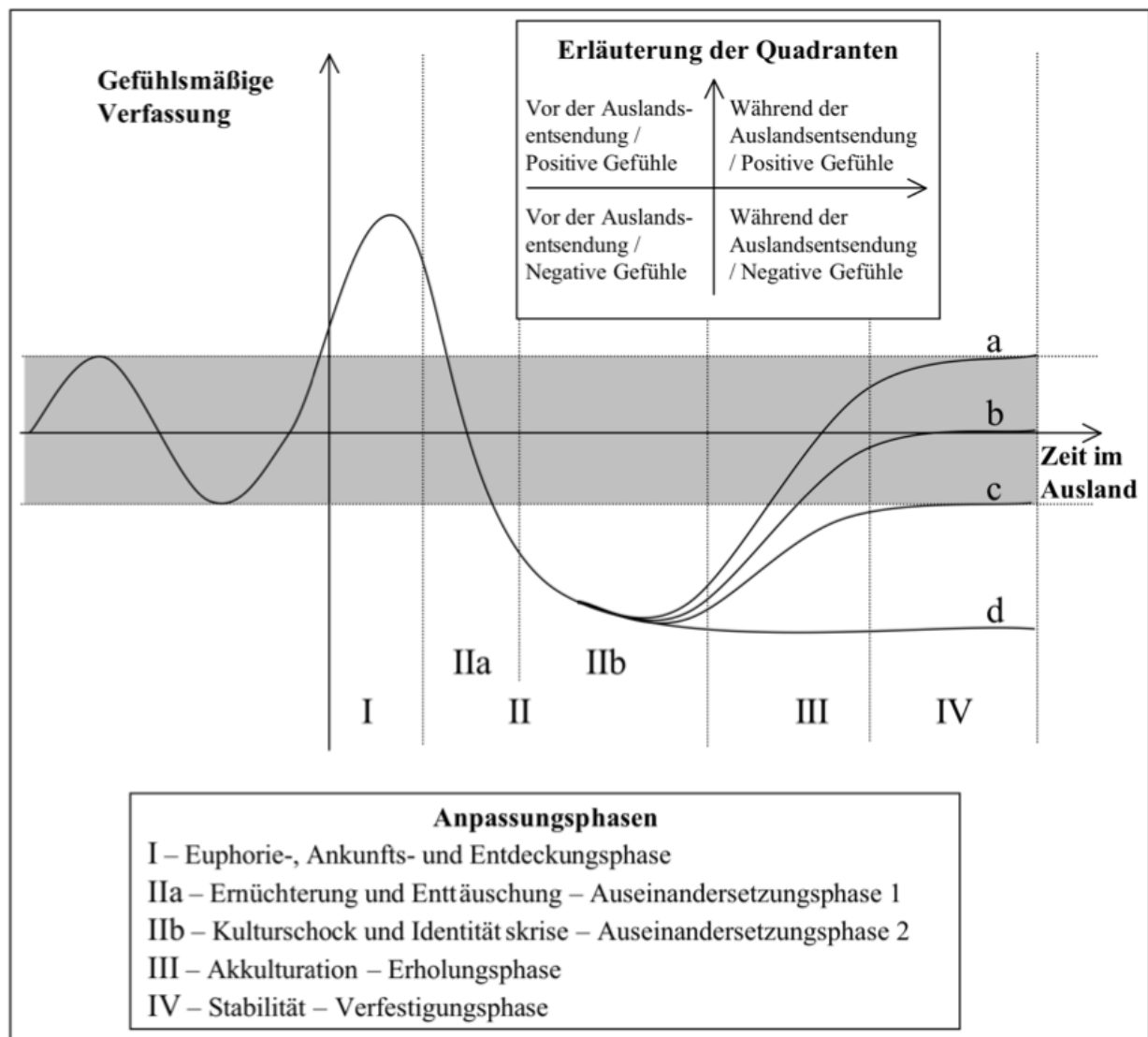


Abbildung 4: Das Einleben in ein fremdkulturelles Umfeld – Anpassungsphasen, Kurve des Wohlbefindens und Bewältigungsstrategien in Anlehnung an Oberg (1960)

In diesem Diagramm sind die verschiedenen Anpassungs- bzw. Eingewöhnungsphasen (I, II, III, IV), mögliche Bewältigungsstrategien (a, b, c, d) mit den jeweiligen gefühlsmäßigen Verfassungen (positive/negative Gefühle) im Zeitlauf (vor der Auslandsentsendung und während des Auslandsaufenthaltes) sowie der Verlauf der Kurve des Wohlbefindens eingezeichnet. D.h. der kulturelle Anpassungsprozess durchläuft in der Regel mehrere Phasen, wie im Diagramm dargestellt (vgl. Wagner 1999, S. 12 ff.). Auf der waagerechten Achse ist der Zeitverlauf abgebildet. Die senkrechte Achse stellt den Grad der kulturellen Kompetenz dar (Kurvenverlauf graphisch: a, b, c, d), der üblicherweise anfangs relativ hoch ist, und mit der Zeit laufend absinkt, bis der Tiefstand erreicht ist (graphisch: die Talsohle der U-Kurve). Nach Überwindung der Tiefphase – dem eigentlichen Kulturschock im engeren Sinne – verbessert sich die gefühlsmäßige Verfassung des Betroffenen im Gastland. Die Kurve weist eine Steigung auf und am Ende ihres Verlaufs hat der Mitarbeiter sein initiales Wohlergehen erneut erreicht (empfehlenswert: Kurve a und b). Die graphisch dargestellten Bewältigungsverläufe stellen das über die Förderung interkultureller Kompetenz angestrebte Verhalten

dar (siehe Kap. 3.3.1.1). Dadurch soll ein neuer um fremdkulturelle Aspekte erweiterter Verhaltensspielraum erreicht werden, um den Anpassungsprozess in ein fremdkulturelles Umfeld zu fördern. Die graue Unterlegung kennzeichnet den Bereich, innerhalb dessen von einem normalen Ausmaß der emotionalen Schwankungen gesprochen werden kann. Verlässt dagegen der Kurvenverlauf diesen Bereich, ist das ein Hinweis auf intensive positive wie negative Erlebnisse, welche in ihrer Wirkung die mentale Stabilität gefährden können. Einseitig akzentuierte Bewältigungsstrategien in Form von Überbetonung der eigenen Kultur (Konfrontation), Überbewertung der fremden Kultur (Assimilation) oder Aufgabe (Resignation) sind ungeeignet für Überwindung und Stabilisierung bei auftretenden Schwierigkeiten im Laufe des Anpassungs- bzw. Eingewöhnungsprozesses. Zusätzlich verhindern sie die Realisierung erfolgreicher Bewältigungsstrategien (s. Verläufe a-c), die sich durch Verständnis, Toleranz und alternativer Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster bewähren und außerhalb der grauen Unterlegung (Bewältigungsstrategie d) liegen.

Nachfolgend werden die einzelnen Anpassungsphasen zum besseren Verständnis in ihren Ursachen und Wirkungen näher dargelegt. Wegen ihrer engen Verflechtung werden einige Phasen gemeinsam behandelt.

4.2.1.2.1.1 Die Entdeckungs- und Kennenlernenphase

Bereits im Vorfeld der Ankunft im Entsendungsland sind ungewöhnliche Stimmungsschwankungen erkennbar. Einerseits ist man nach der Entscheidung für das Auslandsengagement glücklich und neugierig in einem neuen Arbeitsumfeld arbeiten zu dürfen und kann es kaum erwarten, im Gastland zu sein³⁶⁴. Andererseits, wenn sich die Abreise nähert, treten Gefühle der Angst, Ohnmacht und Unsicherheit auf, das Richtige getan zu haben. Diese eher negativen aber vollkommen normalen Gefühle sorgen für eine Abkühlung des Hochgefühls.³⁶⁵

Unmittelbar nach Ankunft im Entsendungsland erlebt man eine Phase der Erleichterung bis hin zur Euphorie („Honeymoon Stage“, vgl. Wagner 1996, S. 20). Diese Phase ist in aller Regel durch Vorfreude und Neugierde gekennzeichnet: Das Ungewohnte wirkt hier noch faszinierend. In dieser Phase wird das Entsendungsland vorwiegend aus einer Touristenperspektive erlebt und die Kontakte zu den Einheimischen bleiben zumeist an der Oberfläche.³⁶⁶

4.2.1.2.1.2 Die Auseinandersetzungsphasen

Nach kurzer Zeit – Löber (1984, S. 99) geht von drei bis sechs Monaten aus – und wenn der Alltag in der neuen Umgebung beginnt, kommt es zu ersten Schwierigkeiten und damit verbundener Ernüchterung und Enttäuschung. Hier wird auf die erste Auseinandersetzungsphase der Entfremdung (Phase II a) Bezug genommen. Kennzeichnend ist der ständige Vergleich der Situation im Ausland mit dem gewohnten heimatlichen Umfeld. D.h. der Auslandsentsandte beurteilt und bewertet die aktuelle Wahrnehmung auf der Basis seines eigenkulturell geprägten Erfahrungsschatzes, wodurch es statt zu einer objektiven Auseinandersetzung mit der fremden Kultur zu einer subjektiven und nicht selten herabwürdigenden Abschätzung derselben kommt (a.a.O., S. 101).

³⁶⁴ Vgl. Kopper 1997, S. 33.

³⁶⁵ Bittner und Reisch beschreiben diese Phase vor der Abreise. Vgl. dazu Bittner/Reisch 1990, S. 43.

³⁶⁶ Näheres Löber 1984, S. 75-104.

In der zweiten Stufe der Auseinandersetzung (Phase II b) (Eskalation) fällt der wirkliche Kulturschock vor, nicht selten verbunden mit einer Identitätskrise. In Abhängigkeit vom erfahrenen Konflikt, kann die Kurve ganz flach oder sogar sehr tief verlaufen. In einigen Fällen bleibt der Wendepunkt aus (graphisch: Kurve d) und der Auslandsentsandte verharrt auf seinem Tiefpunkt (vgl. Wangert 2012, S. 3). Dies hat zur Konsequenz, dass der Auslandsentsandte früher als erwartet seinen Auslandsaufenthalt beendet – die Lage „eskaliert“ (vgl. Wagner 1999, S. 15)³⁶⁷. Andererseits ist diese Phase durch eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und der zunehmenden Vertrautheit mit dem neuen Umfeld charakterisiert.³⁶⁸ Bei entsprechendem Interesse für das Gastland erschließen sich dadurch umfassendere Einsichten in kulturgeprägte Denk- und Verhaltensweisen. Es kommt gleichzeitig auch zu einer Relativierung des eigenen Orientierungssystems, d.h. eigene Wertvorstellungen werden lediglich als eine mögliche Variante für die Beurteilung von gut und böse, richtig oder falsch wahrgenommen (s. Übung mit dem Kippbild). Wenn sich aber die bisher als wichtig angesehenen Wertvorstellungen in dem neuen kulturellen Umfeld als kontraproduktiv erweisen, wirkt dies verunsichernd und bedrohlich.³⁶⁹ Die Infragestellung des eigenen Orientierungssystems ist für die Entstehung des Kulturschocks und die damit verbundener Identitätskrise verantwortlich, die sich auf der Gefühlsebene noch intensiver auswirkt als in der ersten Auseinandersetzungsphase (Phase II a).³⁷⁰ Der Kulturschock lässt sich (graphisch: Tiefpunkt der Sohle der U-Kurve) als eine Überlastungsausprägung aufgrund von Veränderungsdruck bezeichnen. Er stellt einen besonders kritischen Abschnitt der gefühlsmäßigen Verfassung im Verlauf der Eingewöhnung in ein neues kulturelles Umfeld dar. Er kann in bestimmten Konstellationen – und natürlich abhängig von der Person – zu einem psychischen Tief bzw. zu emotionalen Schwankungen führen³⁷¹. Allerdings liegt der Hauptgrund für das Eintreten des Kulturschocks im Versagen von bewährten Alltagsroutinen und dem Fehlen von passenden Wahrnehmungskategorien, Interpretationsmustern und Bewältigungsstrategien im Umgang mit Vertretern der Zielkultur.³⁷² Für die Auslandsentsandten bedeuten die erwähnten Punkte insgesamt einen zunehmenden Veränderungsdruck, dessen Ausmaß jedoch sehr stark von dem Wahrnehmungsvorgang und der daraus resultierenden Fähigkeitseinschätzung der aktuellen Situation abhängt.³⁷³ Einerseits kann der Faktor Stress sich natürlich fördernd auf Energie und Aufmerksamkeit auswirken. Andererseits

³⁶⁷ Mit dieser Phase der Eskalation setzt sich Wagner (1999) auseinander.

³⁶⁸ Als Zeithorizont wird ihr Auftreten, laut Löber (1984, S. 102) zwischen dem sechsten und neunten Monat, angegeben. Hierbei handelt es sich um eine Annäherungsangabe.

³⁶⁹ Vgl. a.a.O., S. 101-102.

³⁷⁰ A.a.O., S. 102.

³⁷¹ Näheres bei Trimpop R. u.a. 2000, S. 198.

³⁷² Ulrich erkennt diese Problematik und fügt hinzu: „Solange die Kultur, in die wir hineingeboren sind, eine bewährte Lebenspraxis voll und ganz trägt, erfüllt sie ihre handlungsorientierenden, identitätsstiftenden und sozialintegrierenden Funktionen mit mehr oder weniger fraglos vorausgesetzter Selbstverständlichkeit. ... Erst die Begegnung mit fremdkulturellen, uns nicht ohne weiteres verständlichen Denk- und Handlungsmustern und/oder die Erschütterung des eigenkulturellen Bezugsrahmens durch problematisierende Erfahrungen lenken unsere Aufmerksamkeit auf sie“ (Ulrich 1993, Sp. 4351).

³⁷³ Die eigene Bewertung und Einschätzung der Situation sind für das Ausmaß der eigenen emotionalen Schwankungen verantwortlich. Zu dieser Annahme kommt auch Marx 2000, S. 44-45.

können erhebliche negative Konsequenzen in Bezug auf wichtige Aspekte wie geistige Flexibilität, Lernmotivation und Leistungsfähigkeit auftreten. Dies birgt die Gefahr, dass die betroffenen Interaktanten trotz umfassender Aufklärung und guter Grundsätze, in der interkulturellen Zusammenarbeit unreflektiert auf bekannte Stereotypen und Vorurteile zurückgreifen. Der Kulturschock wird infolgedessen nicht als positive Lernchance begriffen und entsprechend genutzt, sondern er führt zur Verfestigung bestimmter Vorbehalte und Abwehrhaltungen gegenüber dem fremdkulturellen Interaktionspartner.³⁷⁴ Diese Situation mündet per se in folgenden Kreislauf: Aufgrund der Verstärkung negativer emotionaler Schwankungen wird die Situation nicht mehr bewältigt. Vorhandenes kognitives, affektives und verhaltensbezogenes Potential kann nicht mehr abgerufen werden, was ineffiziente Arbeitswege nach sich zieht. Dies wiederum beeinträchtigt Planungs-, Entscheidungs- als auch Interaktionsprozesse mit entsprechend schlechten Arbeitsergebnissen und verstärkt mithin das Gefühl der neuen Aufgabe nicht gewachsen zu sein (vgl. Marx 2000, S. 44-45). In der Folge können ungünstige Entwicklungen in Verbindung mit wahrgenommenen Unsicherheiten sich in Form von Regressionen oder Aggressionen ausdrücken (vgl. Bittner/Reisch 1990, S. 42). Diese Reaktionen sind aber nicht nur kulturschockspezifisch, sie gelten auch als generelle Reaktionen aufgrund von Überlastungserleben.³⁷⁵ Sie bieten auf kurze Sicht eine Entlastung und scheinbare Stabilität, verstärken allerdings auf lange Sicht die Isolationswirkung mit der Gefahr von negativen Konsequenzen in Form von Gleichgültigkeit, Ablehnung, erhöhter Reizbarkeit sowie Feindseligkeit gegenüber dem Gastland und seinen Bewohnern.³⁷⁶ Sofern diese Schwierigkeiten nicht überwunden werden, dann verhindern inadäquate Reaktionen den Aufbau eines erweiterten Verhaltensspielraums, da die dafür notwendigen fremdkulturellen Kontakte eingeschränkt oder sogar vollständig aufgegeben werden. Der im Anpassungsphasenmodell abgebildete d-Verlauf (Abb.: 4) stellt die noch nicht überwundenen Anpassungsschwierigkeiten dar. Oftmals ist er mit der vorzeitigen Rückkehr des Auslandsentsandten verbunden (a.a.O., S. 43). Die Überwindung des Kulturschocks andererseits verlangt die Bereitschaft zur Ergänzung und Erweiterung des eigenkulturell gewohnten Orientierungssystems mit fremdkulturellen Aspekten.

4.2.1.2.1.3 Die Entspannungsphase und Erhärtungsphase

Der Begriff Entspannungsphase oder Akkulturation (vgl. Hofstede 2001, S. 295) beschreibt die kulturelle Anpassung an die fremden Verhältnisse (Phase III).³⁷⁷ Der Auslandsentsandte lernt allmählich unter den neuen Bedingungen zu leben und zu arbeiten. Er hat bereits einige der einheimischen Werte angenommen und verstärkt Selbstvertrauen gewonnen und wurde in das neue soziale Netz integriert. Damit ist eine konstruktive Auseinandersetzung mit der neuen Umwelt entstanden und mithin ein Verständnis für fremde Verhaltensweisen eingeleitet. Die emotionale Stabilisierung im Rahmen der Erholungs- und Verfestigungsphase profitiert von Bewältigungsstrategien von Synergie nutzen, Integration abwägen und Konflikt vermeiden (a-, b- und c-Anpassungsverläufe in Abb. 4). Eben dies

³⁷⁴ Zitiert nach Sternecker 1992, S. 171.

³⁷⁵ Siehe Bittner/Reisch 1990, S. 42; vgl. ebenso Kopper 1997, S. 35.

³⁷⁶ Zu entsprechenden Konsequenzen kommt Kühlmann. Diese Aufzählung sind nur Beispiele, die natürlich in Abhängigkeit von der Person zu betrachten sind. Näheres bei Kühlmann 1995, S. 146.

³⁷⁷ Siehe Hofstede 2001, S. 295.

wird durch eine gezielte Förderung der interkulturellen Kompetenz verfolgt. Die korrespondierenden Verhaltensweisen gegenüber dem fremdkulturellen Partner lassen sich zudem durch Annahme einer als Ambiguitätstoleranz bezeichneten Haltung begünstigen. Diese macht es möglich, unstrukturierte, nicht eindeutige oder widersprüchliche Erfahrungen und damit ausgelöste Destabilisierungen des emotionalen Gleichgewichts zu ertragen, um auch in Situationen handlungsfähig zu bleiben bzw. situationsadäquat zu reagieren, in denen sich das gewohnte Orientierungssystem als ineffizient oder sogar inadäquat erweist (vgl. Bittner/Reisch 1994, S. 163). Die Ambiguitätstoleranz wirkt also in zwei Richtungen: Einerseits wird die Toleranzleistung gestärkt: Die Interaktion kann weitergeführt werden, unabhängig davon, ob sich die eigenen Handlungsabsichten in der gewünschten Form durchsetzen lassen oder ob sie beim Interaktionspartner anders als intendiert eintreffen. Andererseits gewährt sie den Interaktanten die notwendige Offenheit, um Verhaltenserwartungen und Einstellungen aufzunehmen, die nicht in den eigenen Orientierungsrahmen passen oder den eigenen Handlungsbezügen zuwiderlaufen.³⁷⁸

Die Erhärtnungsphase (Phase IV) entspricht dann der schließlich gewonnenen, mentalen Stabilität. Aufgrund der optimierten Einordnung von in den Phasen zuvor gesammelten Erlebnissen und Erfahrungen. Im besten Falle stellt sich das gefühlsmäßige Gleichgewicht wieder ein und der Veränderungsdruck bleibt auch unter den fremdkulturellen Bedingungen (vgl. Abb. 4; siehe auch Kopper 1997, S. 35-36). In der Erhärtnungsphase kann der Aktant akzeptieren, dass die eigenen Wertvorstellungen lediglich eine mögliche Bewertungsvariante bieten. Es geht dabei nicht darum, die eigenen Wertvorstellungen aufzugeben, sondern vielmehr darum das eigene Orientierungssystem und Verhaltensspektrum um fremdkulturelle Aspekte zu ergänzen. Erst unter diesem Gesichtspunkt lässt sich eine positive Einstellung finden.

Bezugsrahmen: Übung 8 — Simulation „Bargna“ (vgl. Anhang).

4.2.1.2.2 Stellungnahme zum kulturellen Anpassungsphasenmodell

Durch seinen idealbildlichen, linearen Phasenverlauf tendiert das Anpassungsphasenmodell zu einer überzogenen Verallgemeinerung in jeder Hinsicht. Selbstverständlich werden nicht alle Auslandsentsandten die Eingewöhnungsphasen hinsichtlich zeitlichem Horizont und gefühlsmäßiger Verfassung in übereinstimmender Intensität erleben (a.a.O., S. 37; vgl. auch Wengert 2012, S. 3). Dies ist vielmehr stark von persönlichen und situativen Faktoren abhängig³⁷⁹. So entsprechen z.B. die Zeitangaben keinen Gesetzmäßigkeiten, sondern markieren Zeiträume, in denen das Auftreten der jeweiligen Phasen sehr wahrscheinlich ist (vgl. Löber 1984, S. 103).³⁸⁰ Zudem können Auslandsentsandte Phasen überspringen und sich ohne „Kulturschocksymptome“ relativ schnell im Gastland einleben. Allerdings kann sich hinter diesem denkbaren Überspringen sowohl die Gefahr des Parallellebens als auch der Nicht-Integration verbergen.

³⁷⁸ Hierin folgt die Verfasserin Sternecker 1992, S. 166.

³⁷⁹ Siehe zu diesen externen Faktoren Trimpop/Meynhardt 2000, S. 198 und S. 200.

³⁸⁰ Hofstede verweist explizit auf die variable Ausgestaltung der Zeitachse: „Sie scheint sich der Zeitdauer anzupassen, die man im fremden Land verbringt. Menschen, die nur für eine kurze Dauer von bis zu drei Monaten in ein fremdes Land geschickt wurden, berichten über Phasen der Euphorie, des kulturellen Schocks und ihrer kulturellen Anpassung. Menschen, die mehrere Jahre lang im Ausland lebten, erzählen, dass die Phase des kulturellen Schocks ein Jahr und länger andauerte, bevor sie sich kulturell angepasst haben“ (Hofstede 1997, S. 289-290).

Ferner geht die U-Kurve von einer euphorischen Verfassung seitens des Auslandsentsandten aus, sobald er in die fremde Kultur eintritt; Raum für negative Empfindungen lässt – zumindest zu Beginn – dieses Anpassungsphasenmodell nicht zu.³⁸¹ Daher ist dieses Modell auf Auslandsentsandte, die zu Beginn eher misstrauisch bzw. unglücklich sind, nur eingeschränkt anwendbar. Auch der Anpassungsverlauf ist zu stereotyp gezeichnet: Erfahrungen werden individuell ganz unterschiedlich bewertet. Fehlverarbeitungen können dazu führen, dass sich intensive negative Gefühle bis zum Ende des Aufenthaltes durchziehen oder sogar zu vorzeitiger Abreise führen. Das erlaubt allerdings nicht den Rückschluss, dass die Aufgaben am Ort am besten erfüllt, wer die einzelnen Anpassungsphasen nur in abgemildeter Form oder gar nicht erlebt. Eine höhere Sensibilität für kulturgeprägtes Verhalten kann zu einem intensiveren Erleben der Auseinandersetzungsphasen und mithin des Kulturschocks führen. Sie erhöht jedoch zugleich die Chance auf dessen konstruktive Überwindung und im Ergebnis auf eine erfolgreichere interkulturelle Zusammenarbeit.³⁸²

Unübersehbar ist, dass sich frühere Untersuchungen noch weitgehend „auf die negativen Symptome eines Kulturschocks ...“ (Wengert 2012, S. 4) konzentrierten. In der Regel gingen sie davon aus, der Auslandsentsandte sei dem Kulturschock machtlos ausgeliefert – wie einer Erkrankung (sog. „disease model“). Statt dieses Modells wird zunehmend das „growth model“ bevorzugt, das Kulturschock-Phänomene als gewöhnliche Reaktion im Anpassungsprozess an eine fremde Kultur betrachtet.³⁸³ Kulturschock-Phänomene sind für den Lernprozess unentbehrlich und stellen mithin eine Chance für die persönliche Entwicklung bzw. Entfaltung dar³⁸⁴ – diese Ansicht wird auch in der vorliegenden Arbeit vertreten.

Darüber hinaus ist das erwähnte Anpassungsmodell recht stark vereinfacht. Es bietet eine Deskription aber keinerlei förderliche Lösungsansätze zur Bewältigung des Kulturschocks. Raum für unabsehbare Geschehnisse, die den Kurvenfortgang bestimmen könnten, ist nicht vorgesehen (vgl. Furnham/Bochner 1986, S. 139).³⁸⁵

Natürlich ist ein derartiges Modell nur als ein Erklärungsansatz für die individuellen Reaktionen im Entsendungsland zu verstehen und kann daher nicht pauschal als Erklärungsversuch für Probleme im Entsendungsland herangezogen werden. Es kann nur als Hilfestellung dienen und in sehr einfacher Form den möglichen und erwünschten Prozess eines Auslandsentsandten darstellen.

Wenn im Rahmen des interkulturellen Trainings das Anpassungsmodell behandelt wird, steht im Vordergrund, den Teilnehmern zu vermitteln, dass es sich bei den emotionalen Schwankungen um übliche Ausdrucksweisen innerhalb des Eingewöhnungsprozesses in eine fremde Kultur handelt (vgl. Marx 2000, S. 22) und dass der Versuch kontraproduktiv wäre, sie zu vermeiden oder zu verdrängen. Damit wird vor Überforderung gewarnt und den zu erwartenden Eingewöhnungsschwierigkeiten vor Ort

³⁸¹ Nicht alle empirischen Studien haben beispielsweise ergeben, dass ein Auslandsaufenthalt mit einer Phase des Optimismus und der Faszination beginnt. Vgl. dazu Kim 1989/1995, S. 280 ff.; vgl. ebenso Furnham/Bochner 1986, S. 131-136.

³⁸² Vgl. Marx 2000, S. 22.

³⁸³ Kopper erkennt zu Recht entsprechende Umstellungsschwierigkeiten bei einer Auslandsentsendung, die er als ganz normal bezeichnet. Vgl. dazu Kopper 1997 S. 37.

³⁸⁴ Zu dieser Kenntnis kommt ebenfalls Pedersen 1995, S. 2-5.

³⁸⁵ Zu diesen externen Einflussfaktoren nehmen Furnham und Bochner (1986, S. 139) Stellung.

der Eindruck des persönlichen Versagens genommen. Das Modell eignet sich erstens, dem Vorbereitungsteilnehmer zu zeigen, was die Konfrontation mit Neuem in interkulturellen Begegnungen auslöst, und zweitens, welche Auswirkungen diese Konfrontation in Form von Problemen, Missverständnissen bis hin zum Scheitern der Kontakte haben kann. Damit können eigene Wahrnehmungen, Denk- und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit emotionalen Stimmungsschwankungen nachvollziehbar und erklärbar gemacht werden. Ferner lässt sich anhand des referierten Modells verdeutlichen, welche Relevanz einer differenzierten Wahrnehmungsbereitschaft sowie dem kulturellen Faktor für die interkulturelle Zusammenarbeit zukommt. Es regt zur Selbstreflexion sowohl über die eigene als auch über die fremde Kultur an und ebnet über die Ambiguitätstoleranz den Weg zu einer polyzentrischen Sichtweise (vgl. dazu Mall 2014, S. 42). Insofern kann das Anpassungsphasenmodell als individuell anzuwendendes Analysemodell genutzt werden. Innerhalb der interkulturellen liefert es im Rahmen der bewussten Verhaltenssensibilisierung Ansatzpunkte zum Erarbeiten erfolgsversprechender Bewältigungsstrategien (siehe Graphik: angestrebten Verhaltensdispositionen, 4.2.1.2.1).

4.2.1.3 Das kulturallgemeine Modul anhand kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine

Die nachstehende Tabelle gibt eine Zusammenfassung und einen Ergebnissrückblick auf das kulturgenerelle Modul. Es werden die Ausführungen zum kulturgenerellen Modul in kompakter Form im Hinblick auf ihre kognitiven, affektiven und aktionalen Wirkungen zur Förderung der bewussten Verhaltenssensibilisierung im Rahmen des Zielsystems interkultureller Kompetenz zusammengefasst.

Kulturgenerelles Modul	
Kognitive Bestrebung Vermittlung von Kenntnissen	Affektive Bestrebung Evozieren von Emotionen
• Darstellung des Zusammenhangs zwischen Wahrnehmung und kultureller Prägung in einem fremdkulturellen Umfeld • Aufzeigen der Wahrnehmungsvorgänge: Wahrnehmungsfilter (physiologischer, subjektiver und kultureller) und der „Regelkreis der Wahrnehmung“ • Erläuterung und Veranschaulichung des Kulturschockerlebnisses als mögliche Reaktion auf Wahrnehmungsvorgänge in einem fremdkulturellen Umfeld. Dazu gehört das Aufzeigen der „Kurve des Wohlbefindens“ in den unterschiedlichen Anpassungsphasen und der verschiedenen Bewältigungsstrategien • Die anzustrebenden Verhaltensdispositionen	• Der Ausbau der geistigen Flexibilität und mit ihr die gewünschte Bereitschaft zum Perspektivwechsel sollen weiterhin verfolgt werden • Differenzierte Wahrnehmungsbereitschaft dank des Bewusstseins unterschiedlicher Wahrnehmungsvorgänge. Ziel ist dabei das Erreichen der Empathie als Weg von einer ethnozentrischen zu einer polyzentrischen Einstellung • Das Kulturschockerlebnis nicht nur negativ bewerten, sondern es als Chance zur Bereicherung, nämlich als positiven Wachstums- und Lernprozess begreifbar machen (Ambiguitätstoleranz; Synergie) • Die Sensibilisierung für kulturbedingten

sollen dargelegt werden; die Rolle des Faktors Kultur soll für die Auswahl bedeutsamer Aspekte der interkulturellen Zusammenarbeit vergegenwärtigt werden • Eine ersichtliche Einordnung des kulturgenerellen Moduls in den Kontext der drei Inhaltsschwerpunkte soll erfolgen	Einfluss auf das Verhalten erschaffen • Den Zusammenhang zwischen Situations- und Fähigkeitseinschätzung sowie daraus resultierendes Stressempfinden herstellen (Leistungsfähigkeit) • Vermittlung des spezifischen Verständnisses für den Aufbau des Trainings sowie den Ausbau der Akzeptanz für die konkreten Inhalte erreichen
Aktionale Bestrebung Wissen, Bewusstsein und Einstellungsförderung durch konkretes Erproben. Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und verhaltensbezogene Ebene	
• Techniken der Metakommunikation (z.B. Offenheit, über das Kommunikationsverhalten zu reden) • Aktives Zuhören • Fähigkeit zum Perspektivenwechsel • Fähigkeit erlebte Situationen neu einzuordnen • Die Methode zur Förderung bewusster Verhaltenssensibilisierung: Bewusstseinsbildung, Wissen und Einstellungsveränderungen können anhand gezielter <i>Übungen</i> erreicht werden: Zum Beispiel Übungen zur Bewusstmachung, dass die Wahrnehmung konditioniert und nie objektiv ist (vgl. Kap. 4.2.1.1). Zwei Übungen führen zur Selbstreflexion, zur Sensibilisierung der Wahrnehmung und sollen Toleranz, Verständnis für andere Wahrnehmungsmöglichkeiten, Offenheit und Akzeptanz anregen sowie entwickeln.³⁸⁶	

Tabelle 3: Inhaltsdarstellung des kulturgenerellen Moduls mithilfe seiner kognitiven, affektiven und aktionalen Zielbausteine (in Anlehnung an Geistmann 2002, S. 5-173)

4.2.2 Das kulturspezifische Modul

Bezugsrahmen: Übung 9 — Brainstorming: Was ist Kultur (vgl. Anhang).

Bezugsrahmen: Übung 10 — Das Eisbergmodell (vgl. Anhang).

Die Erkenntnis „Nur wer sich seiner eigenen Kultur bewusst ist [und sie begreift], kann kulturelle Unterschiede erkennen [und jene Differenzen sich zu Nutzen machen] und ist in der Lage, in der Begegnung mit Menschen die eigenen kulturellen Grenzen zu überschreiten, ohne sich selbst aufzugeben“ (Fürniß 1996, S. 29) bildet die Grundlage für die anzuvisierende Verwirklichung von Synergien im Rahmen interkultureller Zusammenarbeit.

Im Mittelpunkt dieses Moduls steht die Sensibilisierung der Auslandsentsandten für besondere Bestandteile der kulturellen Eigen- und Fremdprägung, die anhand einer Gegenüberstellung erreicht wird. Die Kontrastierung stellt somit im Sinne von Müller-Jacquier (2007) einen entscheidenden

³⁸⁶ Die Übungen sowie Beispiele im allgemeinen Kulturmodul (Kap. 4.2.1.1.2 und Kap. 4.2.1.1.3) sowie im Anhang.

„kognitiven Akt des interkulturellen Verstehens“ (Hormuth 2009, S. 265) dar. Abweichungen von kultureigenen Normalitätserwartungen „werden erst in der Differenzerfahrung reflexiv zugänglich gemacht“ (Schondelmayer 2014, S. 279) und wahrgenommen. Damit offenbaren sich „individuelle und kulturelle Selbstverständlichkeiten des Handelns“ (ebd.). Es soll damit gezeigt werden, wie das eigene kulturspezifische Orientierungssystem beschaffen ist (Heringer 2014, S. 110) und welche Wirkungen es im Umgang mit ausländischen Partnern hervorruft.

Die dabei daraus herausgearbeiteten kulturspezifischen Ausprägungen liefern den Trainingsteilnehmern eine Basis für ein besseres Verständnis gegenüber dem fremdkulturellen Partner, also für die eigenkulturelle Prägung und stellen ein tragendes Element zur Beschreibung von Verhaltensursachen dar. Darüber hinaus ermöglichen sie die gezielte Analyse einer Vielzahl von neuen, oft komplexen und zur bisherigen Erfahrung häufig gegensätzlichen Verhaltensweisen und -ergebnissen im Arbeitsleben.

4.2.2.1.1 Das Konzept Kulturstandard

4.2.2.1.1.1 Die Definition von Kulturstandard

Unter Kulturstandard werden „die von den in einer Kultur lebenden Menschen untereinander geteilten und für verbindlich angesehenen Normen und Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensweisen“ (Thomas 1999, S. 114) verstanden. Die Rede ist von Normen und Maßstäben, die „den Ideal- und Erwartungswert“ angeben (Thomas: Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile, zit. nach Schroll-Machl/Novy 2008, S. 20). Gleichwohl schließen Kulturstandards „akzeptierbare Abweichungen vom Normwert“ (ebd.) ein. Der Definition zufolge weisen Kulturangehörige wiederkehrende Verhaltensweisen vor, die in einer anderen aber auch nicht immer in der eigenen Kultur in dieser Häufigkeit nicht betrachtet werden können (ebd.). Demnach beschreiben Kulturstandards „Charakteristika auf einem abstrahierten und generalisierten Niveau“ (ebd.). Sie berufen sich auf die einer Kulturgemeinschaft gemeinsamen Wesenszüge und beanspruchen somit nicht, Individuen zu beschreiben (ebd.). So entstehen Kulturstandards auf der Basis von außen wahrgenommenen Indizien (sog. Prinzip der relationalen Aussagegültigkeit im Sinne von Schmidt 2014, S. 82), schildern jedoch nicht feine individuelle, gruppenspezifische Abstufungen und Ausprägungen. Sie erfassen nahezu ausschließlich vorherrschende Tendenzen und keine absoluten Verhaltensnormen also (a.a.O., S. 80), relativ verallgemeinerbare Muster auf kollektiver Ebene, die nach wie vor als mehrheitlich getragen betrachtet werden.

Für die Analyse einer konkreten Situation stellen die nachfolgenden Kulturstandards also nur „ein Vehikel“ (Schroll-Machl 2002, S. 32) dar, das die kulturellen Faktoren benennt, die in der interkulturellen Zusammenarbeit wirksam sind.

Die Aufgabe des Trainers besteht darin den Teilnehmern zu vermitteln, dass sie in der Interaktion nicht „dem Spanier“ begegnen werden, sondern einem konkreten Individuum, dass sie aber zu jedem Kulturstandard Personen erkennen werden, die genau dem entsprechen bzw. die genauso beschrieben werden können. Auch dass sie Personen begegnen werden, auf die die Kulturstandards nicht zutreffen, muss vermittelt werden. Desgleichen werden sie sich selbst gelegentlich treffend oder auch unzutreffend charakterisiert sehen. Aber „so groß die Varianz der Kulturstandards innerhalb einer Gesellschaft auch sein mag, verglichen mit den Kulturstandards einer anderen Gesellschaft, wird nicht die mögliche Varianz für Minderheiten innerhalb einer Kultur das sein, was ins Auge sticht, sondern eben die Kraft

der faktischen Mehrheit“ (Schroll-Machl/Novy 2008, S. 21)³⁸⁷. Auch diese Erkenntnis, in der das Eigentümliche erneut zum Vorschein kommt, muss vom Trainer vermittelt werden.

4.2.2.1.1.2 Die Ableitung von Kulturstandards

Zur Ableitung der Kulturstandards wird sich im Folgenden auf die interkulturelle Psychologie mit der Methode der Erhebung und Analyse von sog. ‚kritischen Ereignissen‘³⁸⁸ berufen (vgl. Thomas 1988) und zwar, weil gerade in problematisch verlaufenden ‚kritischen‘ Interaktionssituationen die handlungsregulierende Wirkung der Kulturstandards deutlich erlebbar ist, und sich jeder der Interaktanten unbewusst gemäß seinen, in seiner Sozialisation erworbenen Kulturstandards verhält. Da Kulturstandards unreflektierte Selbstverständlichkeiten sind, müssen sie aus der ‚Normalität‘ herausgehoben werden, um greifbar zu werden. Dies erreicht man nur, indem die Selbstverständlichkeiten der einen Kultur mit denen der anderen Kultur konfrontiert werden. Es muss ein Gegensatz hergestellt werden, der gerade die kulturellen Orientierungen heraushebt, in denen sich die betrachteten Kulturen auffällig unterscheiden. Methodisch geht es darum, jene kulturellen Verhaltensweisen herauszuarbeiten, die aus der Perspektive der anderen Kultur als ‚erwartungswidriges Handeln‘ zu bezeichnen sind (vgl. auch Maletzky 2014, S. 87).³⁸⁹ Dadurch wird ein Zugriff auf die zugrunde liegenden Orientierungen, die als normale, den Erwartungen entsprechende Interaktionsverläufe gelten, gestattet (vgl. Motz 1994, S. 80).

Die Forschung ermittelte in den letzten Jahren eine Anzahl deutscher Kulturstandards, die in kritischen Begebenheiten handlungsförderlich sind. Vergleiche dazu die folgenden Gegenüberstellungen: französisch-deutsch (Motz 1994), spanisch-deutsch (Keim 1994), amerikanisch-deutsch (Markowski u.a. 1995), chinesisch-deutsch (Thomas u.a. 1996) und tschechisch-deutsch (Schroll-Machl 2001). Entsprechend wurden anhand mehrerer kontrastiven Untersuchungen einige spanische Kulturdimensionen herausgearbeitet (z.B. Torres/Wolff 1983; Keim 1994; Herbrich 1994; Küppers 2000; Marek/Müller 2004; Hormuth 2008).

4.2.2.1.2 Die Kulturstandards

Beim Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft sind eine Vielzahl möglicher, relevanter Unterschiede erkennbar.³⁹⁰

- Bei HALL stellen die „Einstellung zum Raum“ und das „Verständnis von Zeit“ zwei Schlüsselemente einer jeden Kultur dar.³⁹¹

³⁸⁷ Damit soll der starre Aspekt des Kulturstandards – Kritikpunkt von Yousefi an Alexander Thomas (Yousefi 2014, S. 15) – relativiert werden.

³⁸⁸ „Critical Incidents werden innerhalb der angloamerikanischen interkulturellen Trainingsliteratur seit den 80er Jahren diskutiert und erfolgreich angewendet (vgl. Brislin, Cushner, Cherrie, & Young 1988). Die Arbeit mit Critical Incidents wurde auch in Deutschland (Thomas, Kinast, & Schroll-Machl, 2000) weiterentwickelt“ (Göbel 2003, S. 2).

³⁸⁹ Kulturstandards sind Handlungsorientierungen, die Ziel- und Verlaufserwartungen ausrichten.

³⁹⁰ Übersichten über verschiedene Kulturstandards finden sich z.B. bei: Adler, N. 1997, S. 18-32 und S. 46-60; vgl. ebenso Perlitz 1997, S. 306-322; oder Mitchell 2000, S. 18-30.

³⁹¹ Hall/Hall 1984, S. 22.

- Große Beachtung in der Wissenschaft fanden auch die vier Kulturkategorien von HOFSTEDE.³⁹² Anhand eines Vergleichs zwischen den nationalen Kulturen entwickelt er vier zentrale Dimensionen: „Machtdistanz“, „Individualismus“ vs. „Kollektivismus“, „Maskulinität“ vs. „Feminität“ und „Unsicherheitsvermeidung“.³⁹³ Später wurde mit dem „Konfuzianischen Dynamismus“ eine weitere Kulturdimension identifiziert.³⁹⁴
- TROMPENAARS und HAMPTON-TURNER³⁹⁵ unterscheiden drei Bereiche: Menschliche Beziehungen (mit den Unterkategorien „Universalismus“ vs. „Partikularismus“, „Individualismus“ vs. „Kollektivismus“, „neutral“ vs. „emotional“, „spezifisch“ vs. „diffus“ und „Leistungsstatus“ vs. „Ansehen“), Zeitgefühl und Einstellung zur Umwelt.³⁹⁶
- GESTELAND hat vier Verhaltensmuster herausgearbeitet, die im Rahmen der interkulturellen Zusammenarbeit von großer Wichtigkeit sind: „abschlussorientierte“ vs. „beziehungsorientierte“, „informelle“ vs. „formelle“, „zeitfixierte“ vs. „zeitoffene“ und „expressive“ vs. „reservierte“ Kulturen.³⁹⁷
- MARX beschreibt drei Schlüsselbereiche kultureller Unterschiede: Tätigkeitsausrichtung („aufgaben- vs. beziehungsbezogener Ansatz“), Aufgabenbewältigung („strukturierter vs. fließender Ansatz“) sowie Kommunikations- und Präsentationsstil („sachlicher vs. ausdrucksvoller Ansatz“).³⁹⁸
- LEWIS unterscheidet zwischen „linear-aktiven“, „multi-aktiven“ und „reaktiven“ Kulturen. Des Weiteren unterscheidet er zwischen „datenorientierten“, „dialogorientierten“ und „zuhörenden“ Kulturen.³⁹⁹
- CLYNE unterscheidet vier *Kommunikationsebenen*, die in unterschiedlichen Kulturkreisen deutlich voneinander abweichen können: „Grad der Verbalität“ (dominieren eher nonverbale gegenüber verbalen Äußerungen? Welche Rolle spielen Emotionen und scheinbar unwesentliche Betonungen?), „Grad der Formalität“ (welche Rolle spielen Höflichkeitsfloskeln, Rituale in der Kommunikation?), „Rhythmus des Diskurses“ (Wie werden Gesprächseinheiten

³⁹² Die Anthropologinnen Ruth Benedict (1887-1948) und Margaret Mead (1901-1978) entwickelten die These, dass sich alle Gesellschaften und Kulturen unseres Planeten mit den gleichen sozialen Grundproblemen auseinandersetzen, auch wenn ihre Antworten auf diese Fragen sehr unterschiedlich sind. Die erste Konkretisierung dieser These geschah durch Alex Inkeles und Daniel Levinson in einer Untersuchung im Jahre 1954, in der die Autoren folgende anthropologische Grundprobleme identifizierten: Das Verhältnis des Individuums zur Autorität, die Beziehung des Individuums zur Gruppe, die Wahrnehmung von Maskulinität und Femininität, der Umgang mit Konflikten und Aggressionen sowie der Ausdruck von Gefühlen. Dieses Konzept hat Hofstede in den 90er Jahren des 20. Jhs. aufgegriffen und mit Hilfe einer Studie zu verifizieren und zu detaillieren versucht.

³⁹³ Vgl. Hofstede 2001, S. 25-195.

³⁹⁴ Allerdings ist diese Kulturdimension speziell im östlichen Denken anzutreffen.

³⁹⁵ Trompenaars sowie Hampden-Turner erweitern Hofstedes fünf Dimensionen (vgl. dies. 1997/2007).

³⁹⁶ Vgl. Trompenaars 1993, S. 21-24 und S. 49.

³⁹⁷ Vgl. Gesteland 1999, S. 14-15.

³⁹⁸ Vgl. Marx, E. 2000, S. 69-81.

³⁹⁹ Näheres zu entsprechenden kulturellen Gruppen siehe Lewis 2000, S. 49 ff.

akzentuiert?) und „Linearität des Diskurses“ (Ist die Kommunikation durch Abweichungen vom Thema (Exkurse) geprägt oder wird deutlich auf ein konkretes Ziel hin argumentiert?).⁴⁰⁰

Bei den nachfolgend beschriebenen Kulturstandards wird nicht ausschließlich auf eine der oben angeführten Zusammenstellungen zurückgegriffen, sondern im Sinne des vorliegenden Trainings auf eine Kombination von für die deutsch-spanische Zusammenarbeit besonders ausgeprägten Kategorien, in denen jeweils verschiedene bedeutsame Verhaltens- und (Kommunikations)aspekte zusammengefasst sind. Dabei handelt es sich um die sechs Kulturstandards Vertrauens-, Machtdistanz-, Antriebs-, Zeit-, Raum- und Kontextmuster⁴⁰¹, die vergleichend zur Reflexion im Dreierschritt angeboten werden:

1. Darstellung der idealeigentümlichen Ausprägungen

Die hinter den Kulturstandards liegenden kulturellen Muster, welche als Verhaltensursachen wirken, sind idealtypisch anhand von qualitativ beschreibenden Ausprägungsformen in ihren jeweiligen Gegenpolen dargestellt. Dabei kommt sicherlich, unter Beachtung des gesamten Kulturspektrums zwischen den idealtypischen Ausprägungen der Kulturkategorien, jeweils die gesamte Bandbreite an Verhaltensvariationen in beiden Ländern vor. Das wahrscheinlichste, am weitesten verbreitete Verhalten wird sich jedoch an den beiden idealtypischen Polen orientieren, wobei immer die beteiligten Individuen („Innere Team“ im Sinne von Schulz von Thun) und der vorherrschende situative Kontext für eine kulturadäquate Handlungsweise zu berücksichtigen ist. Die Gegenüberstellung der Kulturstandards hebt Unterschiede hervor und sorgt für Klarheit und Transparenz.

2. Kulturspektrumübung als Selbst- und Fremdeinschätzung

Die Teilnehmer befassen sich mit der Frage, welche Einschätzungen sie hinsichtlich der zuvor idealtypisch aufgezeigten Anschauungen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen treffen. Dabei empfiehlt sich die sog. Kulturspektrumübung (vgl. Zaninelli 1995, S. 15; vgl. dazu Anhang, Übung 11).

3. Zusammenstellung von Vor- und Nachteilen der kulturellen Ausprägungsformen sowie deren Wirkungsanalyse

Basierend auf entsprechender idealtypischer Vorstellung der Kulturkategorie sowie der mehrstufigen Kulturspektrumübung findet eine Illustration der Vor- und Nachteile der jeweiligen Verhaltensweisen sowie ihrer möglichen Wahrnehmungswirkungen statt. So widersprüchlich es klingen mag, offenbaren beide Verhaltenspole der einzelnen Kulturstandards häufig auch ein hohes gegenseitiges

⁴⁰⁰ Siehe dazu Clyne 1994.

⁴⁰¹ Mit den Kulturstandards soll hier nicht der Anspruch erhoben werden, die deutsche Kultur bzw. die spanische Kultur zu charakterisieren oder das typisch Deutsche bzw. Spanische, oder das Typische am beruflichen Verhalten Deutscher bzw. Spanier vollständig zu beleuchten. In dieser Arbeit beschränkt man sich auf die wichtigsten Inhalte, die praktisch in jedem Interkulturellen Training zu Deutschland/Spanien bzw. bei deutsch-spanischer Zusammenarbeit Gegenstand der Verwunderung und der Diskussion sind. Es gäbe also noch jede viele weitere Aspekte und Zusammenhänge darzustellen, die freilich den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Daher bleibt man bei den Inhalten, die ungewohnt und im Kontrast zu vielen anderen Kulturen rasch auffallen. Das sind die Themenbereiche, die in interkulturellen Begegnungen als überwiegend „deutsch“ bzw. „spanisch“ apostrophiert werden.

Ergänzungspotenzial, denn gerade in der Gegenüberstellung lassen sich Ansatzpunkte für die erfolgreiche Umsetzung der angestrebten Verhaltensdispositionen „Integration abwägen“, „Synergie suchen“ und „Konflikt vermeiden“ erkennen.

Die Kulturstandards bilden in ihrem Zusammenspiel ein kulturelles System. So sind kritische Ereignisse ganz selten nur anhand eines einzigen Kulturstandards zu erläutern, sondern fast immer auch unter dem Aspekt eines oder gar mehrerer anderer Kulturstandards zu sehen. Da aber in der vorliegenden Arbeit eine Anzahl von kritischen Ereignissen wiedergegeben wird, fungiert jedes primär als Illustration für die Wirksamkeit des einigen Kulturstandards, für den es besonders typisch erscheint, und wird später nicht noch einmal aufgegriffen.

4.2.2.1.2.1 Das Vertrauensmuster: individualistische versus kollektive Egoismusorientierung

Was den Kulturteilnehmer auszeichnet, ihn zu Handlung, Meinung oder Verhaltensweise bewegt, ihn mit anderen verbindet oder von anderen abgrenzt, bestimmt sich auch aus dem Grundverständnis heraus, was und wie eine Person in einer Kultur sein soll. Gerade diese Erwartung stiftet den Interaktanten Vertrauen. Rücksichtsloses Verhalten im Sinne von Verletzung von kulturbedingten Verhaltensregeln und -pflichten, sei es gegenüber der Gemeinschaft oder dem Individuum, verursacht Misstrauen. Diese von einer Kultur als zuwiderhandelnde definierte Verfahrensweise ist als ‚egoistisches Verhalten‘ zu bezeichnen (vgl. Breuer/Bartha 1996, S. 138). Es zeigt sich aber, dass „Egoismus“ im kulturellen Sozialverhalten verschieden ausgeprägt sein kann: als individualistischer gegenüber dem gemeinschaftlichen „Egoismus“⁴⁰². Die nachstehende Tabelle vergegenwärtigt prägnant – allerdings in relativ verallgemeinerter Art und Weise –, wie diese verschiedenen Ausprägungen im Verhalten zum Ausdruck kommen.

Der Trainer hat die Aufgabe, der Trainingsgruppe die betreffenden Termini verständlich zu machen. Nach der kurzen Erläuterung sowie einer Selbst- und Fremdeinschätzung bezüglich des Vertrauensmusters werden anhand dieser Begrifflichkeiten die Gegebenheiten untersucht.

⁴⁰² Breuer/Bartha 1996, S. 138-139.

Individualistisch „egoistisches“ Verhalten	Kollektiv „egoistisches“ Verhalten
• Persönliche Leistung als Selbstsicherheit • Eigener Vorteil rückt in den Vordergrund • Konformität wird ignoriert • Hinzielen auf Bewunderung (Originalität, Einzigartigkeit als Antriebsfaktoren und Privilegien als entscheidende Statussymbole) • Geprägtes Familiengefühl • Streben nach Unabhängigkeit: das Kollektiv darf nicht in die Angelegenheiten des Einzelnen intervenieren • Vertrauensaufbau auf Personalebene: Die Person steht im Vordergrund. Geschäftsbeziehungen lassen sich von spontanen, intuitiv-emotionalen Aspekten wie Sympathie, Charisma, Originalität, Phantasie, geistige Flexibilität und Rhetorik „verführen“ (s. gallische und prälogische Denkweise). Das Verbale gewinnt an Bedeutung. Es gibt keine Trennung nach Lebensbereichen (persönlich vs. geschäftlich).	• Gruppenleistung als Selbstsicherheit • Das Allgemeinwohl steht im Vordergrund • Konformes Verhalten • Hinzielen auf Anerkennung (Fachkompetenz, Privilegien werden nur anerkannt, wenn sie verdient sind) • Soziales Verantwortungsgefühl und Vorbildfunktion • Streben nach Sicherheit: die Gemeinschaft soll als Ausgleich für das uniforme Verhalten Sicherheit verschaffen • Vertrauensaufbau auf Sachebene: Die Sache steht im Vordergrund. Geschäftsbeziehungen lassen sich von geplanten, sachlich-rationalen Aspekten wie Berechenbarkeit, Verlässlichkeit, Struktur und Stabilität, Pünktlichkeit, internalisierte Kontrolle Ordnungssinnlichkeit⁴⁰³ und Pflichtbewusstsein „überzeugen“ (s. teutonische und logische Denkweise). Das Schriftliche gewinnt an Bedeutung. Es wird nach Lebensbereichen getrennt.

Tabelle 4: Darstellung von Verhaltensweisen, die sich aus individualistisch und kollektiv „egoistischem“ Vertrauensmuster herleiten lassen⁴⁰⁴

Nach dieser kleinen Einführung zur Kulturkategorie „Vertrauensmuster“ sind die Trainingsteilnehmer im Rahmen der nachstehenden Übung aufgefordert, eine persönliche Selbst- und Fremdeinschätzung unter Berücksichtigung beider Ausprägungsformen abzugeben, welche anschließend im Plenum diskutiert wird:

⁴⁰³ Zum Beispiel herrscht in Deutschland ein ausgeprägtes Ordnungsdenken. Bereits im Sprichwort heißt es: „Ordnung ist das halbe Leben“. Die häufigsten deutschen Hinweisschilder sind: „Kein Zutritt“, „Ruhe“, „Nicht Rauchen“. Man ist gut beraten, sie zu respektieren. Siehe dazu Kühlmann 1995, S. 144-145.

⁴⁰⁴ Unter Einbezug nachstehender Quellen: Lewis 2000, S. 49-164; S. 227-233; S. 264-267; Schroll-Machl 2002, S. 45-115; S. 192-210; Keim 1994, S. 122-139; Hofstede 2001, S. 63-108; Marek/Müller u.a. 2004, S. 69-76, S. 89-94, S. 119-124 u. S. 185-186; Gesteland 1999, S. 17-54; König 1996, S. 77-85; Barmeyer/Stein 1998, S. 90; Boehm-Tettelbach/Helmholtz 1994, S. 1100-1101.

Bezugsrahmen: Übung 11 — Kulturspektrumübung (vgl. dazu Anhang). Diese Übung bietet die Gelegenheit, das Verständnis der verschiedenen Facetten des Kulturstandards „Vertrauensmuster“ zu schärfen.

In der vorliegenden Untersuchung sind zwei Ausprägungen von „Egoismus“ erkennbar: der in Deutschland verbreitete gemeinschaftliche gegenüber dem in Spanien vorzufindenden individualistischen „Egoismus“.⁴⁰⁵ Der gemeinschaftliche „Egoist“ versteht sich als Teil einer übergeordneten Gruppe und orientiert seine Handlungen an deren Wohlergehen. Der Philosoph Immanuel Kant hat dieses Denken und Handeln mit seinem „kategorischen Imperativ“ nicht nur auf den Punkt gebracht, sondern auch maßgeblich geprägt: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“. Dieses allgemeine Gesetz gilt in jedem Fall für die Gruppe, der sich der gemeinschaftliche Egoist zugehörig fühlt. Was ihn an die Gruppe bindet, sind keine verwandtschaftlichen Beziehungen, sondern das Denken in Rechten und Pflichten gegenüber der Gemeinschaft. Allerdings ist das gemeinschaftlich egoistische Sozialverhalten nicht mit Altruismus gleichzusetzen. Denn während der Altruist uneigennützig ist, d.h. keine Gegenleistungen erwartet, fordert der gemeinschaftliche „Egoist“ handfeste Gegenleistungen: Er beugt sich zwar Gesetzen und Regeln, ordnet sich der Gruppe unter, verlangt jedoch im Gegenzug, dass diese ihn dafür schützt und fördert. So erwartet er, dass alle anderen die gleichen Anstrengungen unternehmen und sich an die Regeln halten. Diese Garantie wird vor allem durch Gesetze, Regelungen, Verträge, schriftliche Vereinbarungen oder Konventionen markiert, sie einzuhalten, wird mit Fairness und Rücksichtnahme gleichgesetzt.⁴⁰⁶ Dem Motto der gemeinschaftlichen Egoisten in Form des kategorischen Imperativs von Kant soll folgendes Zitat gegenübergestellt werden, welches in ebenso guter Weise die Einstellung des individualistischen „Egoisten“ widerspiegelt: „Ich denke, also bin ich“ (Descartes). Dieses bekannte Zitat stellt ganz eindeutig die eigene Person in den Vordergrund – fünf Worte und zweimal „ich“. So ist es für einen individualistischen „Egoisten“ ganz natürlich, dass er zunächst an sich selbst denkt – darunter fallen auch seine persönlichen Beziehungen. In Spanien stehen das Ich und die persönlichen Beziehungen grundsätzlich über den allgemeinen Normen und dem Gemeinwohl. Darin offenbart sich eine gewisse Indifferenz gegenüber dem gemeinschaftlichen Wohl (vgl. Linz 1990) und der Gruppe (vgl. de Miguel 1991, S. 79).⁴⁰⁷ So zeichnet sich der spanische Individualismus durch seine Tendenz zum Egozentrismus aus (sog. Partikularismus im Sinne von Menéndez 1959, S. 56) – Orizo⁴⁰⁸ spricht von einer „Gesellschaft von Individuen“ (Orizo 1991, S. 15)

⁴⁰⁵ Siehe dazu Breuer/Bartha 1996, S. 139, S. 141 und S. 158; vgl. ebenso Keim 1994, S. 137-139. Eine ähnliche Unterscheidung trifft Trompenaars mit seiner Dimension Universalismus contra Partikularismus, wobei Deutschland dem erstgenannten Bereich des Wortpaares zugeordnet wird und Spanien dem Zweitgenannten. Vgl. Trompenaars 1993, S. 52-62.

⁴⁰⁶ Siehe dazu Schroll-Machl 2002, S. 193-194.

⁴⁰⁷ Der spanische Individualismus orientiert sich primär am eigenen und familiären Nutzen. Dieser Gedanke hat in der spanischen Anthropologie generell Aufnahme gefunden. Vgl. beispielsweise das Konzept des „particularismo familiar“ von Pérez Díaz 1991.

⁴⁰⁸ Orizo sah die Spanier nie zuvor so sehr in sich verschlossen, so sehr um sich selbst und ihr Wohlergehen besorgt und so oberflächlich im Umgang mit ihren Beziehungen wie zur Zeit seiner Untersuchung. Die

oder „der Individuen“ (Orizo 1991, S. 15) und Ortega y Gasset⁴⁰⁹ sprechen von einer „Menge Einzelgängern“ (Ortega y Gasset 2005, S. 75). A. Castro bringt die Aussagen zum „individualismo“ auf den Punkt: „Der Spanier hatte ... nichts für eine Aufgabe übrig, bei der das Wichtigste eine Idee war, eine Theorie, ein Nutzen für die Gemeinschaft, und nicht die Rolle, die er selbst dabei spielen sollte; ihm kam es weniger auf seinen materiellen Gewinn an als auf die Tatsache der persönlichen Beteiligung“ (Castro 1957, S. 172). Eine kriegerische Metapher die die entsprechende Eigenschaft verdeutlicht, ist in zwei typisch spanische Figuren von übernationaler Bedeutung materialisiert: dem „guerrillero“ und dem „conquistador“.⁴¹⁰ Beide Figuren stehen heroisch und todesverachtend einer zahlenmäßigen Übermacht der Feinde gegenüber, sind von einer unbezwingbaren religiösen bzw. ideellen Motivation beseelt und handeln allein oder zumindest ohne direkte und formelle Verpflichtung durch eine höhere Instanz (vgl. Menéndez 1959, S. 103). Dieser Gedanke wird von Aceves zugespitzt in der Behauptung, der Mensch in dieser Gesellschaft gelte „als Maß der Dinge“ (Aceves 1974, S. 44)⁴¹¹ und daher werde institutionellen Regelungen längst nicht so ein Gewicht eingeräumt wie z.B. in Deutschland. Allerdings hindert dieser egozentrische Individualismus die Spanier nicht daran, aktiv am Gesellschaftsleben teilzunehmen, sich freundlich zu zeigen – diese Gutmütigkeit spiegelt sich in der spanischen Literatur in der Figur Sancho Panza wider, (vgl. Menéndez, 1959) – und insbesondere dort ihr ‚Ich‘ zur Schau zu stellen (vgl. Hooper 1987, S. 324).

Bei individualistischer bzw. gemeinschaftlicher „Egoismusorientierung“ in einer Kultur hat die Person bzw. die Sache Vorrang. Damit sind zwei charakteristische und kulturgebundene Aspekte erwähnt, die den Vertrauensaufbau mitbestimmen, nämlich der sachliche und der persönliche Aspekt⁴¹². Treffen Menschen aufeinander, so begegnen sie sich mindestens auf zwei Ebenen: auf der inhaltlichen und auf der zwischenmenschlichen Ebene. Auf der ersten wird – wenn man sich beruflich trifft – inhaltlich gearbeitet, die zweite dagegen zeichnet sich durch die Arbeitsatmosphäre zwischen den Beteiligten aus⁴¹³. In einer deutsch-spanischen Zusammenarbeit fällt diese Differenz bzw. Beimessung deutlich auf, denn Deutsche und Spanier messen den erwähnten Ebenen unterschiedliches Gewicht bei. In Spanien hat das persönliche Verhältnis Vorrang vor der Aufgabe und sollte als erstes aufgebaut werden, denn dieses stiftet im ersten Moment Vertrauen (vgl. Hormuth 2009, S 117)⁴¹⁴. Daher legen Spanier zunächst viel mehr Wert auf persönliche Eigenschaften wie Sympathie, Charisma und Herzlichkeit, die nicht in Relation mit der Sache stehen, sondern eher mit der Person an sich (Kappe 1996, S. 79). Die persönlichen Wesenszüge sorgen für eine angenehme Arbeitsatmosphäre, die genau so wichtig ist, wie

entsprechende Feststellung rechtfertigt Orizo anhand seiner Ergebnisse einer empirischen und repräsentativen Umfrage, die er 1981 und 1990 anfertigte.

⁴⁰⁹ Vgl. dazu *Particularismo y acción directa. Obras completas. Tomo III.* Madrid: Taurus.

⁴¹⁰ Die entsprechende kriegerische Metapher stellt die Verschränkung von drei Eigenschaften dar: Nüchternheit, Idealismus und Individualismus (vgl. Menéndez 1959, S. 103).

⁴¹¹ Kein anderer als dieser Satz des Pythagoras könnte eine Zusammenfassung des spanischen Konzepts der Person besser pointieren.

⁴¹² Die Sachorientierung kennzeichnet sich u.a. durch den „... hohen Wert, der persönlichem Besitz und Eigentum zugemessen wird ...“ (Schroll-Machl 2012, S. 4). Näheres auch bei Schroll-Machl 2001, S. 52.

⁴¹³ Näheres bei im Kommunikationsmodul.

⁴¹⁴ Vgl. Müller, S. 2004, S. 71.

der Austausch von Wissen und das Erreichen der gesetzten Ziele. Nur ein gutes Beziehungsverhältnis stiftet Vertrauen, und mit ihm folgt das Geschäftsverhältnis (vgl. Lewis 2000, S. 266; Aneas/Mena O'meare 2011, S. 28-29)⁴¹⁵. Denn das Gefühl, in guten Händen zu sein, ergibt sich grundsätzlich nicht beim Anhören langer Listen von Produkt- oder Firmenvorzügen oder bei detaillierten Informationsangaben, sondern eher beim „Small Talk“⁴¹⁶ oder einem Telefonat⁴¹⁷. Vertrauen schließt gegenseitigen Respekt und Sinn für „orgullo“ (Stolz), die Ehre des anderen, mit ein. Dieser Wert steuert die Entscheidung über die Akzeptanz eines Geschäftspartners (vgl. Keim 1994). Aus dieser Beziehungsorientierung heraus sind Spanier häufig bemüht, zu Projektbeginn ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb des Teams zu entwickeln und sich auch menschlich näher zu kommen (vgl. Hormuth 2009, S. 117; Rehbein 2011, S. 38-39). Es wird intensiv auf ein „Wir-Gefühl“ sowie ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“ hingearbeitet (vgl. Keller 2004, S. 90)⁴¹⁸. Allerdings ist diese „Zugehörigkeit“ im spanischen Kontext keine Selbstverständlichkeit. Man erreicht sie nur mittels „affiliative face-work“ (vgl. Fant 1989/1992, S. 149-150), also durch erstrebenswerte Anerkennung seitens des Gesprächspartners (siehe „positive face work“ nach Brown/Levinson). Demnach sollten Handlungen so ablaufen, dass sie das Selbstbild der Person nach außen möglichst positiv vermitteln (vgl. auch Hormuth 2009, S. 116). Dafür sind Regeln zu Respekt, korrekter Form und „Theatralität“ leitend⁴¹⁹, die auf das Ehrkonzept zurückzuführen sind.⁴²⁰

⁴¹⁵ Eine gute Geschäftsbeziehung basiert notwendigerweise auf einer von Vertrauen geprägten, persönlichen Beziehung, oftmals gilt sogar ‚business is personal‘. Vgl. Schleef 2004, S. 122.

⁴¹⁶ Der „Small Talk“ ist der Weg zur Vertrauensbildung, und wer in dieser Weise nicht ‚mitspielt‘, erscheint als unfreundlich oder wenig vertrauenswürdig. Der deutsche Interaktant kann gelegentlich den Eindruck bekommen, hier stehe nicht ernsthaft das Geschäft im Mittelpunkt. Vergleiche dazu die Untersuchung von Keim, in der sie deutsch-spanische Telefonate untersucht und diesen Aspekt ebenso erkennt. Vgl. Keim 1993, S. 78-86.

⁴¹⁷ Der persönliche Kontakt bzw. die persönliche Annäherung auf verbaler Ebene im Arbeitsumfeld stiftet in der spanischen Kultur Vertrauen. Es sei hier auf einen Artikel aus einer Intranet-Zeitschrift von Airbus gewiesen: „Damit das Projekt vorankommt, muss Kollege X einen Beitrag leisten. Ist Herr X Spanier, so ruft man ihn am besten direkt an“. Weil Deutsche und Spanier unterschiedlich „ticken“...“, in: One 01/10/2008, S. 20.

⁴¹⁸ Vgl. dazu Marek/Müller u.a. 2004, S. 89-94.

⁴¹⁹ In der Formulierung „Theatralität“ ist bewusst ein Bezug auf anthropologische Performance-Ansätze impliziert – von denen übrigens eine der ältesten Vorstellungen von Gesellschaft ausgeht, nämlich die von Gesellschaft als „theatrum mundi“ (Senett 1983, S. 55). Performance-Ansätze fassen Handlung, Rahmen und Wirkung in ein Begriffssystem, das mit Alltagssprachlichen Begriffen des Theaters arbeitet. Damit wird jedoch keinesfalls gesagt, dass alle Menschen miteinander „Theater spielen“ im Sinne von „nach außen hin eine unwahre, nur momentane Rolle spielen“. Der Begriff des Theatralischen hat zugleich noch eine inhaltliche Bedeutung, da er spanisches Personen-Verhalten beschreibt.

⁴²⁰ Wenn auch die Einflusskraft des spanischen Ehrbegriffes heute neu abgesteckt und seine Bedeutungen neu untersucht werden müssen, steht dieses Konzept immer noch im Zentrum von Geschlechterkonstruktionen und Rollenverhalten. Im traditionellen Sinn des Ehrkonzeptes obliegen dem Mann Schutz und Eroberung, der Frau Bewahrung der eigenen Schamhaftigkeit („vergüenza“) und des Familienwohls. Sicher ist heute von beiden Funktionen in den städtischen und modernen Gesellschaften wenig erhalten geblieben, doch wirken sie im Selbstbild und in der Selbstdarstellung fort. Näheres zum entsprechenden Ehrbegriff bei König 1996, S. 89-95.

Die Gestaltung sozialer Beziehungen fällt unter den sog. spanischen „formalismo“ im Sinne von der Neigung zu strenger äußerer Etikette. Die soziale Funktion der gegenseitigen stummen Vergewisserung anhand des äußeren Erscheinungsbildes besteht darin, den Pakt auf dem das Interagieren mit dem Anderen in einer Gesellschaft basiert, durch die eigene Einschätzung abzusichern. „Mein Gegenüber sieht so aus, wie von mir erwartet wird – daher kann ich absehen, dass er sein Versprechen erfüllt/ zu seinem Wort steht/ sich wie erwartet verhält“. Gerade diese stillschweigende Annahme drückt Verlässlichkeit und Vertrautheit aus, auf der alle sozialen Beziehungen basieren müssen. In Deutschland dagegen wird die Seriosität eines Geschäftspartners nicht primär an der äußeren Erscheinung festgemacht.⁴²¹ Von Deutschen herangezogen Kriterien basieren weniger auf Kleidung, Sprachgewandtheit und Körperhaltung. Vielmehr werden Sachbezug und -kompetenz in den Vordergrund gestellt. Daher sind persönliche Eigenschaften ausschlaggebend, die im sachlichen Zusammenhang stehen, etwa Fachkompetenz, Zuverlässigkeit, Ordnungssinn und Pünktlichkeit. Die Motivation zum gemeinsamen Handeln resultiert aus der Sachlage, ggf. aus Sachzwängen (Schroll-Machl 2012, S. 2). Es wird auf eine Argumentation anhand von Fakten Wert gelegt (s. teutonischer Stil, Kap. 3.3.2.1.1), das Schriftliche⁴²² wird bei alledem hoch geschätzt und die Arbeit wird ziel- sowie leistungsorientiert geleistet.⁴²³ Der Expertenstatus⁴²⁴ hat Bedeutung. Gerade weil Fachwissen und Regeleinhaltung in Deutschland vorausgesetzt werden, sind persönliche Eigenschaften zunächst keine Grundvoraussetzung für eine Geschäftsbeziehung (vgl. Keim 1994, S. 138-139).

Hinter dem Streben nach konformem Verhalten, Strukturen⁴²⁵ und Regeln verbirgt sich „das Bedürfnis nach einer klaren und zuverlässigen Orientierung, nach „Kontrolle“ über eine Situation, nach Risikominimierung und prophylaktischer Ausschaltung von Störungen und Fehlerquellen“ (Schroll-Machl 2012, S. 2) – kurz: nach Erreichung eines Optimums.⁴²⁶ Damit steht die Planung zur Bewältigung

Gerade Phänomene, die man oberflächlich und stereotyp auf Gründe wie Unpünktlichkeit, Unzuverlässigkeit, das „mañana-Prinzip“ und dergleichen zurückführt, entpuppen sich oft bei näherem Hinsehen als Wirkungen dieser menschlichen Dimension in den Regeln des Alltags.

⁴²¹ Ausnahmen lassen sich leicht in bestimmten Handlungsbereichen und Subkulturen wie z.B. Banken finden.

⁴²² Wie hoch das Schriftliche geschätzt wird, zeigt ein Artikel aus einer Intranet-Zeitschrift von Airbus „Weil Deutsche und Spanier unterschiedlich „ticken“ ...“, in: One 01/10/2008, S. 20. Spanische Airbus-Mitarbeiter sagen: „Damit das Projekt vorankommt, muss Kollege X einen Beitrag leisten. Ist Herr X Deutscher, wird er in der Regel per E-Mail darum gebeten – gegebenenfalls mit rotem Ausrufezeichen“.

⁴²³ Näheres zur Definition ‚Sachorientierung‘ und zur Bedeutung entsprechender Aussagen siehe Schroll-Machl 2002, S. 47 ff.

⁴²⁴ Experten genießen in Deutschland hohes Ansehen. Was sie sagen, hat Gewicht, wird im Handeln ernst genommen und berücksichtigt. Dabei ist der Expertenstatus sachlich definiert: Jemand kennt sich in seinem Gebiet gut aus. Ob er auch über soziale Kompetenz oder über Kontakte verfügt, ob er Ausstrahlung und Charisma hat, ist für die Zuschreibung „Experte“ ohne Einfluss. Der Expertenstatus zeigt sich an akademischen Abschlüssen, weil diese ausweisen, worin jemand Fachmann/Fachfrau ist und wie tief sich jemand in sein Fachgebiet eingearbeitet hat.

⁴²⁵ Hierbei lehnt man sich an den Begriffsinhalt von Schroll-Machl 2002, S. 68.

⁴²⁶ Zit. nach Schroll-Machl a.a.O., S. 69. Wenn Deutsche bspw. in ihrem beruflichen Handeln ein Optimum anstreben, meinen sie, dies mit Hilfe von Strukturen erreichen zu können. Wenn sie qualitativ hohe Ziele verfolgen (z.B. Produktqualität), dann beschreiten sie einen möglichst reibungslosen, gangbaren und effektiven Weg, um

und Zuständigkeitszuordnung der anstehenden Aufgaben im Vordergrund (Trompenaar und Hampden-Turner (2000) sprechen von einem hohen Unsicherheitsvermeidungsstreben). Somit werden Berechenbarkeit und Sicherheit gewährleistet⁴²⁷, Aspekte, die im Zusammenhang mit der Sache stehen. Für das Sozialleben bedeutet dies, dass „das Zusammenleben im zwischenmenschlichen Bereich klar, strukturiert und nachvollziehbar gesteuert wird. Dabei wird „das Ideal der „Gleichbehandlung“ verfolgt“ (Schroll-Machl 2012, S. 4). Dies führt zu folgender Fragestellung: Müssen abstrakte, generelle oder allgemeingültige Regeln, Gesetze und Vereinbarungen befolgt werden oder kann man sie auch zugunsten persönlicher Interessen und Beziehungen vernachlässigen? Oder wie Schroll-Machl es formuliert: „Wo ist die „ethnische Verantwortung“, das „Pflichtgefühl“ vorwiegend verankert: an Regeln, die relativ unabhängig von Person, Beziehung und Situation sind oder an Personen und Beziehungen, die die Regeln je nach Situation auslegen und oder weniger in oder außer Kraft setzen?“ (Schroll-Machl 2002, S. 90). Deutsche neigen bei der Beantwortung der gestellten Frage überwiegend zur ersten Alternative. Demnach sind klare, universelle Richtlinien für alle Menschen verbindlich, ohne Rücksicht auf irgendwelche Beziehungen⁴²⁸. So erhalten Strukturen⁴²⁹ einen moralischen Wert: Ihnen zu folgen wird gleichgesetzt mit Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Loyalität⁴³⁰ und Verantwortungsgefühl⁴³¹. Auf die Einhaltung als Zeichen der Gleichbehandlung wird gepocht⁴³²: „gleiche Behandlung für alle hinsichtlich der Chancen und Rechte, aber auch der Sanktionen“ (Schroll-Machl 2012, S. 4).

Die Grundeinstellung hinsichtlich arbeitsbezogener Normen und Systeme ist, Strukturen im Allgemeinen als „geronnene Erfahrungen“⁴³³ bzw. als Resultat bewährter Problemlösungen und mithin

dieses Ziel zu erreichen. Qualität soll vielfach auch dadurch erreicht werden, dass Kompetenzen und Zuständigkeiten klar geregelt werden (Verantwortungszuständigkeit). Aus dieser Aufgabenverteilung bzw. diesen Zuständigkeiten lassen sich bestimmte Machtbefugnisse ableiten. Eine eigenmächtige Abweichung von den vorgegebenen Normen bedeutet ein Eindringen in den Machtbereich eines anderen, was u.U. Sanktionen nach sich zieht. Auf das Einhalten von Grenzen wird in Deutschland mehr Wert gelegt als in Spanien (vgl. Hofstede 2001, S. 70-71).

⁴²⁷ Z.B. setzen Deutsche zur Regulierung des formellen Umgangs miteinander oft das Instrument „Vertrag“ ein (Schroll-Machl 2012, S.4).

⁴²⁸ Siehe dazu Schroll-Machl 2002, S. 90; a.a.O., S. 7.

⁴²⁹ Die Struktur, an die man sich hält, ist oft das Ergebnis eines gemeinsamen Entscheidungsprozesses oder einer gemeinsam gefundenen Übereinkunft (der Konsens). Die Verbindlichkeit ergibt sich daraus, dass jeder die Möglichkeit hatte, seine Bedenken und Vorbehalte kundzutun, in die Diskussion einzubringen und in die gemeinsame Entscheidung einfließen zu lassen. Vgl. dazu Schroll-Machl 2002, S. 94.

⁴³⁰ Zit. nach Schroll-Machl a.a.O., S. 90.

⁴³¹ Verlässlichkeit wird nicht nur dadurch erreicht, „... dass es Instanzen gibt, die von außen kontrollieren, sondern dass jeder an seinem Platz von sich aus das tut, was von ihm erwartet wird“ (Schroll-Machl 2012, S. 6).

⁴³² Zu der regelorientierten, internalisierten Kontrolle gehört der Aspekt, andere Leute auf deren Einhaltung aufmerksam zu machen bzw. andere Leute auf Fehler und Regelverletzungen hinzuweisen.

⁴³³ In der Geschäftswelt hat die lange Erfahrung alteingesessener deutscher Firmen und Konzerne, die von erfahrenen, älteren Führungskräften geleitet werden, fest etablierte und bewährte Verfahrensweisen hervorgebracht. In Deutschland gilt, dass Erfahrung durch nichts zu ersetzen ist. Erfahrene Führungskräfte geben

als effektiv zu betrachten.⁴³⁴ Um auch später nachvollziehen und kontrollieren zu können, wer genau wofür zuständig war bzw. ist, bevorzugen Deutsche formelle Systeme wie schriftliche Ausführungen, schriftliche Bestätigungen sowie schriftliche Dokumentationen. Deren Wert erweist sich, wenn genauer geplant, die Ursache von Dysfunktionen herausgefunden und Abläufe optimiert werden müssen. Um eine Optimierung noch zu unterstützen, werden Informationen auf formellen Kanälen (z.B. Protokolle) transportiert. Diese Vorgehensweise bewahrt Einseh- und Nachvollziehbarkeit (vgl. Schroll-Machl 2002, S. 74) sowie Kontrollmöglichkeit. Hier zeigt sich eine für Deutsche charakteristische Organisations- bzw. Ordnungsliebe, „Regelverliebtheit“ (a.a.O., S. 72 ff; vgl. auch Markowsky/Thomas 1995, S. 53 ff.)⁴³⁵ und nicht zuletzt eine Detailorientierung (z.B.: Vornahme exakter und detaillierter Planungen, gute Besprechungsvorbereitung, vorsorgliche Minimierung von Fehlerquellen)⁴³⁶, die mit einem Perfektionsanspruch⁴³⁷ einhergeht, der nur erfüllt werden kann, wenn man sich exakt an die Normvorgaben hält.

Demgegenüber steht die spanische Kultur mit einer lockereren und sogar misstrauischen Haltung gegenüber Strukturen, Regeln und Normen, die als autoritäre Willkürakte wahrgenommen werden. Dieses Misstrauen ist auf die politische Geschichte Spaniens zurückzuführen – „bereits im Goldenen Zeitalter ... war von den Dienern der spanischen Krone die Äußerung „Obedezco, pero no cumplo“ (Wattley-Ames: Spain is different, zit. nach Rehbein 2011, S. 43) zu verzeichnen. Diese Anerkennung und Akzeptanz der Gesetze oder Regeln nur unter Vorbehalt persönlicher Interessen spiegelt sich in der spanischen Literatur in der Figur des Sancho Panza wider (vgl. dazu Haensch/Haberkamp de Antón, 1996) – insbesondere dann, wenn der „pffiffige Sancho Panza, der aus jeder Situation Vorteile ziehen kann und sich immer irgendwie durchs Leben zu schlagen vermag“ (Rehbein 2011, S. 43).

So genießen Improvisationsfähigkeit, Flexibilität bzw. Intuition⁴³⁸ Vorrang vor jedem „Normfetischismus“ (vgl. dazu Hormuth 2009, S. 116).⁴³⁹ García Echevarría greift diesen Aspekt auf, und bewertet Improvisation als positives Merkmal. Er warnt allerdings davor, darin einen Lösungsweg anstelle von mangelnder Vorausplanung zu sehen (vgl. Pümpin/García Echevarría 1988, S. 113). Die Anzahl der in Spanien existierenden Normen, Regeln bzw. Strukturen ist nicht so hoch und auch nicht bis ins Kleinste ausdifferenziert wie in Deutschland (Keim 1994, S. 79). Zudem können (müssen) in Spanien Normen, Regeln bzw. Strukturen zugunsten einer Beziehung umgangen werden, denn dort ist das Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein stark personenorientiert und emotional motiviert (vgl. dazu Aneas/Mena O’meara 2011, S. 21-22; Rehbein 2011, S. 42-43). Verpflichtend sind Freundschaft bzw. Kameradschaft und nicht eine abstrakte Übereinkunft. Akzeptanz und Einhaltung von Regeln, interne

grundsätzlich ihr Wissen an die Mitarbeiter weiter, die ihnen direkt unterstellt sind. Siehe dazu Lewis 2000, S. 84-85.

⁴³⁴ Siehe Schroll-Machl 2002, S. 71.

⁴³⁵ Oft gilt das Motto: Lieber vorher schlau als nachher klüger. Siehe dazu Markowsky/Thomas 1995.

⁴³⁶ Deutsche achten auf Genauigkeit und brechen ihre Ideen bis aufs Kleinste herunter (deduktives Vorgehen). Darin steckt ihrer Überzeugung nach oft sogar die wahre Qualität einer Sache, aber auch die eigentliche Problematik. Näheres bei Schroll-Machl 2002, S. 75.

⁴³⁷ Perfektion zeigt sich auch in der Beachtung unwesentlicher Details.

⁴³⁸ Unter Intuition fallen z.B. Erfahrung und Fingerspitzengefühl.

⁴³⁹ Siehe dazu Keim 1994, S. 75 ff. (die DIN-Normen).

Kontrolle sowie Selbststeuerung hinsichtlich bestehender, äußerer, abstrakter Strukturen findet man dann bei Personen und Situationen, wenn die Sache dem handelnden Individuum ein persönliches Anliegen ist und der Verfolgung eigener Interessen dient (siehe individualistische Egoismusorientierung).

Vertrauen zur Person wird zunächst durch die verbale Sprache unterstützt⁴⁴⁰, so dass nicht entscheidend ist, was „schwarz auf weiß“ (Gesteland 1999, S. 235) steht, sondern beispielsweise die mündliche Abmachung mit dem Gesprächspartner (a.a.O., S. 32). Die spanische Floskel „lo escrito, escrito está“ hat eher eine negative Konnotation. Auch Torres/Wolff (1983) heben dieses grundsätzliche Misstrauen schriftlichen Mitteilungen gegenüber hervor, insbesondere wenn es sich um offizielle staatliche Kommunikés handelt.⁴⁴¹ De Miguel (1991) geht ebenfalls auf den in Spanien üblichen Umgang mit dem Schriftlichen ein und erinnert daran, dass in diesem Land die ‚orale Tradition‘ wichtig sei⁴⁴²: „Verbindlichkeit“ wird nicht durch Texte, Verträge und Stempel geschaffen. Verbindlichkeit hat mit Vertrauen zu tun, und dieses kann grundsätzlich nur auf der Ebene des persönlichen Kontakts entstehen. Sind für Deutsche Fixierungen von Zahlen und Prozessen Grundlage für Transparenz und Entscheidungen, so werden sie in Spanien möglicherweise als Instrument der Kontrolle aufgefasst.

Im Zusammenhang mit dem Faktor Vertrauen steht die (Nicht-)Trennung von den Persönlichkeits- und Lebensbereichen – Trompenaars (1993, S. 21-24) spricht hier von „spezifischen“ und „diffusen“ Kulturen. Damit ist gemeint, ob man Menschen in bestimmten, „spezifischen“ Lebensbereichen und Aspekten ihrer Persönlichkeit begegnet oder ob man ihnen eher ganzheitlich, „diffus“ gegenüber tritt. Deutsche im Gegensatz zu Spaniern führen im Allgemeinen eine rigorose Trennung in unterschiedlichen Lebensbereiche durch (Schroll-Machl 2012, S. 7; ebenso Dunkel 2004). Sie richten ihr Verhalten nach der Sphäre, in der sie mit der Person zu tun haben, wie auch nach der persönlichen Nähe zur Person (Schroll-Machl 2012, S. 7; Hormuth 2009, S. 117). Spanier nehmen allgemein keine (oder nur eine schwache) Trennung vor (Megino Herranz 2004, S. 109; Springer 2012, S. 63). Alle Lebensbereiche sind miteinander verschränkt (z.B. Privat- und Arbeitsleben, Dunkel 2004; Aneas/Mera O'meara 2011, S. 17-18 und S. 28-29). In Deutschland dagegen hat im Berufsalltag die Arbeit grundsätzlich Vorrang und alles andere rückt in den Hintergrund (Schroll-Machl 2012, S. 7). Dementsprechend ist ein Deutscher im Arbeitsleben sachorientiert und zielstrebig, aber nicht privat beziehungsorientiert. Diese starre Linie zwischen Beruflichem und Privatem, so Schroll-Machl (2002, S. 139), die normativ ganz klar ist, „dient nicht nur dazu, der Forderung Nachdruck zu verleihen, sich bei der Arbeit auf die Inhalte

⁴⁴⁰ Lewis 2000, S. 59 ff.. Keim (1994) kommt nach der Auswertung ihrer Interviews mit spanischen Mitarbeitern ebenfalls zu der Feststellung, diese hegten Zweifeln gegenüber ‚Schriftlichem‘ und bevorzugten das Orale. Zum selben Ergebnis kommen Torres/Wolff (1983, S. 214) und de Miguel (1991).

⁴⁴¹ „Dieses Verhalten kann Angestellte deutscher Einrichtungen in Spanien zur Weißglut treiben, denn oft kommt es vor, daß Spanier um eine Auskunft bitten und sie in Form eines Informationsblattes bekommen. Ohne dieses eines Blickes zu würdigen, erfragen sie dann alles, was im Blatt erklärt steht. Der Vorwurf von deutscher Seite ‚Das steht doch alles drin‘ wird nicht verstanden, denn der Spanier neigt eher zu Misstrauen gegenüber Schriftlichem ...“ (Torres/Wolff 1983, S. 214).

⁴⁴² „No hay que olvidar que la nuestra es una cultura oral, coloquial, tertuliana. El arte social preferido es el de saber mantener una conversación. El escritor no brilla si no sabe expresarse en público con gracia, repitiendo sus intervenciones“ (de Miguel 1991, S. 103).

zu konzentrieren, sondern auch dazu, daß die Freizeit wirklich ausgeschöpft werden kann, um sich zu regenerieren und dann für die Arbeit wieder leistungsfähig zu sein“ (s.u.).⁴⁴³ Genauso bemühen sich Deutsche, Gefühle und objektive Fakten auseinander zuhalten (Gesteland (1999, S. 15) spricht von expressiven vs. reservierten Kulturen)⁴⁴⁴, die unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind: Rationalität hat im Berufsleben ihren richtigen Platz, denn hier gilt sachliches Verhalten als Zeichen von Professionalität, Kompetenz und Zuverlässigkeit. Emotionen gelten im Berufsleben als Schwäche und haben nur im Privatleben ihren Platz, denn hier ist es wichtig, „Mitgefühl mit und Verständnis für andere zu haben sowie sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und ihnen freieren Lauf zu lassen“ (Schroll-Machl 2012, S. 7). So trennen Deutsche persönliche Freundlichkeit, die dem Menschen hinter der Rolle gilt, von objektiver beruflicher Leistungsbeurteilung oder fachlicher Kritik, die sich auf die Sache und die Qualität der Rollenerfüllung bezieht. Freundliche Menschen können daher hart im Urteil und ihren Forderungen sein (nach Schroll-Machl 2002, S. 140). Allerdings zeigt sich auch, dass ein Wechsel vom Anspruch auf Rationalität und Objektivität auf emotionales Verhalten erfolgen kann, sobald sich Deutsche dazu veranlasst sehen.⁴⁴⁵

Auch das Gegensatzpaar Rolle/Person fällt unter diese Trennung. Deutsche definieren Rollen im Sinne von Zuständigkeits- und Kompetenzbereichen genau und klar, und sie einzuhalten, solange sie ausgefüllt werden, hat Priorität. Das Wissen um die eigene Rolle in allen Facetten, bis hin zu kleinsten Details, gilt als hoch professionell.⁴⁴⁶ Solange Deutsche in ihren beruflichen Rollen agieren, fühlen sie sich selbstsicher und gelten als Fachleute auf ihren Gebieten⁴⁴⁷. Sie bedienen sich des direkten deutschen Kommunikationsstils: es wird widersprochen, korrigiert und man lässt sich auf Streitgespräche ein.⁴⁴⁸ Im Gegensatz dazu bedeutet Nähe (Verwischen der Grenzen von beruflicher Rolle und sonstigen Persönlichkeitsanteilen) tendenziell ein Verlassen der Rolle und erfordert verstärkte Berücksichtigung der Belange einer Person. Womöglich würde im Konfliktfall die Effektivität⁴⁴⁹ des Systems zu Schaden kommen. Gerade das soll im Sinne der Vorrangstellung der Sachorientierung und der sie stützenden Strukturen nicht geschehen. Demzufolge wird einer deutschen Führungskraft daran gelegen sein, sich auf ihre Rolle zu konzentrieren und bei persönlichen Beziehungen (zu Mitarbeitern) Distanz zu

⁴⁴³ Daher spielen Privatzeiträume wie Feierabend, Wochenende oder Ferien eine entscheidende Rolle.

⁴⁴⁴ Hierfür reicht eine kurze Erläuterung. Näheres dazu unter „Antriebsmuster“ (Kap. 4.2.2.1.2.2).

⁴⁴⁵ Dann zeigen Deutsche insbesondere in negativer Hinsicht ihre Emotionen: zeigen z.B. Wut und Enttäuschung, manifestieren ihren Ärger, äußern Ungeduld und Unzufriedenheit. Näheres: Schroll-Machl 2002, S. 140.

⁴⁴⁶ A.a.O., S. 141.

⁴⁴⁷ Allerdings bezieht sich die Selbstsicherheit der Deutschen allein auf das Agieren in der Rolle, nicht auf die Ebene einer nationalen Identität. Wo in der (kultur-) historischen Literatur überhaupt auf ein positives Selbstwertgefühl der Deutschen Bezug genommen wird, wird stets eine Ambivalenz (Selbstsicherheit vs. negatives Selbstbild) thematisiert. Zwar bilden wirtschaftlicher Wohlstand, Achtung in der Welt aufgrund des politischen und wirtschaftlichen Wiederaufbaus und eine weitgehend normale Existenz als wohlhabender Industriestaat heute den positiven Lebensrahmen des deutschen Volkes, doch wird der Frage nach der Identität als Deutscher mit Verlegenheit begegnet (a.a.O., S. 146). Inzwischen, seit der Weltmeisterschaft im Fußball (2006) und mit den neuen Generationen, zeigt sich langsam und noch mit Rücksicht ein sog. „Nationalstolz“.

⁴⁴⁸ Ebd.

⁴⁴⁹ Im Allgemeinen und u.a. auch in den Wirtschaftswissenschaften wird der Effektivitätsbegriff im Sinne der Zielerreichung verwendet. Vgl. Scholz 1992, S. 533-552.

wahren⁴⁵⁰, denn nur dadurch ist sie imstande, im Konfliktfall Forderungen im Sinne der Sache in vollem Umfang durchzukämpfen (Schroll-Machl 2002, S. 142). Des Weiteren ist zwischen formellen und informellen Situationen zu unterscheiden. Für Deutsche bedeutet die entsprechende Trennung, dass die wichtigsten Angelegenheiten des normalen Arbeitsalltags über die formellen Kanäle, in offiziellen Versammlungen laufen. Hier ist der Ort für Informationsweitergabe, für Diskussionen, Meinungsäußerungen und gemeinsame Entscheidungen, die meist protokolliert werden.

Demgegenüber gibt es in Spanien fast keine Trennung der Lebensbereiche (Megino Herranz 2004, S. 109). Die Identität einer Person bleibt unberührt davon, in welcher Sphäre sie sich befindet bzw. welche Rolle sie ausübt.⁴⁵¹ Infolgedessen werden kritische Äußerungen zur Aufgabenerfüllung persönlich aufgefasst und können kränken, demotivieren und sogar einen Vertrauensbruch bewirken.⁴⁵² Bei Spaniern zeigt sich Emotionalität auch im Berufsleben, und zum Teil überwiegt sie gegenüber dem Rationalen.⁴⁵³ Überzeugt werden muss daher auf der emotionalen Ebene, die Sachebene ist sekundär. Da in Spanien Rolle und Person nicht strikt getrennt werden, kommt es vor (und ist gesellschaftlich akzeptiert), dass jemand in der Arbeitssituation „aus der Rolle fällt“. Im spanischen Arbeitsalltag sind zudem informelle Situationen ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger als formelle, denn die wichtigen Dinge nehmen oft zunächst die informellen Kanäle (z.B. beim Abendessen mit den Geschäftspartnern)⁴⁵⁴. In diesen informellen Kontexten werden wichtige Informationen ausgetauscht, Meinungen geäußert und gegebenenfalls Verträge abgeschlossen.

Wie Ausprägungen des Vertrauensmusters haben für die jeweils andere Seite sowohl attraktive wie unattraktive Auswirkungen, welche bei voreiligen Reagieren im eigenkulturell geläufigen Verhaltensrepertoire erhebliches Konfliktpotenzial bergen: Was in Deutschland als verbindlich betrachtet wird, gilt nicht zwangsläufig auch in Spanien. Das Umgehen von Vorschriften und das kurzfristige Ändern von Entscheidungen muss in Spanien kein Zeichen von Unzuverlässigkeit sein, sondern spricht eher für Flexibilität, Improvisation und Innovation.

⁴⁵⁰ Bei der Kontaktgestaltung mit Deutschen ist die Nähe ein entscheidender Aspekt, denn Deutsche unterscheiden, ob es sich beim Interaktionspartner um einen Fremden, einen Bekannten/Kollegen, einen „guten“ Freund oder einen echten Freund handelt. Die hierbei benutzte Skala reicht vom Distanzierten und Formellen bis zum Vertrauten und Informellen. Die entsprechende Differenzierung wird in den Anredeformen „Sie“ und „Du“ ausgedrückt (näheres dazu unter „Kommunikationsmuster“, Kap. 4.3.4.1.3.2). Vgl. Schroll-Machl 2002, S. 147.

⁴⁵¹ A.a.O., S. 136.

⁴⁵² Dazu mehr im Kommunikationsmodul.

⁴⁵³ Keim (1994, S. 70 ff. und S. 122 ff.) kommt sogar zum Ergebnis, dass viele langjährige Geschäftsbeziehungen – vor allem in mittelständischen Unternehmen – nicht die erträglicheren sind, denn der spanische Kunde bindet sich nicht nur in geschäftlicher Hinsicht, sondern auch emotional an das Partnerunternehmen, so dass zwischen den Mitarbeitern des Kunden und des eigenen Unternehmens eine quasi freundschaftliche Beziehung entsteht. Es gibt eine spanische Redensart, die dies widerspiegelt: „Más vale malo conocido que bueno por conocer“. Näheres bei Megino Herranz 2004, S. S. 107-108; Aneas/Mera O'meara 2011, S. 19.

⁴⁵⁴ Diese Art der (internen) Kommunikation fördert den ständigen Informationsfluss und ist notwendig, um die richtigen Entscheidungen zu treffen. Auch sind auf diese Weise alle beteiligten Personen immer genau über alle Tatsachen im Bilde. In spanischen Firmen entwickelt sich dieser kontinuierliche Informationsfluss wesentlich effektiver auf informellem Wege, durch Entwicklung guter zwischenmenschlicher Beziehungen (a.a.O., S. 113).

Bezugsrahmen: Übung 12 — Vor- und Nachteile individualistisch egoistischer personenbezogener und gemeinschaftlich egoistischer sachbezogener Arbeitsweise (wechselseitige Wirkungsanalyse). Mit dieser Übung sollen die Teilnehmer Vor- und Nachteile beider Arbeitsweisen sowie deren möglichen Auswirkungen auf die deutsch-spanische Zusammenarbeit herausfinden.

4.2.2.1.2.2 Das Antriebsmuster: Emotions- versus Vernunftorientierung

Das Antriebsmuster setzt sich aus vielfältigen Antriebs- bzw. Motivationsaspekten zusammen. Die Frage ist, wodurch sich Mitarbeiter aktiv für die Ziele des Unternehmens engagieren und diese gemeinsam mit Kollegen und Vorgesetzten realisieren. Es geht dabei die Mitarbeiter zu motivieren damit sie bestimmte Leistungen erbringen, also um Vermittlung von Sinn und Zusammenhang. Allerdings ist „die individuelle Motivation des einzelnen ... immer ein Abbild der Sinnstruktur, der ... ihn umgebenden ... Kultur“ (Dreesmann 1996, S. 106)⁴⁵⁵. Daraus leiten sich folgende Fragen ab:

Hat man es im speziellen Fall eher mit Antriebs- bzw. Motivationsaspekten zu tun? Sind sie in der emotionalen Ebene oder eher in der Vernunftebene angesiedelt? Zählt der wissenschaftliche Erkenntnisstand mehr als die eigenen Gefühle? Eine Tendenz lässt sich bereits aus dem Vertrauensmuster ableiten. Aufgrund der Sachorientierung können vorerst Antriebsaspekte im Vordergrund stehen, welche mit der Sache/Aufgabe im Zusammenhang stehen: Nutzen, Sicherheit, Berechenbarkeit bzw. Perfektion (teutonische, abstrakte und logische Denkweise). Dagegen dominiert in einer personenorientierten Kultur die Person, und mit ihr andere, gefühlsmäßige Werte: Originalität, Bewunderung, emotionale Macht, Freiheit, Funktionsgerechtigkeit oder Kreativität (gallische, konkrete und prälogische Denkweise).

Die nachstehende Tabelle gibt hierzu, aufbauend auf dem zuvor betrachteten individualistisch egoistischen gegenüber dem gemeinschaftlich egoistischen Verhalten, einen allgemeinen Überblick über die verschiedenen Antriebsfaktoren⁴⁵⁶.

Im ersten Schritt erläutert der Trainer der Trainingsgruppe kurz die verschiedenen tendenziellen Grundeinstellungen in der nachfolgenden Tabelle. Ziel ist es den Trainingsteilnehmern die betreffenden Termini verständlich zu machen. In einem zweiten Schritt, nach der kurzen Erläuterung sowie einer Übung, werden anhand dieser Begrifflichkeiten die Gegebenheiten untersucht.

⁴⁵⁵ Siehe dazu Dreesmanns gesamte Argumentation (Dreesmanns 1996, S. 81-109).

⁴⁵⁶ Die entsprechenden Antriebsfaktoren lassen sich von anderen Kulturstandards ableiten.

Antriebsfaktoren bei individualistisch egoistisch geprägtem Verhalten Emotionsorientierung	Antriebsfaktoren bei gemeinschaftlich egoistisch geprägtem Verhalten Vernunftorientierung
• Die Besonderheit steht im Vordergrund • Die Bewunderung gibt den Ton an • Die Herausforderung gibt den Ausschlag • Funktionsgerechtigkeit • Freiheit im Sinne von „Leben und leben lassen“ • Kreativität und Originalität sind tonangebend	• Die Utilität steht im Vordergrund • Die sachliche Anerkennung gibt den Ton an • Die Sicherheit gibt den Ausschlag • Perfektion: • Gleichheit im Sinne von „gleiche Rechte und gleiche Pflichten“ • Qualität ist tonangebend

Tabelle 5: Beschreibung von Antriebsfaktoren, die mit individualistisch und gemeinschaftlich egoistischen geprägten Verhalten zusammenhängen⁴⁵⁷

Nach dieser kleinen Einführung in die Kulturkategorie „Antrieb“ sind die Trainingsteilnehmer im Rahmen der nachstehenden Übung aufgefordert, eine persönliche Einschätzung abzugeben, die dann im Plenum diskutiert wird:

Bezugsrahmen: Übung 13 — Kulturspektrumübung (vgl. Anhang). Diese Übung bietet Gelegenheit, das Verständnis der Kulturkategorie „Antriebsmuster“ anhand verschiedener Fragestellungen zu verfeinern.

Die Grundwerte in Spanien stammen vor allem aus dem emotionalen Bereich⁴⁵⁸, die der Deutschen eher aus dem rationalen Bereich. Während in Deutschland insbesondere Pragmatismus, Sachkompetenz und konsequentes Handeln gefragt sind, spielen in Spanien eher Aspekte wie Intuition, Kreativität und Persönlichkeit eine Rolle (vgl. dazu Hormuth 2009, S. 116). So begünstigt die deutsche Verhaltensweise methodisch-systematische Abläufe, während sich Spanier durch ihre Reaktionsfähigkeit bzw. Flexibilität in unvorhergesehenen Situationen und in ihrem Profilierungsstreben auszeichnen (Aneas/Mera O’meara 2011, S. 17-18). Das heißt Spanier zielen bei einem Projekt in erster Linie auf das Chancenpotenzial und die produktive Arbeitsatmosphäre ab, während ihr deutsches Pendant zunächst die Risiken ausloten will.

Die nachstehende Übung, die die Vor- und Nachteile der emotions- und vernunftorientierten Arbeitsweise gegenüberstellt, soll zeigen, dass eine entsprechende Verbindung beider Tendenzen sich allerdings nicht ohne weiteres realisieren lässt.

⁴⁵⁷ Unter Einbezug nachstehender Quelle: Marek/Müller u.a. 2004, S. 69-76, S. 89-94, S. 101-106, S. 107-118 u. S. 119-124; Gesteland 1999, S. 15, S. 17-23, S. 27-31 u. S. 65-82; Schroll-Machl 2002, S. 45-65, S. 66-88, S. 89-115, S. 140-141 u. S. 192-210; Keim 1994, S. 95-110 u. S. 122-141; Lewis 2000, S. 226-233 u. S. 265-267.

⁴⁵⁸ Die spanische Kultur toleriert – ja befürwortet – den Ausdruck von Emotionen, auch wenn es um das Geschäftliche geht. Siehe dazu Keller: Was ist anders an spanischen Unternehmen? zit. nach Marek/Müller u.a. 2004, S. 90.

Bezugsrahmen: Übung 14 — Vor- und Nachteile der emotions- und vernunftorientierten Arbeitsweise. Mithilfe dieser Übung sollen die Teilnehmer Vor- und Nachteile der emotions- und vernunftorientierten Arbeitsweise sowie deren mögliche Auswirkungen auf die deutsch-spanische Zusammenarbeit herausfinden.

4.2.2.1.2.3 Das Machtdistanzmuster: direktive versus partizipative Orientierung

Mit Hofstede wird Machtdistanz definiert als „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, daß Macht ungleich verteilt ist“ (Hofstede 2001, S. 33).⁴⁵⁹ In der Machtdistanz reflektiert sich somit die gesellschaftliche Akzeptanz von Ungleichheit unter den Menschen und zeigt darüber hinaus an, in welchem Grad das Autoritäts- und Hierarchiebewusstsein zwischen den zentralen Rollenpaaren (Vorgesetzte – Mitarbeiter) innerhalb von Organisationen ausgeprägt ist. Mangelnde Kongruenz von Erwartungen und manifestem Führungsverhalten führt zu Missverständnissen und Irritationen im Verhältnis zwischen Führenden und Geführten.

Die nachstehende Tabelle illustriert in einem verallgemeinernden Überblick, wie diese unterschiedlichen Grundeinstellungen sich im Verhalten ausdrücken. Im ersten Schritt zeigt der Trainer der Trainingsgruppe die verschiedenen tendenziellen in der Tabelle zusammengestellten Ausprägungen auf. Ziel ist es, den Trainingsteilnehmern die einschlägigen Begriffe verständlich zu machen. In einem zweiten Schritt, nach der kurzen Erläuterung sowie einer Übung, werden anhand dieser Termini die Gegebenheiten untersucht.

⁴⁵⁹ Im Original mit kursiven Hervorhebungen.

Direktiv orientiertes Verhalten – große Machtdistanz	Partizipativ orientiertes Verhalten – geringe Machtdistanz
In der Organisation:	In der Organisation:
• Hierarchische Strukturen in Organisationen spiegeln die Ungleichheit zwischen den Ebenen wider. • Tendenz zur Zentralisierung, gefördert durch lineare Organisation • Strategie ist universal und flexibel, begleitet von Macht- und Prestigestreben • Begünstigt Generalisten im Bereich der Unternehmensführung • Mitarbeiter verlangen Instruktionen: direkte Führung • Der Vorgesetzte berücksichtigt bei seinen Entscheidungen die informelle Beziehungsstruktur. • Der perfekte Vorgesetzte ist ein großzügiger Autokrat oder nachsichtiger ‚Vater‘ • Autorität wird durch Persönlichkeit bestimmt: personenbezogener Führungsstil, begünstigt durch ein persönliches Schema informeller Regeln und Beziehungsnetzwerke • Spanischer Managementstil ist bestimmt durch das Begriffspaar menschlich-hierarchisch: Verbindung aus direktivem Führungsverständnis und individualistischem „Egoismus“ auf Basis der damit verbundenen emotionsorientierten Antriebsmuster (Machtstreben inkludiert Widersprüche)	• Hierarchische Strukturen in Organisationen drücken eine ungleiche Rollenverteilung⁴⁶⁰ aus funktionalen und nützlichen Motiven aus. • Tendenz zur Dezentralisierung, gefördert durch Matrixorganisation • Strategie ist genau und permanent, begleitet von Nutzen- und Rentabilitätsstreben • Begünstigt Spezialisten im Bereich der Unternehmensführung • Mitarbeiter verlangen bei Entscheidungen ihre Beteiligung: partizipative Führung • Der Vorgesetzte fungiert als Koordinator • Der perfekte Vorgesetzte ist ein fleißiger und gedankenreicher Demokrat • Autorität wird durch Fachkompetenz bestimmt: fachkompetenzbezogener Führungsstil, begünstigt durch ein anonymes Schema von herkömmlich anerkannten und formal festgeschriebenen Regeln • Deutscher Managementstil ist bestimmt durch das Begriffspaar durchsetzungsfähig-konsensbezogen: Verbindung aus partizipativem Führungsverständnis und gemeinschaftlichem „Egoismus“ auf Basis der damit verbundenen vernunftorientierten Antriebsmuster (Konsensstreben inkludiert Kompromisse)

Tabelle 6: Beschreibung von Rollenpaaren, die mit direkter und partizipativer Machtdistanz zusammenhängen⁴⁶¹

⁴⁶⁰ Rollen sind austauschbar.

⁴⁶¹ Unter Einbezug nachstehender Quellen: Hofstede 2001, S. 44-47, S. 48 u. S. 56; Lewis 2001, S. 79-87, S. 95 und S. 264.

Die nachfolgende Übung gibt den Trainingsteilnehmern Gelegenheit, den Kulturstandard „Machtdistanzmuster“ aus der eigenen Perspektive einzuschätzen:

Bezugsrahmen: Übung 15 — Kulturspektrumübung (vgl. Anhang). Diese Übung bietet Gelegenheit, das Verständnis der Kulturkategorie „Machtdistanzmuster“ anhand verschiedener Fragestellungen zu verfeinern.

Wie gehen aber Deutsche bzw. Spanier tatsächlich mit Ungleichheit um? Wie ist ihr reelles Verhältnis zu Autorität? In zahlreichen Untersuchungen wird Deutschland eine verhältnismäßig geringe Machtdistanz zugesprochen⁴⁶². Spanien dagegen ist durch eine ambivalente Haltung gekennzeichnet (Aneas/Mena O'meara 2011, S. 27-28 – „alte Schule versus neue Generation“; siehe auch Rehbein 2011, S. 41): Einerseits hebt sich Spanien durch eine hohe Machtdistanz ab (vgl. Ronkainen 2009, S. 138; vgl. auch Hormuth 2009, S. 115)⁴⁶³. In kleinen (meist familiären)⁴⁶⁴ und mittelständischen Unternehmen⁴⁶⁵ ist ein direktives Führungsverhalten mit „ausgeprägten hierarchischen Strukturen“ und starkem Autoritätsdenken sowie ein „patrón“ an der Spitze mit alleiniger Handlungs- und Entscheidungsmacht üblich (vgl. Marek/Müller u.a. 2004, S. 215; Keller 2004, S. 93-94; Hofstede 2001, S. 30). Demzufolge ist festzustellen: „hierarchical structures and positions have to be respected when communicating, they are sometimes even more important than competences and capabilities“ (Dunkel 2004, S. 169; Rehbein 2011, S. 41). Andererseits fällt Spanien auch durch seine verhältnismäßig geringe Machtdistanz auf. Inzwischen ist in großen international ausgerichteten spanischen Unternehmen ansatzweise eine Tendenz zum verhältnismäßig partizipativ orientierten Führungsstil ersichtlich. Diese Ambivalenz lässt sich mit dem Wandlungsprozess in der spanischen Wirtschaft und dem Zustandekommen moderner Führungsstrukturen sowie der zurzeit noch parallel existierenden zwei Generationstypen von Führungskräften begründen⁴⁶⁶.

Auf der Grundlage des direktiv orientiertes Führungsverhalten betrachten spanische Führungskräfte ein Unternehmen mehr als politisches System, interpretieren Management überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Machtausübung und tendieren beim Hierarchieverständnis zu einer personenbezogenen Auslegung, bei der die Organisationsstruktur die Autoritätsbeziehungen zwischen

⁴⁶² Siehe Hofstede 2001, S. 30-31; ebenso Lewis 2001, S. 83 und S. 84 ff.

⁴⁶³ Diese große Machtdistanz ist auch in sozialen Beziehungen - im Eltern-Kind-Verhältnis, in Lehrer-Schüler-Beziehungen, erkennbar.

⁴⁶⁴ Auch in deutschen Familienunternehmen ist ein hierarchisches Denken und Handeln erkennbar.

⁴⁶⁵ Der Arbeitsmarkt in Spanien wird nach wie vor von kleinen und mittelständischen Unternehmen (PYMES) mit weniger als 50 Beschäftigten dominiert.

⁴⁶⁶ Beide Führungsarten wurden von den politischen Veränderungen beeinflusst, die sich in Spanien in den letzten 30 Jahren vollzogen: der Übergang von einer autoritären Regierung zu einer Demokratie. So existieren derzeit zwei Generationstypen als Führungskräfte in den Unternehmen: Einerseits Personen zwischen 45 und 60 Jahren, die unter einer autoritären politischen Führung gelebt haben. Sie begrenzen Entscheidungsfreiheit in der Regel auf sehr wenige Personen. Andererseits gibt es Mitarbeiter und Leiter zwischen 30 und 45 Jahren. Sie traten in den 80er Jahren in der Phase der Demokratisierung ins Berufsleben ein. Sie bevorzugen einen partizipativen Führungsstil, bei dem Handlungs- und Entscheidungsmacht in den Händen einer Gruppe liegt. Näheres zu dieser Aufteilung siehe Marek/Müller u.a. 2004, S. 215; ebenso Megino Herranz 2004, S. 111.

Personen und nicht zwischen Stellen definiert (vgl. Aneas/Mena O'meara 2011, S. 15-16).⁴⁶⁷ Demnach liegen die Akzente – in der Reihenfolge ihrer Bedeutung – auf dem Status der Führungsperson(en), der Befehlskette, dem Führungsstil, der Motivation der Mitarbeiter, die das Management für das Erreichen dieser Ziele einsetzt (vgl. Lewis 2001, S. 82 und S. 264 ff). Die Legitimität von Vormachtansprüchen wird weniger auf der Basis von Sachkompetenz anerkannt, sondern aufgrund persönlicher Qualitäten (z.B. Charisma, vgl. Lewis 2000, S. 84). So gilt in Spanien folgendem Grundsatz: „Lo que incita a las personas a seguir al líder o jefe, no es la inteligencia ni los argumentos lógico-rationales, sino una adhesión afectiva“ (Quesada Oviedo 2007)⁴⁶⁸. Diese ‚gefühlsmäßige Bindung‘ bzw. persönliche Beziehung⁴⁶⁹ führt zur Gefolgschaft seitens der Mitarbeiter aufgrund von Bewunderung und Ehrfurcht (Megino Herranz 2004, S. 107 ff.)⁴⁷⁰.⁴⁷¹ In der Fachliteratur wird dieser Führungsstil „management by personality“ genannt (Reisch 1996, S. 15).⁴⁷²

Im spanischen direktiv orientierten Führungsstil spiegelt sich der kulturelle Wert des Individualismus wider. Dieser Wert korreliert mit dem Grundsatz des Zentralismus. Auf der einen Seite steht die Identifikation mit der Autorität/’patrón’ im Sinne von Gefolgschaft im Vordergrund, auf der anderen das Bestreben nach Abwendung direkter Abhängigkeit von Autorität.⁴⁷³ Gerade die Vorherrschaft einer zentralen Autorität einerseits und die Verteidigung eines individuellen Freiraums andererseits lassen die spanische Verhaltensweise oftmals widersprüchlich erscheinen. Regeln und Verfahren in Unternehmen werden selten direkt unterlaufen, aber ständig manipuliert und ignoriert, wenn sie nicht dem Zweck dienen, für den sie gedacht sind und wenn persönliche Netzwerke dies erfordern (vgl. auch Aneas/Mena O'meara 2011, S. 14 ff.).

⁴⁶⁷ Matzak (1995, S. 132-137) kommt bei der überwiegenden Mehrheit der von ihr untersuchten cordobesischen KMUs zum gleichen Ergebnis. Die beobachteten Führungsstile weisen Merkmale des „patriarchalischen Typs“ auf, d.h. der Unternehmer empfindet auch eine Versorgungs- und Wohlfahrtspflicht für seine Mitarbeiter. Darin spiegeln sich die alten Werte der agrarischen Gesellschaft wider. Allerdings darf dieser Ansatz nicht überinterpretiert werden. So wird man in Deutschland selbstverständlich ebenso autoritär geführte KMUs finden und umgekehrt in Spanien Großunternehmen, die Grundsätzen des „empowerment“, also der Stärkung des Verantwortungs- und Selbstführungspotenzials der Mitarbeiter anhängen.

⁴⁶⁸ Sinngemäß: Das, was die Menschen dazu antreibt, ihrem Vorgesetzten zu folgen, ist weder die Intelligenz noch sind es logisch-rationale Gründe, sondern eine gefühlsmäßige Bindung. Vgl. Luis Arturo Quesada Oviedo. Abrufbar im Internet. URL.: <http://www.aerearh.com/rrhh/afectoestrategia.htm>. [Stand 2007].

⁴⁶⁹ Näheres: Bittner/Reisch 1994, S. 64; ebenso Marciniak 2004, S. 104.

⁴⁷⁰ In: Marek/Müller u.a. 2004, S. 107-118.

⁴⁷¹ Vergleiche zu diesem Punkt die Studie von Boisot (1993, S. 222 ff.) und die in ihr zusammengefassten Arbeiten sowie die Beschreibung des Betriebsklimas, das Matzak (1995, S. 132-137) in den andalusischen KMUs vorfand. Im gleichen Sinn argumentiert auch Reisch (1996, S. 16).

⁴⁷² Wiederum ein Führungsstil, der durchaus in kleinen und mittleren deutschen Unternehmen anzutreffen ist.

⁴⁷³ Der spanische Individualismus geht mit einem störrischen Widerstand gegen Autorität einher (Lewis 2000, S. 265).

Die deutsche Führungspraxis ist von einer starken Neigung zu formellen Reglementierungen gekennzeichnet.⁴⁷⁴ Führungsinstrumente, -grundsätze, Verfahrensvorschriften und Mitbestimmungsregelungen sorgen für eine gezielte Beeinflussung der Abläufe im Unternehmen (vgl. Müller, W. R. 1995, Sp. 579). Die so geschaffene Institutionalisierung der Führung resultiert aus dem Wunsch nach gleichzeitigem Machtausgleich und Ordnungsstruktur, als Ideal (vgl. a.a.O., Sp. 582). Die vorherrschende Führungsphilosophie verlässt sich vollkommen auf eine Struktur, einen Titel, eine Funktion, einen Aufgabenbereich und somit auf die Sach- bzw. Fachkompetenz. Zur Entscheidungsfindung⁴⁷⁵ wird zunächst eine Idee in ein Konzept umgewandelt, welches die grundlegenden Grundlinien mit konkreten und fachlichen Handlungsvorschlägen verbindet. Ausgewählte Fachleute sorgen für einen Rahmen, innerhalb dessen eine Konsensentscheidung für die endgültige Aufgabendurchführung erfolgt.⁴⁷⁶ Die Führungskraft übernimmt in diesem Prozess die Rolle des Koordinators bei der optimalen Spezialistenzusammensetzung bzw. des Moderators zur Erleichterung der Konsensbildung. Ein Machtwort wird nur bei hartnäckigen Unstimmigkeiten im Laufe des Entscheidungsprozesses gesprochen. Aufgrund der Einbindung der zuständigen fachlich kompetenten Mitarbeiter mit klaren aufgabenorientierten Verantwortungsbereichen sind nachträgliche Richtungsdiskussionen sowie eine eng angelegte persönliche Durchführungskontrolle i.d.R. nicht notwendig (vgl. Breuer/Bartha 1996, S. 1719; vgl. Lewis 2001, S. 228-229). Der Führungsstil lässt sich somit als aufgabenorientiert bei klaren und präzisen Anweisungen⁴⁷⁷ beschreiben, bei dem trotz klarer Abteilungsstrukturen großer Wert auf Konsens gelegt wird (vgl. Lewis 2000, S. 85). Der Respekt vor Führungskräften beruht hauptsächlich auf ihren fachlichen Fähigkeiten.⁴⁷⁸

Die nachstehende Übung soll spezifische vor- und nachteilige Effekte, welche für eine direktive und partizipative Arbeitsweise kennzeichnend sind vergegenwärtigen. Zudem sollen die möglichen Auswirkungen auf die deutsch-spanische Zusammenarbeit dargelegt werden.

Bezugsrahmen: Übung 16 — Vor- und Nachteile direktiv vs. partizipativ orientierter Arbeitsweise sowie deren wechselseitige Wirkungsanalyse.

4.2.2.1.2.4 Das Zeitmuster: polychrone versus monochrome Orientierung

Eine Untersuchung der kulturellen Bedingungen eines Landes kommt ohne die Analyse der vorherrschenden Zeitauffassung nicht aus. Dabei geht es hier nicht um die physikalische Zeit, sondern um die soziale „Beziehungsform Zeit“, „die nur im Zusammenhang mit bestimmten sozialen Entwicklungen zu verstehen ist“ (Elias 1976/1988, S. 9). Aufgrund ihrer soziokulturellen Bedingtheit

⁴⁷⁴ Bereits aus dem Vertrauensmuster erkenntlich; ebenso Müller, W. R. 1995, Sp. 579; vgl. Lewis 2001, S. 84 ff. Ordnung lässt sich nur erreichen, wenn genügend Regeln, Bestimmungen und Vorschriften vorhanden sind. Alles und jeder hat seinen festen Platz in dem groß angelegten Plan, der auf die Erzielung maximaler Effizienz ausgerichtet ist.

⁴⁷⁵ Siehe Rosenstiel 1992, S. 834.

⁴⁷⁶ Siehe Breuer/Bartha 1996, S. 171.

⁴⁷⁷ Siehe Lewis 2000, S. 85.

⁴⁷⁸ Vgl. zu dieser Thematik Marx 2000, S. 108.

und Variabilität wird der Topos Zeit nicht nur unterschiedlich quantifiziert, sondern auch wahrgenommen und manifestiert. Die Literatur kennt unterschiedliche Zeit-Dimensionen:

Die Autoren Kluckhohn und Strodtbeck setzen sich mit der Dimension ‚time-orientation‘ auseinander und dementsprechend mit der Frage nach dem zeitlichen Fokus der Personen. Je nach Fokussierung lassen sich drei ‚time-orientations‘ und mithin drei Kulturen unterscheiden: vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsorientierte Kulturen. Während bei der Erstgenannten gewachsene Traditionen und geschichtliche Ereignisse in die Gegenwart übernommen und gepflegt werden, ist die Zweitgenannte verhältnismäßig zeit- und traditionslos und wenig um die Zukunft bekümmert. Die Drittgenannte schließlich orientiert sich auf die Realisierung einer wünschenswerteren Zukunft (vgl. Kluckhohn und Strodtbeck 1975, S. 13ff; Trompenaars 1993, S. 158). Die Autoren heben hervor, jede Kultur habe ihre eigenen Vorstellungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Unterschiede beruhen nicht auf divergierenden Grundvorstellungen von Zeit, sondern auf der Schwerpunktsetzung auf die Zeitebenen. Anhand dieser differenten Akzentuierung zeitlicher Einordnung könne man Erkenntnisse über die infrage kommenden Kulturen gewinnen. Sowohl Hall/Hall als auch Trompenaars stimmen in dieser Hinsicht Kluckhohn und Strodtbeck zu, geben aber zu bedenken, Gesellschaften können durch mehrere simultane Schwerpunkte gekennzeichnet sein (Hall/Hall). Trompenaars überprüft Nationen mit dem sog. ‚Kreis-Test von Cottle‘ auf die Relevanz, die sie den drei Zeitaspekten zuschreiben. Daraus ergeben sich zwei Zeitebenen: ‚sequenziell‘ versus ‚synchron‘. In ‚sequenziell orientierten Gesellschaften‘ wird die Zeit als lineare Sequenz von Begebenheiten wahrgenommen (Hall/Hall sprechen hier von ‚monochronen‘ Kulturen, s.u.). Dagegen wird in ‚synchron orientierten Kulturen‘ (Hall/Hall sprechen hier von ‚polychron‘) das simultane Eintreffen vieler Ereignisse als gewöhnlich betrachtet (vgl. Trompenaars & Hampden-Turner 1997, 123 ff.). Demzufolge werden in ‚sequentiell-orientierte Kulturen‘ die drei Zeitebenen deutlich gegeneinander abgegrenzt, während das in ‚synchron-orientierte Kulturen‘ nicht geschieht (vgl. Apfelthaler 1999, 78ff.).

Ein weiteres Kriterium für den Umgang mit ‚Zeit‘ ist die Abgrenzung zwischen ‚linearer‘ und ‚zyklischer‘ Zeitauffassung (vgl. auch ‚monochronale‘ und ‚polychronale‘ Kulturen bei Oksaar 1988 und Dodd 1991). Demnach lässt sich generell die Zeit unterschiedlich strukturieren. Das führt Hall/Hall zur Kategorisierung nach ‚monochronen‘ und ‚polychronen‘ Kulturen (Hall/Hall 2001, S. 7 ff.).⁴⁷⁹

Die nachstehende Tabelle gibt einen verallgemeinerten Überblick dazu, wie diese unterschiedlichen Ausprägungen im Verhalten zum Ausdruck kommen.

Im ersten Schritt erläutert der Trainer der Trainingsgruppe anhand der nachstehenden Tabelle kurz die zwei Zeit-Dimensionen. Ziel ist es, den Trainingsteilnehmern die Bedeutung der relevanten Termini

⁴⁷⁹ Zur Beschreibung des Kulturstandards „Zeitmuster“ finden sich auch andere Begrifflichkeiten, die jedoch im Ergebnis dasselbe aussagen: Trompenaars unterscheidet zwischen „sequenziell“ vs. „synchron“ geprägten Verhaltensweisen (vgl. Trompenaars 1993, S. 161-165). Bei Lewis finden sich die Bezeichnungen „linear-aktive“ vs. „multi-aktive“ Menschen (vgl. Lewis 2000, S. 68). Gesteland verwendet die Termini „zeitfixierte“ vs. „zeitoffene“ (vgl. Gesteland 1999, S. 15). Das Begriffspaar „monochron – polychron“ leitet sich aus den altgriechischen Worten „chronos“ – Zeit und „mono“ – einzeln/einmalig bzw. „poly“ – mehr/viel ab (vgl. Hall/Hall 1984, S. 29).

begreiflich zu machen. Im zweiten Schritt, nach der kurzen Erläuterung sowie einer Übung, werden die entsprechenden Begrifflichkeiten auf die Gegebenheiten untersucht.

„Polychrone“ Verhaltensweise	„Monochrome“ Verhaltensweise
• Zeit wird als offenes Kreissystem wahrgenommen. Anfallende Aufgaben unterschiedlicher Prioritäten werden innerhalb eines zeitlichen Rahmens simultan erledigt. Es wird nach einem für unerwartete Ereignisse offenen System gearbeitet. Es herrscht ein globales Zeitverständnis und Berufs- und Privatleben sind nicht rigoros voneinander getrennt. • Zwischenmenschliche Beziehungen genießen Vorrang vor dem Einhalten von Zeitplänen, die eher vage aufgegliedert sind. Der Fokus liegt auf dem Gewinn von Vertrauen durch persönliche Beziehung. • Unterbrechungen und Verzug von Fristen sind nicht ungewöhnlich, wenn sie zugunsten der zwischenmenschlichen Beziehungen erfolgen. Aufgrund der Personenorientierung werden Gespräche in einer entspannten und lockeren Atmosphäre angestrebt. • Zeitliche Verpflichtungen bei Verabredungen und Terminvereinbarungen zählen ausschließlich als Rahmen.	• Zeit wird als ein fortlaufendes, lineares System wahrgenommen. Anfallende Aufgaben werden nach Relevanz eingestuft und in einer zeitlichen Reihenfolge einzeln abgewickelt. Es wird nach einer methodischen strukturierten Vorgehensweise gearbeitet, um ein sequentielles Vorgehen einzuhalten. Es dominiert ein präzises Zeitverständnis und Berufs- und Privatleben sind eindeutig voneinander getrennt. • Der Einhaltung beschlossener und detaillierter Zeitpläne wird Vorrang vor zwischenmenschlichen Beziehungen gewährt. Es wird ein greifbarer Ablauf beabsichtigt, bei dem die Angelegenheit als roter Faden gilt und die Terminplanung konsekutiv einzuhalten ist. Der Umgang mit der Zeit ist unflexibel. • Unterbrechungen und Verzug von Fristen zugunsten der Aufgaben werden möglichst vermieden. Aufgrund der Aufgabenorientierung werden sachbezogene Gespräche angestrebt. • Terminvereinbarungen oder Zeitpläne sind einzuhalten. „Pünktlichkeit ist die Tugend der Könige“.

Tabelle 7: Beschreibung von Verhaltensweisen, die mit zeitoffenem und zeitfixiertem Zeitmuster zusammenhängen⁴⁸⁰

Die nachfolgende Übung gibt Gelegenheit, den Kulturstandard „Zeitmuster“ aus der eigenen Perspektive einzuschätzen, indem die Teilnehmer eine initiale Einschätzung zum Zeitmuster abgeben:

⁴⁸⁰ Unter Einbezug nachstehender Quellen: Trompenaars 1993, S. 179; Perlitz 1997, S. 499-500; Gesteland 1999, S. 55-63; Lewis 2000, S. 53-54.

Bezugsrahmen: Übung 17 — Kulturspektrumübung (vgl. Anhang). Diese Übung bietet Gelegenheit, das Verständnis der verschiedenen Facetten des Kulturstandards „Zeitmuster“ zu schärfen.

Wie sieht es aber tatsächlich hier aus? Wie nehmen Deutsche bzw. Spanier Zeit wahr?

In unser aktuelles Verhalten, das von Erfahrungen aus der Vergangenheit und Erwartungen für die Zukunft beeinflusst wird, fließen grundsätzlich alle drei Orientierungen mit ein, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung.⁴⁸¹ Während sich bei Spaniern alle drei Zonen stark überlappen, orientieren sich Deutsche auf die Gegenwart und Zukunft (Springer 2012, S. 56).⁴⁸² Daher gehen bei Spaniern Zielvorgaben, gegenwärtige Leistungen sowie Pläne zur Meisterung der Zukunft weniger in eine gerade Linie und den direktesten Weg ein, sondern sind vielmehr in einen Kreislauf eingeschlossen, der die Erfahrungen der Vergangenheit, die Möglichkeiten der Gegenwart und die Chancen der Zukunft umschließt. Entsprechend ist die Bereitschaft für weit reichende Veränderung beispielsweise in Bezug auf den Geschäftspartner schwach ausgeprägt. Daher gehen Spanier bewusster als Deutsche mit ihrer Geschichte um und sehen diese zusammen mit der Gegenwart als Wegweiser für die Zukunft.⁴⁸³

In der ersten Kulturgruppe (zeitfixierte) erstellen Menschen genauere Zeitpläne und strukturieren die einzelnen Zeiteinheiten. Sie sind um die Einhaltung ihrer Pläne bemüht, so gut es machbar ist, und verharren ausdauernd bei ihren in Zeitfenster eingeteilten Aktionssträngen. Ihre zeitliche Konzentration gilt nur einer Sache bzw. einer Aufgabe⁴⁸⁴. Diese Vorgehensweise charakterisiert die deutsche Tendenz, mit Zeit umzugehen⁴⁸⁵:

Zeit spielt in Deutschland eine wichtige Rolle. Deutsche erscheinen in „Terminen und Zeitplänen“ gefangen, auf „zeitliche Planungen geradezu versessen“, „auf Termineinhaltung pochend“, im Umgang mit Zeit hochgradig unflexibel (Schroll-Machl 2002, S. 116). Hinter dieser Einstellung steht der Gedanke: „Zeit ist ein kostbares Gut und darf nicht nutzlos vergeudet, sondern muß effektiv genutzt werden“ (Schroll-Machl 2012, S. 5). Dazu dienen langfristige, genaue Zeitplanungen (Zeit-Einteiler), Vorlaufzeiten⁴⁸⁶ und ein minutiöses Erfassen des Zeitplans (die Sache als roter Faden und Konsekutivität als Takt). „Es gilt, sich auf das Wesentliche voll zu konzentrieren und sich nicht ablenken zu lassen“ (ebd.). Als wesentlich erscheint, was sachlich geboten ist, und soll entsprechend

⁴⁸¹ Näheres zur unterschiedlichen Gewichtung siehe Trompenaars 1993, S. 159-161.

⁴⁸² A.a.O., S. 167; dies beruht auf dem sog. Kreistest von Cottle, der zur Messung von verschiedenen Zeiteinstellungen entwickelt wurde. Näheres zu diesem Kreistest siehe a.a.O., S. 165. Allerdings lassen sich auch für Deutschland längerfristige Entwicklungslinien aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart aufzeigen.

⁴⁸³ Vgl. Bernecker 1999, S. 117. Siehe ebenso dazu Hall/Hall 1984, S. 59-60; vgl. ebenso Trompenaars 1993, S. 169.

⁴⁸⁴ Hall/Hall 1984, S. 17-28 u. S. 42-44.

⁴⁸⁵ Zu diesem Ergebnis kommt Schroll-Machl (2002, S. 117) anhand ihrer langen Erfahrung als interkulturelle Trainerin in Deutschland und ihrer Forschung zu interkultureller Psychologie. Diese Sichtweise teilen auch andere Wissenschaftler (Hall/Hall 1984, S. 29 ff.; Gesteland 1999, S. 56 und S. 232; Lewis 2000, S. 68.) sowie Bauzá in ihrer Magisterarbeit (2000, S. 44 ff.).

⁴⁸⁶ Daraus entstehen folgende Fragen: Wie früh muss man sich um einen Termin bemühen? Wie weit im Voraus sind Gesprächsverhandlungen zu planen?

möglichst störungsfrei (also, ohne Unterbrechungen) vorangetrieben werden. Aus diesem Grund ist man schnell und direkt bei der Sache, ohne sich lange mit „Small Talk“ aufzuhalten. Dieses präzise Zeitmanagement ist im Zusammenhang mit der Einstellung zu ‚Ungewissheit‘ zu betrachten (zur Vermeidung von Unsicherheiten: Hofstede 2001, S. 154 ff.). In der Arbeitswelt – aber auch darüber hinaus – zeigt sich das im Bedürfnis, für alle Situationen Regeln und Vorschriften bereitzuhalten (vgl. auch Vertrauensmuster). Demnach basiert die für „typisch deutsch“ Präzision gleichfalls auf dem Bestreben, Unsicherheit zu vermeiden.

Da Deutsche die Zeit in einzelne Abschnitte unterteilen und in einem Plan festlegen, sind sie in der Lage, sich auf jeweils eine Tätigkeit zu konzentrieren. Zeit wird erst einer anderen Tätigkeit gewidmet, wenn die erste vollzogen ist⁴⁸⁷. Verzögerungen, Hindernisse oder unerwartete Ereignisse werden nicht gern gesehen⁴⁸⁸. Wenn es dazu kommt, wird eine Umplanung fällig. So definieren Deutsche Flexibilität (vgl. Schroll-Machl 2002, S. 129). Termine gelten als Regulativ zwischen Aufgaben und auch zwischen Personen. Spontane Ereignisse dagegen werden häufig als unpassend empfunden. Daher müssen momentane Bedürfnisse oder spontane Ideen oft zugunsten der durch einen Termin definierten Sache zurückgestellt werden. D.h. Deutsche koppeln, gemäß ihrer Logik der Zeitorganisation, soziales Verantwortungsgefühl mit dem Zeitplan. Man erweist sich gerade dadurch als den Mitmenschen gegenüber pflichtbewusst, indem man sich an den Zeitplan hält – Zeitpläne erfüllen i.d.S. eine wesentliche soziale Funktion und tragen zur Vertrauensbildung bei. Die vereinbarten Termine stellen den Kitt für die gemeinsamen Aktivitäten und Schnittstellen dar, weil sie die individuellen Ablaufpläne und Zeitpläne verzahnen. Damit ist nicht nur für Pünktlichkeit und Termintreue auf der Sachebene gesorgt, sondern auch für den Erhalt eines ‚positiven Images‘ auf der Beziehungsebene (a.a.O., S. 124)⁴⁸⁹. Daher signalisieren Verspätungen auch eine Geringschätzung der Person, denn ihr wird Zeit genommen, die anderweitig hätte genutzt werden können. Folglich wird eine ‚Aufwärmphase‘ in beruflichen Besprechungen als überflüssig erachtet. Mitarbeiter sollen schnellstmöglich zum Punkt kommen und möglichst wenig wertvolle Zeit des Gesprächspartners in Anspruch nehmen, denn "Zeit ist Geld"⁴⁹⁰.⁴⁹¹ Genauso werden die Zeiten, die für den Beruf, und die, die für das Privatleben vorgesehen sind, möglichst genau eingehalten. So ist eben Geschäftsschluss Geschäftsschluss („Feierabend“). Dies hängt damit zusammen, dass in Deutschland Fixpunkte, Rhythmen und Rituale eine relative Geschlossenheit und Gliederung der Alltagszeit herausbilden. Demnach sind etwa der Jahresurlaub, die

⁴⁸⁷ Näheres zu der Konsekutivität als Takt bei Schroll-Machl 2002, S. 119-120.

⁴⁸⁸ Dieses konsequente Vorgehen beruft sich nicht ausschließlich auf Pläne. Ebenfalls werden auftauchende Probleme oft zergliedert und nach und nach abgearbeitet (a.a.O., S. 121).

⁴⁸⁹ Für die zeitliche Verzahnung der Sach- und der Beziehungsebene gilt: „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“. D.h.: Zuerst wird gearbeitet, dann wird „Small Talk“ gehalten. Demnach wird Zeit in Deutschland sehr zielorientiert gehandhabt (a.a.O., S. 124-125).

⁴⁹⁰ Diese sprichwörtlich gewordene Maxime geht auf Max Weber zurück („Bedenke, dass die Zeit Geld ist ...“, Weber 1920, S. 31), der damit den Geist des Kapitalismus im Sinne von Streben nach Gewinn, nach Rentabilität charakterisiert (vgl. Weber, M. 2006).

⁴⁹¹ Daher wundern sich Spanier, wenn Deutsche die nicht gebräuchliche Wendung "gracias por tu tiempo" („Danke, dass du dir Zeit genommen hast“) benutzen. Zeit ist in der spanischen Kultur kein Gold und spielt dementsprechend keine so relevante Rolle.

Feiertage, der Feierabend oder die Fernsehzeiten (Tageschau, Tagesthemen, etc.) zu deutlicheren Orientierungspunkten geworden.

Andererseits gibt es Kulturen, in denen Menschen ihre Vorhaben nur grob planen und dann fast ausschließlich situativ arbeiten (zeitoffene Kulturen). Sie lassen die Dinge auf sich zukommen und reagieren adaptiv und assoziativ auf die ihnen wichtig erscheinenden Angelegenheiten. Es finden häufig und schnell Wechsel zwischen verschiedenen Aktionssträngen statt. Diese Personen verplanen ihre Zeit weniger, sondern erledigen die Aufgaben nach je eingeschätzter Dringlichkeit (vgl. Noelia González 2002, S. 52). Hier wird Zeit zerteilt und nicht eingeteilt. Mehrere Aktivitäten erfolgen gleichzeitig, und der Schwerpunkt liegt nie auf der Einhaltung von Terminen, sondern auf der Kommunikation mit Menschen und der Erledigung von sozialen Aufgaben (vgl. dazu Aneas/Mera O'meara 2011, S. 17-18; Rehbein 2011, S. 39-40)⁴⁹².

Die in Spanien zu beobachtende Tendenz im Umgang mit Zeit ist nicht einfach zu charakterisieren (vgl. Gesteland 1999, S. 55). Grund dafür sind die starken regionalen Unterschiede hinsichtlich der Zeitwahrnehmung sowie die Besonderheiten der Unternehmensbranche und der Unternehmensausrichtung (national vs. international) in spanischen Unternehmen. Während in den stärker industrialisierten Regionen bzw. Industriezentren sowie in international ausgerichteten Unternehmen eher ein ‚monochrones‘ Verhalten üblich ist⁴⁹³, findet man in den landwirtschaftlichen Regionen sowie in mittelständischen Unternehmen ein ‚polychrones‘ Verhalten. Gestützt auf die oben genannten Charakteristika (s. Tabelle 9), die Fachliteratur (vgl. Dunkel 2004; Hall, E. T. 1984; Trompenaars 1993; Lewis 2000; Keim 1994; Guillén-Nieto 2009; Aneas/Mera O'meara 2011, S. 17-18; Rupp/Cnyrim/Bovet/Señor 2011, S. 70) sowie die Erfahrungen der Verfasserin ist eher von einem ‚polychronen‘ Verhalten der Spanier auszugehen. Sie planen weniger und auch nicht gerne.⁴⁹⁴ Sie möchten eine gewisse Entscheidungsfreiheit behalten, gerade um sich ihre Flexibilität⁴⁹⁵ und Spontaneität zu bewahren (vgl. Hormuth 2009, S. 117; Aneas/Mera O'meara 2011, S. 17-18)⁴⁹⁶. Dass Vieles nicht mit verbissener Ernsthaftigkeit betrieben wird, sollte nicht als Gleichgültigkeit oder gar Schlamperei interpretiert werden. Das Leben ist insgesamt weniger durchgeplant, und damit das Verhalten der anderen Menschen auch weniger prognostizierbar. Das prägt auch das Führungsverhalten

⁴⁹² Lewis bezeichnet diese Kultur als „multi-aktiv“ (Lewis 2000, S. 49).

⁴⁹³ Es ist öfter die Rede von den „Deutschen des Südens“. Gesteland stuft Spanien „als relativ monochrome Kultur“ (Gesteland 1999, S. 55) ein.

⁴⁹⁴ Zur „ungenügenden Planung“ in Spanien: Megino Herranz 2004, S. 107.

⁴⁹⁵ Die Entscheidungskonzentration in einem Unternehmen begünstigt diese Flexibilität sicherlich, was Lucretia Keim (1994, S. 78 ff.) aufgrund ihrer Befragung deutscher und spanischer Mitarbeiter der IHK bestätigt. Für große Probleme sorgt ihr zufolge die unterschiedliche Zeit- und Planungsauffassung von deutschen und spanischen Mitarbeitern (a.a.O., S. 58). Deutsche Mitarbeiter attestieren ihren spanischen Kollegen „Planlosigkeit und die Präferenz, alles in der letzten Minute bestimmen zu wollen“ (ebd.). Das steht in Wechselbeziehung mit der von Hofstede festgestellten Fähigkeit der spanischen IBM-Mitarbeiter, unklare Situationen besser zu bewältigen.

⁴⁹⁶ Diese Flexibilität und Spontaneität sind Folge einer Geschäftskultur, die weniger von mittel- und langfristiger Planung als von der aktuellen Markteinschätzung beeinflusst wird. Daher genießt die Anpassungsfähigkeit an neue Umstände große Wertschätzung (ebd.).

in Spanien. „Während in deutschen Unternehmen möglichst langfristig geplant wird, denkt man in Spanien mehr kurzfristig, immer bereit, auf die sich ständig verändernde Situation flexibel zu reagieren“. ⁴⁹⁷ Da Zeit tendenziell zyklisch aufgefasst wird, hat man immer noch die Möglichkeit, nicht erledigte Angelegenheiten zu einem späteren Zeitpunkt aufzugreifen. ⁴⁹⁸

Der informelle und zeitaufwendige „Small Talk“ zu Beginn und Ende einer geschäftlichen Besprechung ist in Spanien ein wertvolles Warmwerden bzw. Ausklingen: man versucht sich kennen zu lernen und eine gemeinsame Wellenlänge zu finden. Der unmittelbare sachbezogene Gesprächsbeginn lässt keinen Raum für einen Vertrauensaufbau, und ohne Vertrauen ist in Spanien jegliches Geschäft zum Scheitern verurteilt. Pünktlichkeit ist in Spanien nicht generell unwichtig, sie steht lediglich in Konkurrenz zur ausgeprägten Beziehungsorientierung (siehe Gesteland 1999, S. 62; Hormuth 2009, S. 117; Aneas/Mera O'meara 2011, S. 17-18). In diesem Zeitsystem wird eher die Zeit den Gegebenheiten angepasst als umgekehrt. Daher können sich Besprechungen bei Bedarf in die Länge ziehen oder Verabschiedungsakte wiederholen sich, um ein abruptes sich Verabschieden zu vermeiden ⁴⁹⁹.

Aus den oben Ausgeführten folgt, wie wichtig die Verschränkung der Dimensionen „Zeit“ und „Beziehung“ für ein Verständnis der spanischen Lebensweise ist. Im Training muss das deutlich herausgearbeitet werden, so wie der Trainer auch auf regionale Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Zeitwahrnehmung hinzuweisen muss. Die spanische Kultur ist folglich als eine relativ ‚polychrone‘ Kultur zu charakterisieren (Springer 2012, S. 54).

In der nachfolgenden Übung sollen die Teilnehmer sich Gedanken zu Vor- und Nachteilen monochroner und polychroner Arbeitsweisen sowie deren mögliche Auswirkungen in konkreten Interaktionssituationen machen.

Bezugsrahmen: Übung 18 — Vor- und Nachteile einer monochron vs. polychron orientierten Arbeitsweise sowie deren wechselseitige Wirkung.

4.2.2.1.2.5 Das Kontextmuster: Starker versus schwacher Kontextbezug

Für einen Vergleich von Kulturen lässt sich auch deren Kontextbezug heranziehen. Den Kontext einer Situation oder Botschaft bilden alle möglicherweise damit in Zusammenhang stehenden Informationen. Obgleich in allen Kulturen wichtig, ist seine Bedeutung unterschiedlich ausgeprägt. Mit dem Begriff „Kontextbezug“ ist daher ausgedrückt, in welchem Verhältnis die Anteile des explizit und eindeutig Gesagten zur Gesamtinformation in einer Situation stehen. Ist der Anteil der nicht-sprachlichen Botschaften hoch, dann handelt es sich um einen starken bzw. hohen Kontextbezug (sog. „high-context-culture“, vgl. Hall 1983). Ist der Beitrag des sprachlich Ausgedrückten und Nicht-

⁴⁹⁷ Zit. nach Dr. Andreas Marek, Leiter der Spanischen Handelskammer in Frankfurt a.M.. Vgl. Müller, S. 2004, S. 73.

⁴⁹⁸ Der spanische Regisseur Almodóvar hat in seinem Film (2006) „Volver“ das zyklische Zeitverständnis in Spanien durch das Bild der Windräder von La Mancha illustriert. Siehe dazu Cristina Nord in TAZ vom 3.08.2006, S. 13, 322 Z. (Kommentar).

⁴⁹⁹ De Miguel 1991, S. 170; vgl. dazu Kap. 4.3.4.1.2.1.

Interpretationsbedürftigen hoch und damit der Kontextanteil gering, dann spricht man von einem schwachen oder niedrigen Kontextbezug („low-context-culture“, vgl. Hall 1983).

Die nachstehende Tabelle veranschaulicht wie der unterschiedliche Kontextbezug im Verhalten zum Ausdruck kommt. Im ersten Schritt erläutert der Trainer der Trainingsgruppe die verschiedenen tendenziellen in der Tabelle zusammengestellten Grundeinstellungen. Ziel ist es, den Trainingsteilnehmern die betreffenden Termini verständlich zu machen. Im zweiten Schritt, nach der kurzen Erläuterung sowie einer Übung, werden anhand dieser Begrifflichkeiten die Gegebenheiten untersucht.

Starker Kontextbezug	Schwacher Kontextbezug
• Kontext-Wissen wird impliziert. Paraverbale und nonverbale Kontextsignale tragen zur Auslegung bei. • In den Gesprächen dominieren Umschweife und Umwege, um ein richtiges Nein zu vermeiden (Beziehungsorientierung) • Großer Interpretations- und Ermessensspielraum • Indirektheit: Kritik darf nicht direkt geäußert werden (keine Trennung der Lebensbereiche; Personenbezug). • Vorrangigkeit der gesprochenen Sprache • Diplomatie (Personenbezug): Die Imagepflege („positive face“ bzw. “afiliación”) überwiegt. • Wichtigkeit der personenbezogenen Wirkung der Wörter	• Bedürfnisse und Kontext-Wissen sind zu explizieren. Klarheit und Detailliertheit helfen der Auslegung. • Eine klare Aussage ist erwünscht. Präzises Sprechen sowie schnell auf den Punkt zu kommen, wird erwartet. • Geringer Interpretations- und Ermessensspielraum. • Direktheit: Kritik muss direkt geäußert werden (Trennung der Lebensbereiche; Sachorientierung). • Viel Schriftverkehr statt mündlicher Kommunikation • Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit (Sachbezug): Die Imagepflege („negative face“ bzw. “Autonomie”) überwiegt. • Sachbezogene Wortwahl

Tabelle 8: Beschreibung von Verhaltensweisen, die einen starken oder schwachen Kontextbezug implizieren

Anschließend an dieser Einführung werden die Trainingsteilnehmer zur Teilnahme an der Kulturspektrumübung aufgefordert. Sie bekommen sie Gelegenheit, den Kulturstandard „Kontextmuster“ aus der eigenen Perspektive einzuschätzen:

Bezugsrahmen: Übung 19 — Kulturspektrumübung (vgl. Anhang). Diese Übung bietet die Möglichkeit, das Verständnis der verschiedenen Facetten des Kulturstandards „Kontextmuster“ zu schärfen.

Wie hoch ist aber tatsächlich der Kontextbezug in Deutschland bzw. in Spanien?

Im Rahmen eines Gesprächs – z.B. bei der Eröffnung eines Meetings – steht in Deutschland zunächst das *Was* im Vordergrund und somit richtet sich der Fokus des Gesprächs auf die Sachebene. Diese Fokussierung resultiert in einem direkten, sachlichen, ohne Hintersinn und damit einem aufrichtigen Kommunikationsstil seitens der Deutschen⁵⁰⁰. Die Sachverhalte sind klar, ausführlich (detailliert), meistens schriftlich (Protokolle, Graphiken), eindeutig und explizit gefasst. Deutsche kommen gern „ohne Umschweife und Umwege“ (Schroll-Machl 2012, S. 8, also direkt „auf den Punkt“ (ebd.) – „Kommen wir zur Sache!“ (ebd.). Es wird ohne doppelten Boden kommuniziert. Interpretationsspielraum zu lassen ist kein Bestandteil des deutschen Stils. Aus diesem Grund spielen nonverbale Kontextsignale eine untergeordnete Rolle. In der Dekodierung des Gesprochenen wird nämlich nur das berücksichtigt, was explizit erwähnt wird (a.a.O., S. 9). Anspielungen, Andeutungen sowie Gesichtsausdrücke werden wenig registriert. Dieser Kommunikationsstil gilt als ehrlich, aufrichtig, authentisch sowie glaubwürdig und beruflich professionell. Denkbare Sensibilitäten seitens des Gesprächspartners werden kaum berücksichtigt. Kritik wird unter sachlichen Aspekten gesehen (vgl. „negative face“ im Sinne von Brown/Levin (1978)⁵⁰¹ bzw. der „Autonomie“ im Sinne von Bravo (1996, 1999), Hernández (2002)): Mit einer „konstruktiven Kritik“ soll ausschließlich ein Fehler beanstandet oder auf einen Missstand aufmerksam gemacht (Sachorientierung), aber nicht die Person getroffen werden. (Schroll-Machl 2012, S. 9). Damit wird der hochgeschätzten Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit entsprochen (Müller 2011, S. 113). Diese offene und kritisierende Art und Weise gehört nach Ansicht der Deutschen zum Aufbau bzw. zur Pflege einer Beziehung. Der deutsche Kommunikationsstil lässt sich durch seine Explizitheit und Direktheit beschreiben, typische Eigenschaften einer Kultur mit schwachem Kontextbezug⁵⁰².

Dagegen ist die Kommunikation in Spanien hochgradig kontextsensibel, also implizit und indirekt, denn der Fokus richtet sich vor allem auf die Person, und somit steht das *Wie* des Gesagten im Vordergrund (Aneas/Mena O’meare 2011, S. 28-29). Die Indirekt- und Implizitheit – bedingt durch die „positive Höflichkeit“ im Sinne von Levinson bzw. „afiliación“ im Sinne von Bravo (siehe unten) – führt dazu, dass spanische Sprecher sich para- und nonverbaler Signale bedienen, die der Kontextinterpretierung und damit der Erhellung der Mitteilungsabsicht dienen (Marek 2004, 80). Die Mitteilungsabsicht lässt sich entnehmen, indem man den gesamten Zusammenhang des Gesagten berücksichtigt und in die Dekodierung mit einbezieht (vgl. Guillén-Nieto 2009, S. 40). Offene Kritik, als direkter Kommunikationsstil, bedroht im spanischen Kontext das Image des Empfängers, denn auf spanischer Seite dominiert der Wunsch nach Aufrechterhaltung von „positivem face“ bzw. Berücksichtigung der „afiliación“ (vgl. Goffman 1971; Brown und Levinson 1987; desgleichen Bravo 1996, 1999; Hernández

⁵⁰⁰ Die nachstehenden Eigenschaften sind nach folgenden Quellen angeführt: Schroll-Machl 2002, S. 164-180; Hall/Hall 1983, S. 33-42; Lewis 2000, S. 109-133; Gesteland 1999, S. 14, S. 39-41 u. S. 231-236; Marx 2000, S. 69-81.

⁵⁰¹ Zu entsprechender Problematik „face-Begriff“ im Sinne von Goffman (1971) und ihre Weiterentwicklung nach Brown/Levinson (1978), wird sich die Verfasserin im Rahmen ihres Kommunikationsmoduls genauer äußern.

⁵⁰² Die nachfolgend angeführten Eigenschaften stützen sich auf folgende Quellen: Schroll-Machl 2002, S. 163 u. S. 166-167; Hall/Hall 1983, S. 34; Keim 1994, S. 86-110; Lewis 2000, S. 109-133; Gesteland 1999, S. 14 u. S. 39-41; Marx 2000, S. 69-81; Helbing bei Marek/Müller u.a. 2004, S. 32-33.

2002 und Aneas/Mena O’meare 2011, S. 28-29). Spanier äußern Kritik indirekt und implizit⁵⁰³: „El proyecto no está mal. ¿Qué tal si retocásemos unas cuantas cosas ...?“. Man wahrt das Gesicht des Empfängers, indem man sein Image unterstützt (vgl. Brown/Levinsons 1978, S. 67).⁵⁰⁴ Diese Image-Pflege ist ein elementarer Baustein für vertrauensvolle menschliche Beziehungen. Wer auf eine weiterhin funktionierende und angenehme Zusammenarbeit Wert legt, sollte sich bemühen, das Ehrgefühl (span.: „la dignidad“) eines Geschäftspartners nie zu verletzen.

Die Kontextorientierungsmuster haben ambivalente Ausprägungen. Vor allem bergen sie erhebliches Konfliktpotential, wenn Interaktanten vorschnell im ihren geläufigen Verhaltensrepertoire reagieren. Die nachfolgende Übung dient der Reflexion von Vor- und Nachteilen einer niedrig bzw. stark kontextbezogenen Kommunikationsweise und deren möglicher Auswirkungen in konkreten Interaktionssituationen.

Bezugsrahmen: Übung 20 — Vor- und Nachteile einer niedrig vs. stark kontextbezogen orientierten Arbeitsweise sowie deren wechselseitige Wirkung.

4.2.3 Zusammenfassende Illustration der Kulturstandards

Die folgende Abbildung illustriert die Kulturstandards auf der Grundlage des Eisbergmodells gibt ein Kulturstandardprofil:

⁵⁰³ Äußert ein Spanier direkt und explizit Kritik, dann beabsichtigt er, das Image des Empfängers zu verletzen.

⁵⁰⁴ Näheres zum Gegensatzpaar „positives face“/„negatives face“ siehe das Kommunikationsmodul.

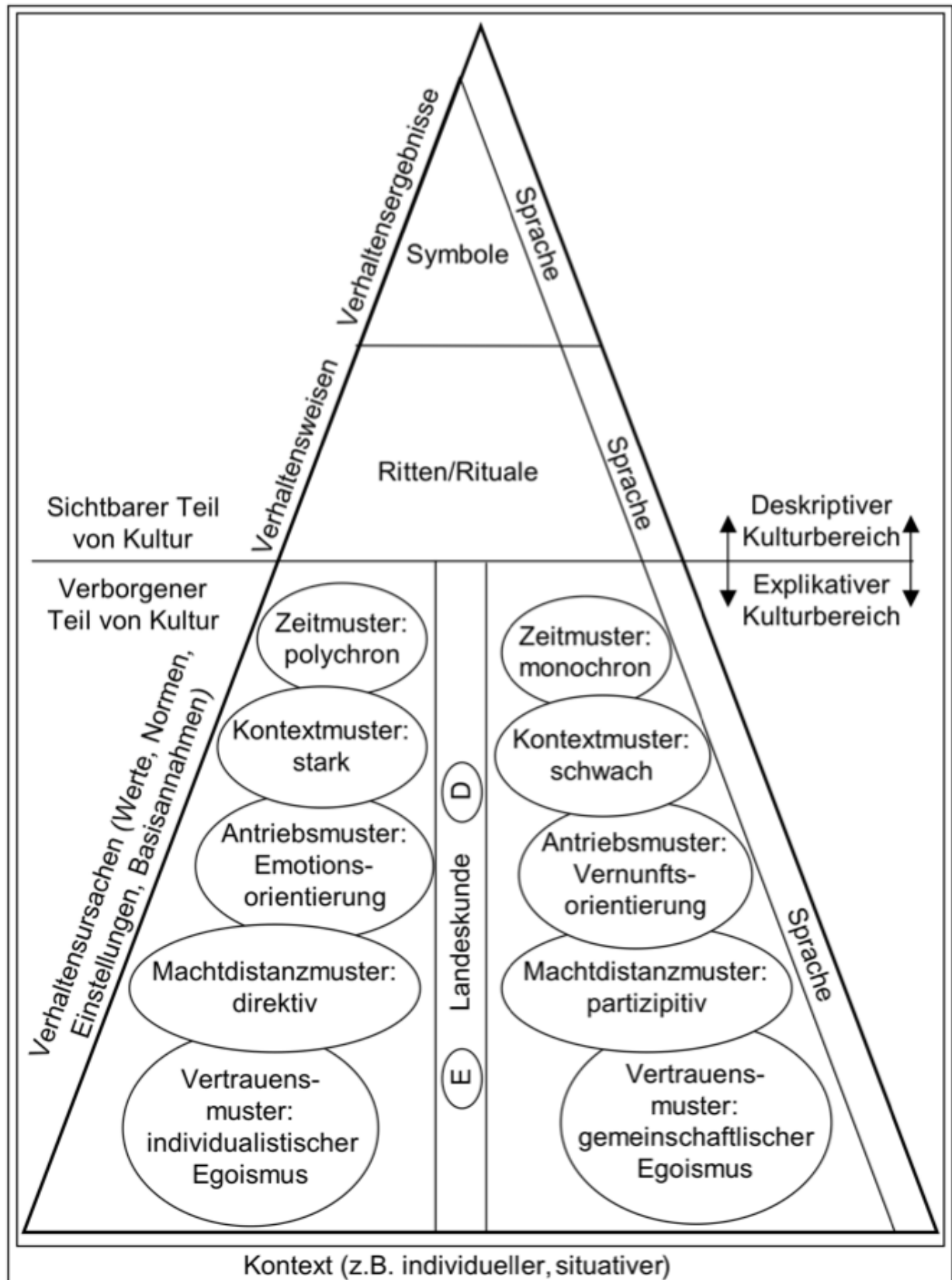


Abbildung 5: Kultur-Pyramide mit zusammenführenden Kulturstandards (in Anlehnung an Geistmann 2002, S. 5-274)

Alle Kulturdimensionen sind für das jeweilige Land beschrieben und umkreist. Die Kreisüberschneidungen symbolisieren die Verzahnung und Wechselbeziehungen der Kulturstandards

untereinander. Die Verhaltensergebnisse sowie Verhaltensweise stellen den sichtbaren, „aber nicht immer in ihrer Bedeutung“ (Springer 2012, S. 93) verstehbaren Teil einer Kultur dar. Die Ursache des Verhaltens sind aber die Kulturstandards, als verborgener Teil der Kultur. Anhand dieser Abbildung werden folgende Korrelationen zwischen Kulturen deutlich: Wechselbezug zwischen verborgenem und sichtbarem Teil von Kultur, Wechselverhältnis zwischen landesspezifischen Kulturstandards sowie zwischen Kulturstandards.

Die Herauskristallisierung positiver wie negativer Resultate kulturgeprägter Verhaltensweise (siehe Übungen 12-19) und die Erkenntnis und Tolerierung von Modifikationen anhand der Kulturspektrumsübung durch den Einbezug individueller und situativer Kontextgesichtspunkte ermöglicht eine flexible Anwendung des Kulturstandardsprofils. Sie basiert nicht auf Stereotypisierungen oder gar Vorurteilen, sondern betont Offenheit und Flexibilität und bewirkt darüber hinaus beiderseitige Sympathie und Anerkennung. Damit wird ein differenziertes Kulturbewusstsein gefördert, das dem ambivalenten Charakter der kulturellen Prägung Rechnung trägt und einen konstruktiven Umgang mit attraktiv wie unattraktiv wirkenden Verhaltensweisen gestattet.

4.2.4 Das kulturspezifische Modul anhand kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine

Die Kernpunkte des kulturspezifischen Moduls sind in ein Kulturstandardwortprofil auf der Grundlage der Kulturpyramide integriert worden. Durch die ständigen Perspektivwechsel zwischen prägenden deutschen und spanischen Elementen, wird ein differenziertes kulturelles Verständnis gefördert. Es dient der Überwindung von starren Ansichten und stellt darüber hinaus ein Kernelement innerhalb des zu entwickelnden interkulturellen Orientierungssystems dar.

Aufbauend auf der Anordnung des Selbsterkundungsmoduls sind in der nachstehenden Tabelle die wesentlichen Ergebnisse aus dem kulturspezifischen Modul nach kognitiver, affektiver sowie aktionaler Zielrichtung zusammengefasst:

Kulturspezifisches Modul	
Kognitive Bestrebung Vermittlung von Kenntnissen	Affektive Bestrebung Evozieren von Emotionen
• Aufzeigen des Gesamtzusammenhangs zwischen Verhaltensursachen, -weisen und –ergebnissen (siehe dazu die Kulturpyramide) • Informationsvermittlung zu den Bereichen „Landeskunde“ (Geschichte), allgemeine Kulturdimensionen (Begrifflichkeit, Grenzen des Kulturstandardkonzeptes, Entstehung der Kulturdimensionen sowie Relativierung, geschichtlicher Rahmen der einzelnen Kulturdimensionen) und Kulturstandardwortprofil • Bestandteile des interkulturellen Trainings:	• Vertiefung des Interesses an der eigenen wie der fremden Kultur • Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede als Entdeckungsfelder beiderseitiger Ergänzung und Bereicherung anerkennen (Potentiale eines fortlaufenden Perspektivwechsels) • Auseinandersetzung mit kulturbedingten Konzepten, um darüber eigene wie fremde Verhaltensmuster in ihren gegenseitigen Interdependenzen und Ambivalenzen erkennen- und nachvollziehbar zu machen

Ausbau verschiedener Komponenten des interkulturellen Trainings: Präzisierung des Trainingsfundaments – Vorstellung zentraler kultureller Dimensionen innerhalb der Kulturpyramide • Lernfortschrittüberprüfung: Standortbestimmung und Rekapitulation der bisher behandelten Trainingsinhalte	• Differenziertes Kulturbewusstsein fördern (Problem- und Analysefähigkeit im Umgang mit attraktiv wie unattraktiv erscheinenden Aspekten der eigenen wie der fremden Kultur schärfen und einen konstruktiven Umgang mit ihnen im Sinne der angestrebten Verhaltensdispositionen begünstigen; Bewusstmachung der Stereotype und Vorurteile) • Neugier auf und Wunsch nach Ausbau des interkulturellen Orientierungssystems am Einsatzort des Auslandseinsatzes wecken • Spezifisches Verständnis für den Aufbau des Trainings vermitteln und darüber die Akzeptanz für die konkreten Inhalte ausbauen
Aktionale Bestrebung Wissen, Bewusstsein und Einstellungsförderung durch konkretes Erproben. Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und verhaltensbezogene Ebene	
• Techniken der Metakommunikation (z.B. Offenheit, über das Kommunikationsverhalten zu reden) • Aktives Zuhören • Fähigkeit zum Perspektivwechsel • Fähigkeit, Neurahmen von erlebten Situationen herzustellen • Die Methoden zur Förderung bewusster Verhaltenssensibilisierung⁵⁰⁵: • „<i>Critical incidents</i>“ (Thomas, Kinast und Schroll-Machl 2000). Ziele dabei sind: (interkulturelle) Sensibilität der Teilnehmer sowie ihre Kultursensibilisierung durchschaubar zu machen (Diagnostik der interkulturellen Sensibilität) anhand unterschiedlicher kritisch erlebter Interaktionssituationen (lebens- und realitätsnahe Vorkommnisse) von Deutschen in Spanien sowie Deutschen mit Spaniern (vgl. dazu die Fallstudien im Anhang); Verständnis für fremdartiges Kulturverhalten: Kenntnis der eigenen Kultur – Selbstreflexion – (Göbel u.a. 2003) sowie der Fremdkultur; Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen; reflektieren interkultureller Konstellationen und damit Aufbau interkulturellen Lernens und Verstehens (Göbel 1999, 2001, 2003, S. 2; Göbel/Hesse/Jude 2003); Feststellung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten anhand eines Vergleichs (dadurch steigt das Verhaltensbewusstsein	

⁵⁰⁵ Hier handelt es sich um eine unvollständige Beispielsaufzählung. Genannt sind die Methoden, die im Trainingskonzept vorgeschlagen und angewandt wurden. Es besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Siehe dazu die Fallstudien im Anhang.

sowie das differenzierte Kulturbewusstsein); kulturelle Prägung (Identifikation und Analyse); zum Teil unbewusste kulturbedingte Verhaltensweisen; kritische Ereignisse sind eine unverzichtbare Informationsquelle für verborgene Risiken bei der Selektion von Auslandsentsandten sowie zur eigenen Prüfung (z.B.: Kann ich überhaupt damit leben?)⁵⁰⁶.

- Bewusstseinsbildung, Wissen und Einstellungsveränderungen können anhand gezielter *Übungen* erreicht werden: Mit bestimmten Übungen kann das erlangte Wissen angewendet werden (Praxisumsetzung). Als Beispiel gilt hier die Kulturpyramide mit integrierten Verhaltensmustern (vgl. dazu Kap. 4.2.3). Übungen führen durch die Gegenüberstellung der eigentümlichen Verhaltensweisen zur Selbstreflexion sowie zur Kultursensibilisierung (Eigenes vs. Fremdes). Die Kulturprägung sowie -konditionierung wird dadurch deutlich. Die Übungen zu den Vor- und Nachteilen sowie den Wirkungen (vgl. Anhang) der entsprechenden eigentümlichen Verhaltensweisen zeigen, dass es keine bessere oder schlechtere Kultur gibt, sondern nur unterschiedliche Kulturen (Einstellungsveränderung). Durch Übungen kann Wissen und Bewusstsein aktiviert werden (vgl. Brainstorming im Anhang). Die Kulturspektrumübung vergegenwärtigt, wo man sich selbst mit den eigenen Anschauungen, Gewohnheiten und Vorstellungen einordnen würde (Selbst- und Fremdeinschätzung, vgl. Anhang). Mithilfe dieser Übungen lässt sich erkennen, ob die Teilnehmer über Toleranz, Offenheit und Akzeptanz verfügen.

Tabelle 9: Inhaltsbeschreibung des kulturspezifischen Moduls mithilfe seiner kognitiven, affektiven und aktionalen Zielbausteine (in Anlehnung an Geistmann 2002, S. 5-278)

4.3 Drittes Modul: Die verbale Kommunikation

Sprachbeherrschung ist noch keine Garantie für eine erfolgreiche Verständigung und befriedigende Kommunikation⁵⁰⁷. Das bezeugen sogar die alltäglichen kommunikativen Fehlinterpretationen im intrakulturellen Kontext. Demnach verlangt eine gelungene Kommunikation nicht allein die Kodierung oder Dekodierung verbaler Botschaften, sondern das Kennen und Anwenden von „Sprachregeln“ (Hymes 1972, S. 278), die die Regelgrammatik und Kohärenz sogar verletzen können⁵⁰⁸. Als Gesprächspartner ist man sich der Diversität anderer kommunikativer Dimensionen und Modelle nicht bewusst (vgl. Oelsnitz 2006, S. 142). Daher wird versucht, aus dem eigenen kommunikativen Verhalten ein sittlich-universelles Modell zu machen (vgl. Hall 1966).⁵⁰⁹ Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Sprechen weit mehr als nur ein reiner Informationsaustausch ist, wird dieses Modul mit dem Begriff „Kommunikation“ überschrieben. Mit der Qualifizierung „verbal“ wird hier auf das Konstrukt

⁵⁰⁶ Die zwei Beispiele zur kritischen Interaktionssituationen: siehe Anhang. Die diesbezügliche Kommentare: siehe Selbsterkundungsmodul.

⁵⁰⁷ Siehe dazu Oksaar 1988, S. 70; vgl. auch Knapp, K. 1996, S. 59; ebenso Birkenbihl 1999, S. 198.

⁵⁰⁸ Das bedeutet, dass die Konvention eine Verletzung der Grammatikalität erfordert, wenn der Sprecher für die pragmatische Funktion des kommunikativen Prozesses bestimmte in der Konvention verankerte Lösungen wählt.

⁵⁰⁹ Laut Günthner und Luckmann (2000, S. 57) spricht Schütz von der These der Gegenseitigkeit der Perspektiven.

„Gespräch“ hingewiesen. Wenn hier also von Kommunikation die Rede ist, dann im Sinne eines Gesprächs als grundlegende Form des Sprachgebrauchs (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 261).

Das Kommunikationsmodul setzt sich aus mehreren Unterkapiteln zusammen:

Im ersten Unterkapitel wird die Komplexität des Kommunikationsprozesses dargestellt. Dabei soll bei den Teilnehmern eine Sensibilisierung und bessere Einschätzung des eigenen Kommunikationsverhaltens und der jeweiligen Auswirkungen auf andere erreicht werden. Das zweite Unterkapitel befasst sich mit der Disziplin der interkulturellen Pragmatik und insbesondere mit der erforderlichen kommunikativen Kompetenz in der interkulturellen Interaktion. Hier werden nur die Kompetenzen, die im Zusammenhang mit der Sprache stehen, also die sog. linguistischen Kompetenzen, dargestellt. Das Augenmerk liegt aber auf der pragmatischen Kompetenz. Nach der Charakterisierung der pragmatischen Kompetenz wird deren Verbindung zur interkulturellen Kompetenz offen gelegt. Um die in einem späteren Unterkapitel dargestellten eigentümlichen Missverständnisse in der deutsch-spanischen Kommunikation näher zu erklären, wird auf zwei Theorien zurückgegriffen: die von dem Sprachphilosophen Austin (1962) entwickelte Sprechakttheorie sowie die klassische Höflichkeitstheorie von Brown und Levinson (1978; 1987). Drittes und viertes Unterkapitel: Beide genannten Theorien werden dargestellt und durch die Konversationsmaximen von Grice (1975) sowie die Höflichkeitsmaximen von Leech (1983) ergänzt. Das fünfte Unterkapitel ist den Kommunikationsebenen und Instrumenten der interpersonalen Kommunikation gewidmet. Es wird von der auf Watzlawick gestützten Prämisse ausgegangen, dass Kommunikation verhaltensbestimmend ist „und dies ihr pragmatischer Aspekt“ (Watzlawick u.a. 1996, S. 22) schließen lässt. Unter Pragmatik begreift Watzlawick „nicht nur Worte, ihre Konfiguration und ihre Bedeutung – also die Daten der Syntaktik und der Semantik –, sondern auch alle nichtverbalen Begleiterscheinungen, die sogenannte Körpersprache inbegriffen In dieser pragmatischen Sicht ist demnach nicht nur die Sprache, sondern [jedes] ... Verhalten Kommunikation, ... [da] selbst die kommunikativen Aspekte jedes Kontextes ... das Verhalten [beeinflussen]“ (a.a.O., S. 23). Aufbauend auf dem ersten Axiom Watzlawicks „die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“ (a.a.O., S. 50)⁵¹⁰ wird auf die Bedeutung der para- und nonverbalen Kommunikation verwiesen: „Es muss ferner daran erinnert werden, dass das jegliche Kommunikation keineswegs nur Worte sind, sondern auch alle paralinguistischen Phänomene ..., Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfasst – kurz, Verhalten jeder Art“ (a.a.O., S. 51). Diese unterschiedlichen Ausdrucksformen, die in einer interpersonalen Kommunikation vorkommen können, werden generell nicht isoliert eingesetzt, sondern gelangen vielmehr in Kombination zur Anwendung. D.h. verbale, non- und paraverbale Signale werden gleichzeitig eingesetzt und bestimmen zugleich die interaktionelle Funktion der

⁵¹⁰ Im Unterschied zu Watzlawick/Beavin/Jackson und anderen Autoren (hier werden die Begriffe Kommunikation und Verhalten als praktisch gleichbedeutend verwendet) geht Ehrhardt davon aus, dass man auch „nicht kommunizieren“ (vgl. Ehrhardt 2003, S. 148 ff.) kann. Diese Einstellung hängt mit der Definition des Begriffes Kommunikation zusammen. Entscheidend ist dabei das Kriterium der Intentionalität, die dem in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Begriff von Kommunikation zugrunde liegt: Kommunikation entsteht nur, wenn Verständigung eintritt, und diese tritt nur ein, wenn eine Intention vorliegt. Demzufolge ist die Aussage Ehrhardts – „man kann auch nicht kommunizieren“ – in diesem Zusammenhang nicht richtig.

Kommunikation. Im Rahmen dieses Kapitels wird – basierend auf den beruflichen und privaten Erfahrungen der Verfasserin – auf gewöhnliche kommunikative Missverständnisse zwischen Deutschen und Spaniern eingegangen. Es handelt sich dabei nicht um eine abgeschlossene Typologie, sondern um eine erste exemplarische Auflistung, die für Ergänzungen und Konkretisierungen in zukünftigen Forschungsarbeiten offen ist. Damit wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, gleichwohl der Anspruch, dass die angeführten Beispiele die zentralen Missverständnisse in einer deutsch-spanischen Kommunikation widerspiegeln. Im letzten Unterkapitel wird eine integrierte Darstellung der verschiedenen Kommunikationsabläufe gegeben.

Im Kommunikationsmodul wird angestrebt, elementare, wissenschaftlich begründete interkulturelle Differenzen in der Kommunikation durch illustrative und wirklichkeitsnahe Beispiele aufzudecken. Das heißt nicht, dass Trainingsteilnehmer in der jeweiligen Kultur nicht andere Erfahrungen gemacht haben können. Es sei mit Nachdruck wiederholt, dass Kulturen und Kommunikation zu stark mit einander verflochten sind, als dass eine universelle, für jeden Einzelfall gültige Darstellung möglich wäre.

4.3.1 Der Kommunikationsprozess

Die Gesamtheit aller Kommunikationsabläufe bildet den Kommunikationsprozess, wobei innerhalb jedes Ablaufs Kommunikationsschnittstellen zu finden sind, die Ursache für mögliche Nachrichtenmodifikationen sein können. Die Komplexität von Kommunikation soll anhand des von Schulz von Thun entwickelten Modells des Kommunikationsquadrats erörtert werden (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 19). Schulz von Thun weist auf den „Simultancharakter von Kommunikation“ als mögliche Ursache von Missverständnissen hin (ebd.). Die Bedeutung einer Botschaft wird sowohl vom Sprecher als auch vom Hörer bestimmt: „Die Bedeutung dessen, was gesagt und gehört wird, und die mögliche Verständigung zwischen zwei Menschen erscheinen ... als ein Gemeinschaftsprodukt“ (a.a.O., S.23). Diese Determiniertheit der Verständigung durch beide Kommunikationsakteure ist stark von individuellen, situativen und kulturellen Kontext beeinflusst. Auf dieser Grundlage erfolgt die Identifikation möglicher Kommunikationsschnittstellen als Ansatzpunkt für eine bewusste Reflexion über eine erfolgreiche Gestaltung von Kommunikationssituationen.

In einem ersten Schritt soll der Kommunikationsprozess vereinfacht – ohne Berücksichtigung des Simultancharakters einer Botschaft – dargestellt werden. Bei dieser zunächst vereinfachten Darstellung (auch anhand von zwei Übungen) geht es der Verfasserin darum, auf einfachster Ebene zu zeigen, wie komplex Kommunikation ist. Diese Differenzierung mündet dann in die Betrachtung der vierdimensionalen Seiten einer Nachricht sowohl aus Sender- wie Empfängerebene.

Der Erfolg wird durch Überprüfung und Modifikation der Verhaltensdispositionen in interkulturellen Begegnungen – wie in Kapitel 3.3.3.1 diskutiert – bemessen.

4.3.1.1 Modifikation von Nachrichten

Im Laufe einer Nachrichtenübermittlung fallen teilweise Informationen weg, andere kommen hinzu, aber auch ursprüngliche Angaben werden verdrängt oder verzerrt⁵¹¹. Dabei wandeln sich Tatsachen zu Vermutungen und umgekehrt. Um gerade die weit reichenden Nachrichtenmodifikationen (Informationsergänzungen, -auslassungen und -verzerrungen) zu erklären, werden die dabei wirkenden unterschiedlichen Kommunikationsabläufe in einem ersten Schritt als Austausch von Informationen zwischen einem Sender und einem Empfänger in Form eines Kommunikationsgrundmodells erläutert.⁵¹² Der Sender setzt sein Nachrichtenbedürfnis in bestimmte Kommunikationselemente um und sendet diese „verschlüsselte“ Botschaft an den Empfänger, welche wiederum unter Berücksichtigung beispielsweise des Kontexts, der Interaktionsmuster, der Normen und Konventionen diese entschlüsselt. Der Empfänger nimmt die Informationen über die verschiedenen Sinnesorgane auf (siehe Kap. 4.2.1.1) und dekodiert diese im Rahmen der Informationsverarbeitung. Sender und Empfänger sind in den eigenen kulturellen Hintergrund eingebunden. Die diversen situationsabhängigen Faktoren sind ebenfalls entscheidend und umrahmen daher das vorgestellte Grundmodell der Kommunikation. Bei dem Informationsaustausch handelt es sich nicht um einen linearen Prozessverlauf⁵¹³, da die jeweiligen Rollen als Sender und Empfänger immer wieder getauscht werden (vgl. doppelte Dimension des Gesprächs)⁵¹⁴. In diesem Kontext realisiert sich der Aspekt der beiderseitigen Verantwortung für eine gelungen verlaufende Kommunikation. Dies ist zugleich eine Absage an einen deterministisch verstandenen Kommunikationsverlauf, wie die Bezeichnungen „Sender und Empfänger“ in Anlehnung an die entsprechende Terminologie aus dem technischen Bereich auf den ersten Blick suggerieren könnten.

Dazu die nachfolgende Übung:

Bezugsrahmen: Übung 21 — Stille Post (vgl. Anhang). Diese Übung zeigt, wie problematisch es ist, selbst unkompliziert erscheinende Botschaften aufzunehmen, zu verstehen und anschließend möglichst exakt wiederzugeben.

Bereits zu Beginn eines Gespräches sind Nachrichten oftmals wenig deutlich und präzise. Zwischen Denken und Sprechen schon auf Seiten des Senders fallen bereits im Sinne einer Selbstzensur Informationen weg. Darüber hinaus hört der Empfänger immer nur das, was er hören möchte und was er

⁵¹¹ Die entsprechenden Feststellungen lassen sich u.a. auf unterschiedliche Ursachen zurückführen: Übereinstimmung bzw. Diskordanz mit dem eigenen etablierten Wertesystem. Siehe dazu Birkenbihl 1995, S. 79.

⁵¹² A.a.O., S. 76; vgl. ebenso Adler 1997, S. 68-69 sowie Schulz von Thun 2001, S. 81.

⁵¹³ Damit entfernt sich die Verfasserin von wissenschaftlichen Ansätzen, die sich auf das recht simple, lineare Sender-Empfänger-Modell stützen, demzufolge Kommunikation einem Transmissionsvorgang gleichkommt. Dieses Modell geht auf das mathematisch-technische Kommunikationskonzept von Shannon/Weaver (1949) zurück. Kritik davon wurde bereits hinreichend geäußert (vgl. Hahne 1998). Im Folgenden soll vielmehr, ein Überblick über die unterschiedlichen Forschungsbereiche gegeben werden, die für die Entwicklung des Trainingskonzepts Anregung bieten.

⁵¹⁴ Schulz von Thun stellt es folgendermaßen dar: „Der Empfänger reagiert, wird dadurch zum Sender und umgekehrt, und beide nehmen aufeinander Einfluss. Wir sprechen von Interaktion“ (Schulz von Thun 2001, S. 82) (im Original mit kursiven Hervorhebungen).

zu hören gewohnt ist. Er vermischt das Gehörte mit eigenen Gedanken, Wahrnehmungen, Gefühlen und Erfahrungen (siehe auch die Wahrnehmungsfilter im Selbsterkundungsmodul).⁵¹⁵ Die nachfolgende Übung illustriert dies:

Bezugsrahmen: Übung 22 — Der Weg einer Botschaft – In-Output (vgl. Anhang). Diese Übung verdeutlicht, wie im Laufe der Nachrichtenübermittlungen Informationen teilweise verloren gehen, andere hinzukommen, aber auch ursprüngliche Angaben verdrängt oder verzerrt werden.

Gerade Mitarbeitern, die mit Gesprächspartnern aus anderen Kulturen kommunizieren, fehlt noch das Bewusstsein für diese Kommunikationsverluste. Sie gehen davon aus, dass ihre Nachrichtenübermittlungen hundertprozentig verständlich und dementsprechend umsetzbar sind. Unter Berücksichtigung der vielfältigen Einflussfaktoren auf die Kommunikation ist es jedoch eigentlich erstaunlich, wie unter diesen Umständen erfolgreiche Verständigung überhaupt zustande kommt (vgl. Birkenbihl 1998, S. 133).

4.3.1.2 Das Modell des Kommunikationsquadrats

Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun⁵¹⁶ basiert auf zwei Modellen bzw. Grundannahmen: Das Organon-Modell von Karl Bühler (1934), der in seinem Modell drei Aspekte der Sprache (Symbol – „im Hinblick auf die wirkliche Welt“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 20) –; Symptom – „im Hinblick auf den Sprecher“ (ebd.) – und Appell – „im Hinblick auf den Angesprochenen“ (ebd.)) darstellt. Das zweite ist das in der Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick entwickelte Axiom: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersten bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick 1996, S. 56).⁵¹⁷

Der Ansatz von Schulz von Thun bestand darin, beide Ideen miteinander zu verbinden – wobei der Beziehungsaspekt nicht so extensiv erfasst wurde wie bei Watzlawick (s.u.).

4.3.1.2.1 Die vier Botschaften einer Äußerung

Hier soll mit dem Urbeispiel von Schulz von Thun – an sich eine „einfache Nachricht“ – begonnen werden, um die Komplexität der Kommunikation zu veranschaulichen. Später soll das Kommunikationsquadrat zur Analyse und Sensibilisierung herangezogen werden.

Folgende Situation sei vorgestellt:

„Ein Mann und eine Frau sitzen im Auto, der Mann auf dem Beifahrersitz, die Frau fährt. Und er sagt: „Du, da vorne ist grün!“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 20).

⁵¹⁵ Bereits im Rahmen des Selbsterkundungsmoduls dargestellt.

⁵¹⁶ Bei aller Kritik bei Schulz von Thun (s. Gordon 1986 – die oft Wirkungslosigkeit des direkten Appells; s. die gesprächsanalytische Theorie; die Anwendungsbeschränktheit beruhend auf kommunikationspsychologischer Erkenntnisse) wird hier auf die Praktikabilität und Anwendbarkeit des Modells mehr Gewicht gelegt.

⁵¹⁷ Demnach findet man in jeder Kommunikation einen Inhalts- und Beziehungsaspekt. Die drei letzt genannten Dimensionen Schulz von Thun lassen sich unter dem Beziehungsaspekt, wie Watzlawick es definiert, zusammenziehen (vgl. Schulz von Thun 2001, S. 30). Näheres dazu im Kap. 4.3.1.2.1..

Laut Schulz von Thun erhält jede Nachricht (hier = „Du, da vorne ist grün!“) simultan vier⁵¹⁸ implizite Botschaften:

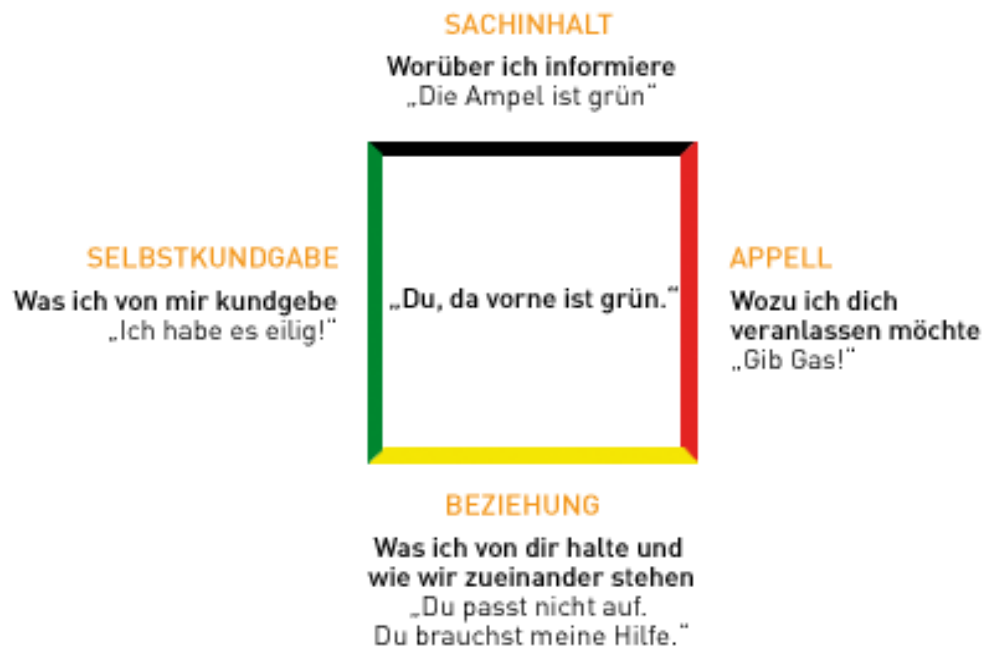


Abbildung 6: Die vier Seiten einer Nachricht nach dem Modell von Schulz von Thun⁵¹⁹

Zum Sachinhalt: Hier geht es um den faktischen Inhalt der Nachricht, es handelt sich also hierbei um prüfbare Informationen, die „wahr oder falsch“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 20) sein können. In unserem Beispiel wird die Frau vom Beifahrer darüber informiert, dass die Ampel zurzeit auf grün steht.

Zur Selbstkundgabe⁵²⁰: Diese Dimension gibt über die Verfassung des Senders Auskunft. Hier will der Beifahrer durch seine Mitteilung der Fahrerin „Ungeduld“ oder „Eile“ kundgeben (z.B.: „Ich habe es eilig!“).

Zum Appell: Der Sender möchte hier durch seine Äußerung den Empfänger zu einem bestimmten Verhalten veranlassen. Die Äußerung des Beifahrers soll eventuell bewirken, dass die Fahrerin schneller fährt, „um noch bei Grün über die Ampel zu kommen („Gib Gas!“)“ (ebd.).

Zur Beziehung: Jede Mitteilung umfasst noch eine Beziehungsbotschaft, durch die angedeutet werden soll, was der Sender vom Empfänger hält (a.a.O., S. 19). In unserem Beispiel könnte der Beifahrer durch seine Äußerung Kompetenz Zweifel an der Fahrtüchtigkeit der Fahrerin signalisiert haben – im Sinne von: „Du bist auf meine Hilfe angewiesen“.

Dieses Beispiel offenbart, dass die drei letztgenannten Botschaften von Schulz von Thun - Watzlawick lässt alle drei unter dem Beziehungsaspekt zusammenfallen (vgl. Schulz von Thun 2001, S. 30) –

⁵¹⁸ Allerdings muss eine Botschaft nicht zwingend vierseitig sein. Es existieren beispielsweise Nachrichten, bei denen der Sachaspekt schlicht fehlt, zum Beispiel bei weinenden Menschen oder bei wortlosen Gefühlsäußerungen.

⁵¹⁹ Abbildung entnommen aus: URL: <http://www.galeriejeschka.de/img/nachricht.gif>, [Stand 2015].

⁵²⁰ Früher wurde die entsprechende Dimension von Schulz von Thun als „Selbstoffenbarung“ benannt (Näheres zur Umbenennung siehe Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 19).

implizit bleiben. Dies ist ein Indiz für „Deutungsfähigkeit und Interpretationsoffenheit“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 21) unter Abwägung des Kontextes und der Situation, unterstützt durch para- und nonverbale Elemente der Kommunikation (vgl. ebd.). Die entsprechenden Implikationen lassen mithin genügend Freiraum für Missverständnisse.

Für den hier verhandelten Kontext soll an dieser Stelle also die Wichtigkeit des Beziehungsaspektes in der Kommunikation hervorgehoben werden. Solange in einem Gespräch die Beziehungsebene durch positive oder zumindest neutrale Gefühle bestimmt ist, besteht eine gute Chance, dass die Inhaltsebene von Nachrichten auch tatsächlich beim Empfänger ankommt (vgl. Birkenbihl 1998, S. 35). Umgekehrt kommt es jedoch bei negativen Gefühlen auf Seiten eines Gesprächspartners zu einer nur noch eingeschränkten Aufnahmefähigkeit bis hin zu einer vollständigen Blockade; in diesem Fall wird die Beziehung selbst wichtiger als der sachliche Gesprächsinhalt. Eine Konzentration auf die Kommunikationsinhalte ohne Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Beziehungsebene gefährdet den Erfolg der Kommunikation und damit auch die Qualität der Arbeitsergebnisse.

All diese Aspekte der Kommunikation werden in einem späteren Kapitel („Kommunikationsebenen und Instrumente der interpersonalen Kommunikation“) durch eine genauere Betrachtung der einzelnen digitalen wie analogen Kommunikationselemente vertieft (vgl. dazu Heringer 2014, S. 26)⁵²¹.

4.3.1.2.2 Die Macht des Empfängers

Komplementär zu den Sprechenden mit „vier Schnäbeln“ stellt Schulz von Thun den Empfänger mit „vier Ohren“ vor. Der Empfänger entscheidet mithin „welches seiner vier Ohren er „anspringen“ lässt bzw. auf welche der vier ankommenden Botschaften er reagieren will“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 21). Je nach Auswahl des Ohres („Sach-Ohr“, „Selbstkundgabe-Ohr“, „Appell-Ohr“, „Beziehungs-Ohr“) ergibt sich eine unterschiedliche innerliche und äußere Reaktion, die für den Gesprächsverlauf bestimmend ist. Damit sind beide Kommunikationsakteure für die Qualität und mithin das Gelingen der Kommunikation verantwortlich (a.a.O., S. 23-24). Die Abbildung soll das Zusammenspiel beider Exponenten (Sender vs. Empfänger) zeigen:

⁵²¹ Mit einem weiteren, dem vierten Axiom charakterisiert Watzlawick die beiden erwähnten Aspekte der Mitteilung genauer. Er führt das Begriffspaar „Inhalts- und Beziehungsaspekt“ mit einem weiteren zusammen: „digital“ und „analog“: „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten“ (Watzlawick 1996, S. 68). Während para- und nonsprachliche Elemente in erster Linie analoge Signale darstellen, welche Beziehungen zu anderen positiv, neutral oder negativ gestalten, repräsentieren die sprachlichen Elemente vor allem digitales Material für die sachliche Nachrichtenübermittlung (a.a.O., S. 8). In der digitalen Kommunikation geht es also um die sachliche Wortbedeutung, den reinen Inhaltsaspekt. Analoge Kommunikation hingegen macht z.B. durch Mimik, Gestik, Pause und Stimmlage die Beziehungsebene deutlich, beinhaltet also den Beziehungsaspekt bzw. die Einstellung dem Interaktanten gegenüber. Siehe dazu Heringer 2014, S. 22.



Abbildung 7: Das Modell des Kommunikationsquadrats in seiner gegenwärtigen Gestalt nach Schulz von Thun (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 31)

Nun soll das Urbeispiel unter Berücksichtigung des "vierohrigen Zuhörers" erneut analysiert werden. Hört die Fahrerin die Botschaft des Beifahrers mit dem Sach-Ohr, dann würde sie sich primär auf den Inhalt der Äußerung konzentrieren. Eine mögliche Reaktion auf die Mitteilung des Beifahrers beim Hören mit dem „Sach-Ohr“ wäre: „In der Tat, die Ampel ist noch grün“. Würde die Fahrerin aber das „Selbstkundgabe-Ohr“ für die Deutung der Botschaft nutzen, dann würde sie versuchen, den Beifahrer „hinter der Äußerung zu erspüren, ihn zu begreifen“ (Pörksen/Schulz von Thun 2014, S. 21). Eine mögliche Reaktion auf die Äußerung wäre beispielsweise: „Heute bist du aber gestresst!“. Hört die Fahrerin aber mit dem „Appell-Ohr“ die Botschaft, so dass sie sich die Frage stellt, woran der Sender appellieren möchte, dann könnte eine eventuelle Reaktion folgendermaßen lauten: „Ja, ich werde schneller fahren!“. Wird aber das „Beziehungs-Ohr“ gewählt, dann wird die Empfängerin je nach Empfinden wie sie sich behandelt und angesprochen fühlt unterschiedlich reagieren. Fühlt sie sich durch die Äußerung des Beifahrers latent in ihrer Rolle unterminiert, dann könnte die mögliche Reaktion folgendermaßen lauten: „Fährst Du, oder fahre ich?“.

Dieses Kommunikationsquadrat kann selbstverständlich für die Analyse interkultureller Kommunikationssituationen angewendet werden. Mit jeder Äußerung offenbart der Sender bewusst oder unbewusst etwas von sich – wobei hier zusätzlich das Phänomen auftritt, dass jemand aus einer anderen Kultur die Botschaft noch einmal ganz anders verstehen kann als tatsächlich vom Sender intendiert. Zum Beispiel kann „ein abweichendes Begrüßungsritual ... als Unhöflichkeit gedeutet werden“ (Auernheimer 2014)⁵²². Auch auf der Appellebene lassen sich Beispiele für kulturbedingte Missverständnisse feststellen. „Fremde Begrüßungsformeln wie [„¿Qué tal?“] können leicht als Aufforderung oder Angebot missdeutet [werden], etwas über seine Befindlichkeit zu erzählen (Kotthoff 1989). Unverbindlich gemeinte Routineformeln wie [„Pásate por mi casa si estás en Barcelona“] können als Einladung missverstanden werden (Günthner 1989, Knapp 2002)“ (Auernheimer 2014)⁵²³. Ferner sei hier angemerkt, dass „auf der Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Appellseite ... fast

⁵²² Abrufbar im Internet. URL.: <http://www.hf.uni-koeln.de/31372>, [Stand 2014].

⁵²³ Abrufbar im Internet. URL.: <http://www.hf.uni-koeln.de/31372>, [Stand 2014].

ausschließlich nonverbal kommuniziert wird. Die Botschaften werden hier über Mimik, Gestik, räumliche bzw. körperliche Nähe und Distanz und auch über sprachliche Intonation, also paralinguistische Äußerungen, ausgetauscht. Gerade die Kulturspezifität dieser Codes ist aber den Beteiligten in der Regel am wenigsten bewusst, [so] dass mit einer verbalen Äußerung die nonverbalen Mitteilungen nicht im Einklang stehen, weil sie einem in der fremden kulturunpassenden Muster folgen“ (Auernheimer 2014)⁵²⁴.

4.3.1.3 Wahrnehmung und innere Einstellung

Kommunikation ereignet sich nicht nur im Augenblick des Kommunizierens, sondern ist durch Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges vorgeprägt. Es fließen eigene Erfahrungen, Erlebnisse, Vorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse ein, d.h. Kommunikation ist ebenso wie Wahrnehmung ein von vielfältigen Vorgängen geprägter Prozess. Ein Empfänger hat daher mittels seiner Wahrnehmung und inneren Einstellung den Kommunikationsprozess eingeleitet, bevor es noch zur Nachrichtenübermittlung durch den Sender kommt⁵²⁵. Die Projektion eigener Erwartungen auf andere Personen hat Auswirkungen auf den Umgang miteinander⁵²⁶. Diese Zusammenhänge erlauben folgende Schlussfolgerung: Für den Erfolg zukünftiger Auslandsmitarbeiter ist eine umfassende Fachkompetenz nicht ausreichend, wenn keine grundsätzlich positive Einstellung zum Arbeitsauftrag sowie gegenüber dem jeweiligen Entsendungsland besteht. Kontrolle und Fortführung der Ergebnisse aus der Motivationsanalyse bilden hierfür den geeigneten Ausgangspunkt (Selbstreflexion).

Erst die reflektierende Betrachtung von Kommunikationsprozessen ermöglicht es, förderliche wie hinderliche Verhaltensweisen aufzudecken und diese für Lern- und Weiterentwicklungschancen zu nutzen. Dies gilt ebenfalls für die Kulturstandards aus dem kulturbesonderen Modul zu. Bleibt man dagegen in den jeweiligen Ausprägungen des eigenen Kulturstandards verhaftet, kommt es aufgrund der polarisierenden inneren Einstellung und daraus resultierender eingengter (undifferenzierter) Wahrnehmung zur Herausbildung von Vorurteilen.

4.3.1.4 Sprachliche Kompetenz versus kommunikative Kompetenz

Sprache interessiert nicht als abstraktes Zeichen, sondern als System symbolischer Kommunikation. Was in sprachlichen Kommunikationssituationen geschieht, war auch durch den Regelapparat der gTG nicht voll abgedeckt: Zwar erzeugt die Kompetenz als „Fähigkeit eines idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“⁵²⁷, grammatische Sätze. Doch auch bei Anwendung

⁵²⁴ Abrufbar im Internet. URL.: <http://www.hf.uni-koeln.de/31372>, [Stand 2014].

⁵²⁵ Schulz von Thun führt aus:

„Oft gründet sich das Bild vom anderen auf einer relativ geringen Informationsbasis. Auf Grund der Kleidung, des Geschlechts, des Alters und einiger Lebensäußerungen neigen wir dazu, das unvollständige Bild zu ergänzen. Die wenigen Informationen verraten uns, in welche „Schublade“ wir ihn tun sollen, und diese Schublade enthält ergänzende Informationen und Vermutungen, so dass sich das Bild vervollständigt. Das so entstandene Bild vom anderen liefert mir den Schlüssel für die Interpretation seiner Nachrichten. Ich weiß, wie es gemeint ist, denn ich kenne ja (scheinbar) meine Pappenheimer“ (Schulz von Thun 2001, S. 64-65).

⁵²⁶ Dies wurde in verschiedenen Versuchsanordnungen (z.B. bei Rosenthal) bestätigt (vgl. Birkenbihl 1995, S. 94 ff.; Watzlawick u.a. 2000, S. 64-65).

⁵²⁷ Siehe Habermas/Luhmann 1971, S. 101.

dieser linguistischen Regeln kann man zu Sätzen gelangen, die man in tatsächlichen Kommunikationssituationen nicht verwenden würde. Die Fähigkeiten eines idealen Sprechers müssen demnach noch mehr umfassen als den besagten Regelapparat. Dieser stellt vielmehr nur die sprachliche Kompetenz des Sprechers dar – grammatisches Wissen im Sinne von Chomsky (1965) –, aber darüber hinaus verfügt dieser auch über eine kommunikative Kompetenz⁵²⁸. Sie verleiht ihm nicht nur die Fähigkeit zu sprechen, sondern die des Kommunizierens (vgl. Hymes 1971). Erst aus dem Zusammenwirken beider lässt sich die faktische sprachliche Äußerung in ihrer System- und Situationsadäquatheit erklären. Hymes unterstreicht bereits die Wichtigkeit der Beziehung zwischen Sprache und ihrer Anwendung – und nimmt damit Bezug auf die Pragmatik. Gerade auf dieser Ebene „ist die Einbettung sprachlicher Elemente in die Kultur – verstanden als Alltagskultur der Gemeinschaft, in der die Sprache gesprochen wird – selbstverständlich und offensichtlich, und hier kann die ... [in der vorliegenden Arbeit angeführte] Verflechtung und gegenseitige Bedingtheit von Sprache, Denken und Kultur systematisch beschrieben und erklärt werden⁵²⁹. ... Kommunikative (interkulturelle Kompetenz implizierende) Kompetenz ist dann zu verstehen als „Sprache in Funktion in Situation in Kultur“, also Sprache im Gebrauch in einem bestimmten situativen (Mikro-) Kontext und in einem kulturellen (Makro-) Kontext“ (House 1996, S. 4).

Einen dialogischen Text zu deuten, setzt demzufolge voraus über die kommunikative Kompetenz zu verfügen, welche hilft, den richtigen Sinn und die wahre Absicht des Textes zu ermitteln. In der Tat beherrscht jeder linguistische Sprachanwender eine Reihe von Kompetenzen, die ihm die soziokulturelle Integration gestatten. Jedoch ist er in seiner eigenen Sprache und Kultur kompetent, nicht jedoch in der fremden. Die Aneignung entsprechender Kompetenzen erfolgt nur im Rahmen des sprachlichen und kulturellen Prozesses, eine Fremdsprache zu erlernen.⁵³⁰ Daher kann es zu einer mangelhaften Deutung der Botschaft kommen, wenn die vorausgesetzte kommunikative Kompetenz fehlt (sog. asymmetrische Kommunikation).⁵³¹ Allerdings kann eine Untersuchung der in dem Gespräch von den Gesprächsteilnehmern benutzten kommunikativen Kompetenzen in einer kommunikativen Situation sehr hilfreich sein. Hier stimmt die Verfasserin mit Weigand überein bei ihrer Behauptung: „The text alone is a deficient object. ... It is the interlocutors, individual human beings, who are our primary reference point“ (Weigand 2000, S. 7). Folglich lässt sich behaupten, dass das System grammatikalischer Regeln sich nie den kognitiven Prozessen, die die Kommunikation bestimmen, widersetzen wird. Aufgrund dieser Haltung bzw. des entsprechenden Verhaltens des Gesprächspartners kommt Weigand zur folgenden Aussage:

„Language use however consists of a series of different action games, more simple ones and those with integrate different human abilities and thus transcend the verbal level. Dialogic Interaction is based on this complex human ability“ (ebd.).

⁵²⁸ Habermas/Luhmann 1971, S. 101 ff.

⁵²⁹ Basierend auf Searle stellt die Verfasserin das Verhältnis von Performanz und Konvention fest: Die Konvention ist nicht nur Voraussetzung sprachlicher Performanz, sondern geradezu deren Möglichkeitsbedingung (Searle 1989, S. 74 ff).

⁵³⁰ Siehe dazu González 2007, S. 101.

⁵³¹ Eine asymmetrische Kommunikation ist bereits bei mangelnder Sprachbeherrschung eines der Gesprächsteilnehmer gegeben (vgl. Bernstein 1973).

Dabei handelt es sich nicht nur um die Fähigkeit der Gesprächsteilnehmer, ihre Beteiligung am Gespräch zu gestalten, sondern ebenfalls und insbesondere um den Einsatz ihrer kommunikativen Kompetenzen. Ein Sprecher wird dann als kommunikativ kompetent bezeichnet, wenn es ihm gelingt, seine kommunikative Absicht zu verwirklichen und wenn er imstande ist, die linguistischen Werkzeuge und Sprachgebrauchsregeln in einer adäquaten und effizienten Weise anzuwenden. Diese adäquate und wirksame Sprachanwendung wird durch die soziokulturellen Parameter einer Sprachgemeinschaft vorbestimmt. Also ist dann von pragmatischer Angemessenheit zu sprechen, wenn außer dem Erreichen der kommunikativen Absicht die adäquate Sprachanwendung in einem Kontext oder einer bestimmten kommunikativen Situation gelingt.

4.3.1.5 Die pragmatisch-interkulturelle Kompetenz

In einer Sprechsituation geht es nicht nur um die Absicht der Kommunikationspartner, einander etwas mitzuteilen. Es müssen auch Kommunikationsinteressen berücksichtigt werden, d.h. das, was ein Kommunikationspartner durch sprachliche (und nicht-sprachliche) Mittel beim anderen bewirken will (Badura 1971, S. 39). Insofern ist Sprechen nicht nur ein Mitteilen, sondern stets auch ein Handeln. Bereits Wittgenstein – einer der Vorläufer der Pragmatik – stellte den strukturalistischen Zeichenbegriff⁵³² in Frage, indem er bereits zu jener Zeit hervorhob, dass die Bedeutung eines Wortes sein Gebrauch ist⁵³³. Zu diesem Zweck führte er das „Sprachspiel“ an, mit dem er anschaulich die Bildhaftigkeit der Sprache zeigte und zugleich betonte, dass das Sprachspiel als Form einer Tätigkeit anzusehen sei⁵³⁴. Wittgensteins Ideen wurden von John Langshaw Austin und später Searle aufgegriffen – die Bedeutung sprachlicher Zeichen folgt aus ihrem Gebrauch und Sprechen bedeutet Handeln⁵³⁵ – und im Rahmen der Sprechakttheorie⁵³⁶ weitergeführt⁵³⁷. Es sei angemerkt, dass die Sprechakttheorie eine Fülle neuer Begriffe und Erklärungen in die Linguistik eingeführt hat, die sich als sehr fruchtbar erwiesen haben. Sie ist aber keine allgemeine Kommunikationstheorie und stellt auch gar nicht diesen Anspruch. Vielmehr greift sie nur einen Aspekt heraus, nämlich den des Sprechhandelns, und untersucht seine Verbindung zu linguistischen und kommunikativen Aspekten (illokutionärer Teil), d.h. die

⁵³² Demnach „haftet“ die Bedeutung sprachlicher Zeichen nicht absolut an den Ausdrücken, wie dies das Saussure'sche Zeichenmodell nahe legte, sondern sie folgt aus ihrem Gebrauch.

⁵³³ D.h. man versteht die Bedeutung der Wörter, indem man lernt, sie in der Sprache anzuwenden (vgl. Gardt 1999, S. 345 ff.).

⁵³⁴ Näheres bei Krämer 2001, S. 115.

⁵³⁵ Austin geht davon aus, dass der Sprecher mit jeder Äußerung (zusätzlich zu dem, was sie jeweils bedeutet) eine spezifische Handlung ausführt (engl.: „to do things“). Die Äußerung hat demnach eine spezifische „Kraft“ (vgl. Ernst 2002, S. 96 ff.).

⁵³⁶ Es wird auf eine Einführung in die Sprechakttheorie verzichtet und auf die nachfolgend angegebenen Einführungen verwiesen: Henne 1975, S. 55-82; Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, S. 186 ff.; Hindelang 2000.

⁵³⁷ Die Veröffentlichung des Werkes „How to do things with words“ von J. Austin (1962) – die deutsche Übersetzung erfolgte 1972 unter der Überschrift „Zur Theorie der Sprechakte“ – markiert die endgültige Entstehung der Pragmatik, die später von dem amerikanischen Linguisten John R. Searle (1969) erweitert wurde. Die von Austin mehr aus philosophischer Sicht vorgetragenen Überlegungen zu den Sprechakten wurden dann von dem amerikanischen Linguisten John R. Searle aus linguistischer Sicht gestrafft und systematisiert. Searle wurde damit neben Austin zum bedeutendsten Vertreter der Sprechakttheorie (vgl. Searle 1976, insb. Kap. 4.3.2.3.).

Verbindung zwischen Proposition, sprachlicher Form und kommunikativer Funktion. Wert und die Bedeutung der Sprechakttheorie liegen primär darin, auf einige Aspekte der Kommunikation zum ersten Mal systematisch hingewiesen und fundamentale Vorgänge bei der Kommunikation beschrieben zu haben⁵³⁸. Es folgten andere Prinzipien, die das Konzept der Pragmatik ergänzen (das Kooperationsprinzip und die Implikaturen – siehe dazu Grice 1975; das Relevanzprinzip – siehe dazu Sperber und Wilson 1986; die Argumentationstheorie – siehe Anscombe und Ducrot 1994; die Untersuchungen zur Höflichkeit – das „Image“, das Territorium; siehe dazu Leech 1983 oder Brown und Levinson 1987). Alle diese Prinzipien wirkten sich auf die Theorie der (interkulturellen) Kommunikation aus. Die Disziplin ist ein Sammelbecken für jede Art der Sprachbetrachtung, die sich mit der Einbeziehung der sprechenden Subjekte und der Beschreibung von Sprache in ihrer konkreten Verwendung beschäftigt. Demnach schlägt die Pragmatik die Brücke zwischen den Erkenntnissen zur grammatikalischen Struktur der Sprache und jenen zur sozialen, kulturellen und kommunikativen Realität der Sprache. Diese Brücke erleichterte die Erkenntnis in beiden Richtungen: Die Erkenntnisse zur ko-textuellen und kontextueller Realität der Sprache haben die rein grammatikalischen Studien bereichert, während die auf die empirische Realität der kommunikativen Interaktion gerichteten Studien von den Erkenntnissen zur Struktur der Sprache profitierten. Zwar ist es nicht Sinn und Zweck der vorliegenden Arbeit, Themen zu diskutieren, die bereits von anderen Forschern behandelt wurden (vgl. Escandell 1996). Was sich allerdings im Bereich der Pragmatik für die vorliegende Arbeit als essentiell herausstellt, ist ihre kommunikative Betrachtungsweise in einem interkulturellen Kontext.

Bei jeder Äußerung eines Nichtmuttersprachlers kann man drei Parameter erkennen, die mit dem Gesagten in Verbindung stehen. Erstens: die kommunikative Wirksamkeit bzw. Fähigkeit. Dieser Parameter bezeichnet den von einem Sprecher in den kommunikativen Interaktionen erreichten Erfolgsgrad. Dieser Erfolgsgrad bemisst sich daran, inwieweit der Sprecher seine kommunikativen Ansichten erreicht. Zweitens: die grammatikalische Korrektheit. Dieser Parameter beschreibt die Beherrschung des grammatikalischen Systems. Der Grad der Korrektheit bei Äußerungen eines Nichtmuttersprachlers hängt von seiner Kenntnis des linguistischen Codes ab. Drittens und zusätzlich zur kommunikativen Wirksamkeit und der grammatikalischen Korrektheit: die pragmatische oder kulturelle Adäquatheit. Dieser letzte Parameter bezieht sich auf die in einem Kontext bzw. einer bestimmten kommunikativen Situation adäquate Sprachanwendung. Daraus folgt: Erstens erfasst die Pragmatik oder Pragmalinguistik⁵³⁹ den Sprachgebrauch in Abhängigkeit von der Beziehung der

⁵³⁸ Zum Beispiel kann man ähnlich den Gelingensbedingungen der Sprechakttheorie solche Überlegungen auch auf den gesamten Kommunikationsprozess übertragen. Der Erfolg bzw. Misserfolg sowohl der konstativen wie performativen Sprechakte hängt von den sog. Bedingungen des Erfolges ab, d.h. jede Äußerung sollte in sich eine Reihe von formalen Charakteristika vereinigen (z.B. kontextuelle Bedingungen) und ebenfalls von den adäquaten Personen in der zweckmäßigen Situation ausgesprochen werden. Es sind gerade diese generellen Gelingensbedingungen in der Kommunikation, die für die vorliegende Arbeit wichtig sind. Allgemein ist ein Sprechakt erfolgreich, wenn der Sender den illokutorischen Akt ausführt, der mit dem Sprechakt verbunden ist.

⁵³⁹ Für die Verwendung der Begriffe Pragmalinguistik, linguistische Pragmatik oder auch nur Pragmatik kann man im Wesentlichen folgende Positionen finden: Die Begriffe sind synonym und sachlich gleichwertig (etwa bei Glück 2000, S. 543). Hier werden Pragmatik und linguistische Pragmatik bereits im Lemma gleichgesetzt). An anderer Stelle (Bußmann s.u.) wiederum findet man den Begriff Pragmalinguistik als Synonym für Pragmatik im

Sprache zu ihrem Kontext. Zweitens berücksichtigt die Pragmatik die Adäquatheit. Es ist gerade diese Adäquatheit, die Äußerungen eines Nichtmuttersprachlers von der kommunikativen Wirksamkeit unterscheidet, da dieser letzte Aspekt sich nur auf den erreichten Erfolgsgrad des Sprechers bezieht und mithin nicht die im kommunikativen Kontext eingebetteten Elemente mit berücksichtigt. Gerade diese extralinguistischen Elemente sind kulturspezifisch.

Siebold führt aus, dass es „spezifische Sprachnormen und Stile verbaler Höflichkeit [gibt], die das Interaktionsverhalten innerhalb einer Gemeinschaft prägen [und] von Kultur zu Kultur Divergenzen aufweisen“ (Siebold 2008, S.8). Der interkulturellen Pragmatik zufolge beruhen Missdeutungen in der interkulturellen Kommunikation überwiegend auf Interferenzfehlern, d.h. „auf einer inadäquaten Übertragung der gewohnten sprachlichen Kommunikationsmuster und Verhaltensweisen von der Muttersprache in die Zielsprache, in einer Situation, in der sie mitunter keine oder nicht dieselbe Gültigkeit haben“ (a.a.O., S. 9)⁵⁴⁰. Der Umstand, dass Interferenzfehler sich öfters und mehrfach „auch bei fortgeschrittenen Lernern ... [zeigen, enthält] ... insofern ein großes Konfliktpotential ..., als pragmatische Unterschiede bei grammatischer Korrektheit nicht immer bewusst wahrgenommen werden“ (ebd.). Daraus resultieren Attributionsfehler, d.h. hervorstechende Verhaltensweisen „werden nicht als Resultat kulturspezifischer Kommunikationsmuster identifiziert, sondern allein auf die Persönlichkeit des Gesprächspartners bezogen (vgl. Thomas 1993: 385), was letztlich zu stereotypen Zuschreibungen bestimmter ... [Merkmale] an eine Gesamtkultur ... [implizieren] kann“ (Siebold 2008, S. 9).

Im hier vorgestellten kommunikativen Modul liegt das Augenmerk auf der interkulturellen Pragmatik, die kontrastiv darstellt, wie die Mitglieder verschiedener Kulturen Sprache in Kommunikation gebrauchen sowie auf der kulturspezifischen und kontextabhängigen Sprachverwendung.

4.3.1.6 Die Medienkompetenz

Aufgrund der digitalen Medienomnipräsenz sowie ihrer starken Prägung und ihres massiven Einflusses in unserer Informations-, Wissen- und Kommunikationsgesellschaft zählt Medienkompetenz heutzutage zu den Schlüsselqualifikationen.

Der Terminus „Medienkompetenz“ beschränkt sich nicht ausschließlich auf Medien, vielmehr beruht diese Begrifflichkeit auf einer Gesellschaftstheorie, wo sie „unter dem Begriff der kommunikativen Kompetenz“ (Schorb 2015, S. 3) Erwähnung findet.

Sinne einer allgemeinen Zeichen- und Handlungstheorie: Pragmalinguistik ist eine „[k]ommunikationsorientierte Teildisziplin einer sogen[annten] Sozialpragmatik, die die Sprachzeichen und deren Kombination im Sprachkommunikationsprozess beschreibt und durch eine Aktionskomponente zu ergänzen versucht. P[ragmalinguistik] wird in diesem Zusammenhang der Psycho- und Soziolinguistik zugeordnet, während linguistische Pragmatik den Bereichen Syntax und Semantik zugewiesen wird.“ (Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft, zit. nach Fernández López, Justo 2011). Nachstehend wird der Terminus Pragmatik für eine übergreifende, allgemeine Handlungstheorie verwendet. Der Begriff Pragmalinguistik scheint der Verfasserin gerechtfertigt, wenn linguistische Aspekte im Vordergrund stehen.

⁵⁴⁰ Sog. pragmatischer Transfer.

Dieses wissenschaftliche Verständnis hat seinen Ursprung in den 1970er Jahren und zwar nach Einführung durch Dieter Baacke im Rahmen seiner Habilitation „Kommunikation und Kompetenz“⁵⁴¹. Er bezog sich auf die chomskianische Sprachkompetenz (1973) und Habermas’ Konzept der kommunikativen Kompetenz (1972), die er miteinander verband (Schorb 2015, S. 3). Anzumerken ist dabei aber, dass er den Ausdruck „Medienkompetenz“ in seiner Schrift selbst nicht aufgreift (Behler/Wunderlich 2005, S. 4). Kommunikative Kompetenz ist für Baacke „die Fähigkeit des Subjektes, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen“ (Schorb 2015, S. 3). Mit dem Bezug dieser Begrifflichkeit auf die Theorie der kommunikativen Kompetenz ist einerseits „die geforderte Hinwendung zur Welt jenseits der medialen Welt realisiert ... [andererseits] zugleich der Anspruch gestellt, Medienkompetenz als eine Beschreibung von Fähigkeiten zu verstehen, die ebenso die kritische Aneignung von Medien ... als auch eine mögliche Distanzierung beinhaltet (ebd.; dazu später).

In dieser Arbeit wird Medienkompetenz als eine Version kommunikativer Kompetenz sowie als eine „Besonderung von ‚Handlungskompetenz‘“ (Baacke 1999, S. 32) aufgefasst. Damit ist Medienkompetenz unabdingbar an kommunikative Kompetenz gekoppelt.

Der Terminus „Medienkompetenz“ hat im Laufe seiner Begriffsgeschichte zahlreichen Definitionen unterlegen (vgl. dazu Gapski 2001). Es zeigt sich, dass er offenbar zu komplex ist, um ihn anhand einer einzelnen Definition beschreiben zu können. Diese Komplexität lässt sich anhand der unterschiedlichen Dimensionen, die der Begrifflichkeit zugrundegelegt werden, deutlich machen. Baacke beispielsweise gliedert den Begriff in vier Dimension (von ‚Medienkritik‘ bis ‚Mediengestaltung‘; vgl. dazu Baacke 1997, S. 98 ff.), Groeben ordnet der Begrifflichkeit sieben Dimensionen zu (s. Groeben 2002, S. 162 ff.), Schiersmann et al. spezifizieren den besagten Terminus anhand dreier Dimensionen (Schiersmann et al. 2002, S. 19), und Schorb charakterisiert die Medienkompetenz gleichfalls anhand dreier Dimensionen (Schorb 2007, S. 19). Versucht man alle genannten Definitionen, die im Übrigen ihren Ursprung im Bereich der Medienpädagogik haben, zu strukturieren bzw. zusammenzufassen, dann offenbaren sich Gemeinsamkeiten: Erstens beschränkt sich die Begrifflichkeit „Medienkompetenz“ nicht nur auf das technische Wissen – „die inhaltliche Dimension dieses Begriffs [geht] weit über eine Aneignung funktionalen Medienwissens hinaus“ (Schorb 2015, S. 4). Zweitens streben alle in Betracht zu ziehenden Untersuchungen nach einer Bündelung von Fähigkeiten, die maßgeblich die Beziehung „der Subjekte mit ihrer Welt“ [charakterisieren], beruhend auf der Beziehung zu Medien (ebd.). Hier indes wird auf die Definition von Schorb Bezug genommen und Medienkompetenz als „die Fähigkeit, auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sich nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten“ (Schorb 2005, S. 262) verstanden. Daraus ergeben sich drei elementare Handlungsdimensionen, die den Begriff „Medienkompetenz“ ausmachen: Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln (Schorb 2015, S. 5 ff.):

⁵⁴¹ Vgl. Baacke 1973.

Medienwissen: Innerhalb dieser Dimension differenziert Schorb (2005, 260 ff.) zwischen Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen. Beim Funktionswissen bezieht sich Schorb lediglich auf instrumentell-qualifikatorische Fertigkeiten „die dem Umgang mit Medien als Hard- und Software vorausgesetzt sind“ (Schorb 2005, S. 260) sowie auf Fertigkeiten im Bereich Gestaltungswissen im Sinne von Entschlüsselung und Nutzung der den Medien immanenten Gestaltungsmöglichkeiten (ebd.). Beim Strukturwissen geht es um strukturelles Know-how über den Komplex unserer Mediensysteme, „d[ie] Medienkonvergenz sowie d[ie] Netzwerke, die durch Medien generiert werden bzw. in welchen die Medien eingebunden sind. Die Mediennetze, ihre Beschaffenheit, ihre Akteure und vor allem die Eigentümer dieser Netze und deren politisch-ökonomische Interesse sind zentrale Bestandteile dieses Wissens, ebenso die Verwobenheit und Bedeutung der vielfältigen über die Medien transportierten Inhalte“ (Schorb 2015, S. 5). Das würde bedeuten, die Relevanz transportierter Inhalte in ihrer strukturellen Gesamtheit zu überblicken, um Nuancen und deren Bedeutungen beurteilen zu können (ebd.). Und zuletzt setzt sich Medienwissen aus Orientierungswissen als dritter Wissensdimension zusammen. Orientierungswissen fungiert als Verbindungsmodus zwischen Funktions- und Strukturwissen und der Wissensdimension der Bewertung. Es erfüllt den Zweck des Zurechtfindens von Rezipienten in dem gegebenen medialen Überangebot an Informationen, „durch Bewertung und Gewichtung des Funktions- und Strukturwissens auf der Grundlage historischer, ethischer und politischer Einsichten und Kenntnisse“ (ebd.).

Medienbewertung: Unter diese Wissensdimension versteht Schorb die Kompetenz medienbetreffende Strukturen, Konsequenzen und Gestaltungen zu erfassen sowie die Fähigkeit zur kritischen Reflexion dieser (vgl. a.a.O., S. 5-6). Medienwissen böte somit Grundlage zur Reflexion und kritischen Beleuchtung hinsichtlich des zu bewertenden Mediums und führt mithin zu Genuss, Ablehnung oder Veränderung der Medienaneignung. Hier erfolgte im Idealfall eine bewusste kognitive Analyse der Medien bzw. des konkreten Mediums sowie der transportierten Inhalte „in all ihren Präsentations- und Erscheinungsformen“ (a.a.O., S. 6). Das Resultat dieser Reflexion wird als Medienkritik bezeichnet und bietet Gelegenheit zur Konfrontation mit den Medien bzw. Medieninhalten, und zwar auch durch die Möglichkeit, „aus der Rolle des Konsumenten bzw. Rezipienten in die des Produzenten bzw. gestaltenden Subjekts zu wechseln“ (ebd.; vgl. ebenso Kahmann 1999, S. 14) – und sei es auf der informellen Ebene des interkulturellen Trainings.

Medienhandeln: Hierbei geht es um aktive Beteiligung, reflexive Appropriation von Medieninhalten, reflexiv-kritische Verwendung von Medien wie auch persönliche Erarbeitung und Bearbeitung von medialen Informationsangeboten in sozialer Verantwortung (vgl. dazu a.a.O., S. 6-7). „Im Medienhandeln realisieren sich Medienwissen und Medienbewertung im selbstbestimmten und zielgerichteten medialen Tun der Menschen“ (a.a.O., S. 6).

Auf der Grundlage der vorgestellten Handlungsdimensionen der Medienkompetenz nach Schorb wäre also festzustellen, dass eine solche eine unentbehrliche Qualifikation eines Auslandsentsandten ist. Diese Kompetenz, die sich auf Leben, Lernen und Arbeiten erstreckt, ist zu entwickeln. Die Verantwortung für Erwerb und Pflege von Medienkompetenz tragen Mitarbeiter und Unternehmen

gleichermaßen (vgl. dazu Gapski 2001, S. 48). Interkulturelle Trainingsmaßnahmen und interkulturelle Projekte zeigen oftmals noch Defizite in diesem Bereich. Auslandsentsandte neigen dazu, das mitgebrachte „Pseudo-Wissen“, erlangt beispielsweise durch mediale Informationen, für ausreichend und effizient für die deutsch-spanische Zusammenarbeit zu bewerten. Gefährlich dabei ist, dass Medieninhalte ohne kritische Reflexion übernommen werden und sich für die interkulturelle Zusammenarbeit als nicht förderlich, sondern eher schädlich herausstellen. So liegt in Sachen Medienkompetenz der Schwerpunkt im Trainingsbereich auf der Kommunikations- und Handlungskompetenz von Auslandsentsandten mit den Zielen Förderung und Sensibilisierung zur Medienbewertung im Sinne von Medienkritik: Das durch Medien vermittelte Wissen über die spanische Gesellschaft und Kultur, über Verhaltensweisen und Gepflogenheiten, das zunächst die Funktion der Orientierung erfüllt haben mag, sollte immer kritisch hinterfragt werden. Dazu gehören, soweit möglich, auch die Quellen sowie die sozio-politischen Interessen einzelner Produzenten bzw. Gruppen. Das Training könnte die Befähigung zur Medienkritik stärken, indem es die Hinterfragung kulturalisierender Medienbilder und die von Stereotypen anregt, mediale Attributionen kultureller Selbst- und Fremdbilder aufheben und spielerisch neu konzipieren lässt. Gleichfalls könnten stigmatisierende Rollenzuschreibungen urteilsfrei geschärft werden (vgl. dazu Pohlschmidt 2015, S. 31). Dadurch würde man im besten Fall den Trainingsteilnehmern die Möglichkeit zur bewußten eigenen Positionierung eröffnen. „Die Stimmigkeit ... zwischen Medienbotschaften und Wirklichkeitsvorhaben [ist] das Ziel kritischer Reflexion“ (Zacharias 1999, S. 50). Ausgewählte Übungen sollen Anregungen zur praktischen Förderung von Medienkompetenz für die Trainingsteilnehmer bieten (siehe Übungen 1, 2, 3, 6, 12, 13-20)⁵⁴². Eine andere förderliche Maßnahme wäre sicherlich die Nutzung ausgewählter kulturkontrastiver Szenen aus Migrationsfilmen (z.B. „Spanglish“, „my big fat greek Wedding“, „Kick it like“, „un fraco, 14 pesetas“ u.a.) oder aus Ethno-Comedys im Training, um über Stereotypen und Vorurteile kritisch zu arbeiten (siehe hierzu Schlusswort – Ausblick).

Spätestens hier dürfte hier deutlich geworden sein, dass ein Coach ebenfalls über ein bestimmtes Maß an Medienkompetenz verfügen sollte: Er sollte kontextadäquates Wissen um pädagogische und didaktische Konzepte besitzen, um sie in Trainings situationsgemäß aktivieren zu können. Dies impliziert auch Kenntnis von manchmal ausufernd diffundierenden Darstellungen vermeintlicher spanischer Eigenheiten. Realistischerweise wäre im Auge zu behalten, dass Teilnehmer ihre Klischees beispielsweise aus Soaps und anderen simplifizierenden Zuschreibungen dieser Art beziehen. Zugang zur Medienwelt der Teilnehmer wäre also unabdingbar, um adäquat ihre Standpunkte, ihre Themen sowie ihren Umgang mit Medien bearbeiten zu können. Anschließend sollte ein Coach wiederum über mediale Technik sowie Medieninhalte kontinuierlich reflektieren und sie beständig hinterfragen.

⁵⁴² Die entsprechenden Übungen könnten genutzt werden, um auf die Medienkompetenz im Sinne der Medienkritik aufmerksam zu machen. Auf diese Erweiterung wird hier nicht eingegangen, da es den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen würde; dies bliebe weiteren Untersuchungen vorbehalten.

4.3.2 Die Theorie der Sprechakte

Die zunächst von dem Sprachphilosophen Austin (1962) in seinem Buch „How to do things with words“ formulierte und später von Searle (1969)⁵⁴³ entwickelte Theorie der Sprechakte bildet das „Fundament der modernen Pragmatik“ (vgl. Escandell Vidal 2002, S. 60). Austin (1962) und Searle (1969) lieferten mit ihrer Auffassung von Sprechen als Handeln eine theoretische Grundlage, die es ermöglichte, den Bereich der Zeichenverwendung neben der Syntax und Semantik methodisch zu erfassen. Damit steht mit der Sprechakttheorie der tatsächliche Sprachgebrauch („parole“) im Mittelpunkt.⁵⁴⁴

4.3.2.1 Die Komponenten eines Sprechaktes

Ausgehend davon, dass jede Äußerung (konstativen und illokutiven)⁵⁴⁵ Handlungscharakter aufweist und damit eine spezifische Handlung ausführt (engl.: „to do things“), prägt Austin den Begriff des Sprechakts. Wenn man aber fragt, wodurch eine sprachliche Äußerung in die Lage versetzt wird, eine Handlung auszuführen, sind mehrere Arten von Akten zu unterscheiden, die bei einem Sprechakt in Kraft treten:

Der lokutionäre Akt (auch: lokutiver Akt) oder wie Austin ihn definiert „the act of saying something“ (Austin 1962, S. 109) ist die Äußerung selbst mit einem determinierten Sinn und einer determinierten Referenz

Der illokutionäre Akt (auch: illokutiver Akt) realisiert sich „in saying something“ (a.a.O., S. 107), und nimmt Bezug auf das, was der Sprecher mittels der Sprache tut, wenn er eine Äußerung in einem spezifischen Kontext abgibt. In Abhängigkeit von der illokutionären Kraft, die jeder Sprechakt in sich verbindet, kann der Sprecher unterschiedliche illokutionäre Akte mit demselben lokutionären Akt realisieren.⁵⁴⁶

Der perlokutionäre Akt (auch: perlokutiver Akt) bezeichnet die Wirkungen auf die Hörer, die durch die Äußerung des Satzes hervorgerufen werden (also, „by saying something“ (a.a.O., S. 109)). Demnach

⁵⁴³ Searles Ziel war es hauptsächlich in Erfahrung zu bringen, inwiefern Äußerungen mehr aussagen, als ihre Wörter scheinen lassen (Jung 2004, S. 13).

⁵⁴⁴ Die Theorie des Sprechaktes hat ihren Ursprung in der ‚Philosophie der Alltagssprache‘ (Wittgenstein 1958, Austin 1962, Searle 1969 und Grice 1967). Dieser Theorie zufolge ist die Alltagssprache ein effizientes Instrument, um mühelos eine Kommunikation zu führen. Allerdings ist sie aufgrund ihrer „Vagheit“ und „Mehrdeutigkeit“ mit Defiziten belastet (vgl. Jung 2004, S. 11; Thomas 1995, S. 29).

⁵⁴⁵ Austin gibt seine anfängliche Unterscheidung zwischen illokutiven und konstativen Äußerungen wieder auf, denn er stellt fest, dass konstantive Äußerungen ebenfalls Handlungscharakter aufweisen können. Daraufhin verwirft er die Zweiteilung in Performativa und Konstativa zu Gunsten einer umfassenderen und allgemeinen Sprechhandlungstheorie. Näheres dazu: Ernst 2002, S. 91 ff.

⁵⁴⁶ Nach Austin unterteilt sich der illokutionäre Akt in drei unterschiedliche zeitgleich Akte:

Der phonetische Akt: das Hervorbringen von sprachlichen Lauten, die zum Lautsystem einer bestimmten Sprache gehören; der phatische Akt: das Hervorbringen von Äußerungen, in einer präzisen grammatischen Konstruktion; der rhetische Akt: der Aspekt aus der Äußerung, der die Beziehung des Sprechers zur außersprachlichen Wirklichkeit darstellt.

konzentriert sich der perlokutionäre Akt auf die Rolle des Hörers bei der Deutung des Sprechaktes und bezieht sich auf den Effekt, den der illokutionäre Akt auf den Hörer hat.

Die drei genannten Akte können zeitgleich stattfinden. Denn wenn man etwas sagt, sagt man es auch mit einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Absicht und eventuell auch mit dem Ziel, bestimmte Effekte beim Hörer hervorzurufen.

Die von Austin mehr von philosophischer Seite vorgetragenen Überlegungen zu den Sprechakten wurden dann von dem amerikanischen Linguisten John R. Searle (1969) aus linguistischer Sicht gestrafft und systematisiert. Searle versucht die Arbeit Austins zu formalisieren.⁵⁴⁷ Die Modifikationen der Austins Theorie tangieren maßgeblich den rhetischen Akt. Searle behauptet, dieser sei vom illokutionären Akt nicht zu differenzieren und hält den Begriff eines „lokutionären Aktes“ daher für entbehrlich. Stattdessen führt er den Begriff eines „Äußerungsaktes“ ein. Er postuliert weiterhin einen sog. „propositionalen Akt“. Damit besteht ein Sprechakt bei Searle aus vier Teilakten: dem Äußerungsakt („utterance act“), dem propositionalen („propositional act“), dem illokutionären und dem perlokutionären Akt⁵⁴⁸.

Für die vorliegende Arbeit sind der illokutionäre und der perlokutionäre Akt die wichtigsten Komponenten des Sprechaktes.

4.3.2.2 Die Gelingensbedingungen („felicity conditions“)

Damit Sprechhandlungen gelingen, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein.⁵⁴⁹ Searle (1987, S. 54 ff.) unterscheidet vier Arten von Gelingungsbedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Sprechhandlung (der illokutionäre Akt) glückt: Die essentiellen Bedingungen (Zweck des illokutionären Aktes) (als was eine Äußerung in einem bestimmten Kontext gilt)⁵⁵⁰, die Aufrichtigkeitsbedingungen, die die im Vollzug des illokutionären Aktes zum Ausdruck gebrachte psychische Einstellung/Haltung bezeichnet⁵⁵¹, die Bedingungen des propositionalen Gehalts, die die Menge der möglichen Propositionen auf illokutionäre Zwecke abbilden sowie die Einleitungsbedingungen, die die situativen

⁵⁴⁷ Searle wurde damit neben Austin zum bedeutendsten Vertreter der Sprechakttheorie.

⁵⁴⁸ Für Searle entspricht der Äußerungsakt dem phonetischen und phatischen Akt bei Austin, und er definiert ihn als „die Artikulation sprachlicher Elemente in bestimmter grammatischer Ordnung“ (Bußmann 1990, S. 726). Der propositionale Akt bei Searle entspricht dem Begriff rhetischer Akt bei Austin. Teile des propositionalen Aktes sind der Referenzakt (Bezugsnahme auf die Welt) und der Prädikationsakt (Aussage über die Welt). Sie stehen allerdings nebeneinander und nicht in einem geschichteten Verhältnis zueinander. Der Referenzakt stellt „die Bezugsnahme des Sprechers auf Außersprachliches mit sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln“ (a.a.O., S. 633) dar. Während der Sprecher durch den Referenzakt Bezug auf Objekte der realen Welt nimmt, weist der Sprecher mittels des Prädikationsakts entsprechenden Objekten bestimmte Eigenschaften zu.

⁵⁴⁹ Levinson 2000, S. 230.

⁵⁵⁰ Die wesentlichen Bedingungen klassifizieren typgerecht den vollzogenen Sprechakt, oder wie Levinson präzisiert: „Searle nimmt die Bedingung ‚das Äußern des Sprechaktindikators X gilt als das Tun von Y‘ ... und nennt sie die wesentliche Bedingung“ (a.a.O., S. 260). In diesem Fall bestimmen die wesentlichen Bedingungen die Qualität des in Frage kommenden Sprechaktes. Vorausgesetzt die restlichen Glücksbedingungen erfüllen sich.

⁵⁵¹ Im Falle des „Versprechens“ zum Beispiel sollte der Sprecher die Absicht haben, entsprechenden Sprechakt vollständig zu vollziehen.

Rahmenbedingungen für den Vollzug eines Sprechaktes abstecken⁵⁵². Die Annahme, dass sprachliches Handeln regelgeleitet ist und bestimmten Bedingungen unterliegt, eröffnet Searle (1982, S. 17 ff.) schließlich die Möglichkeit, Typen von Sprechakten abzugrenzen und eine grundlegende Klassifikation vorzulegen (Näheres im nächsten Kapitel).

Bezogen auf das Erfüllungsbedürfnis der Gelingensbedingungen bestehen kulturelle Unterschiede; daher ihre Wichtigkeit in der vorliegenden Arbeit. Zum Beispiel wird in einem späteren Kapitel (vgl. Kap. 4.3.4.1.2) gezeigt, dass manche Sprechakte in Spanien als Höflichkeitsformel ausgedrückt werden können, ohne dass die Aufrichtigkeitsbedingungen erfüllt werden müssen.

4.3.2.3 Die Klassifikation der Sprechakte

Austin (1962) hat als Erster eine grobe Einteilung der Sprechakte entsprechend der illokutiven Kraft vorgenommen. Er unterscheidet zwischen Verdiktiva, Exerzitiva, Kommissiva, Konduktiva und Expositiva.⁵⁵³ Diese Klassifikation hat zu spezifischen Untersuchungen von Sprechakten sowie zu zahlreichen nachfolgenden Versuchen geführt die Sprechakte zu klassifizieren.⁵⁵⁴ Beruhend auf Austins Klassifikation schlägt Searle (1980) eine Modifizierung vor. Searle unterscheidet (1980, S. 93 ff.) – mit Bezug auf die unterschiedlichen Zwecke, die mit sprachlichen Handlungen verknüpft sind, mit Bezug auf die unterschiedlichen Anpassungsrichtungen der Wörter an die Welt bzw. der Welt an die Wörter und mit Bezug auf die verschiedenen zum Ausdruck gebrachten psychischen Zustände – die folgenden fünf Klassen von Sprechakttypen: Assertive bzw. Repräsentative, Direktive, Kommissive, Expressive und Deklarative.⁵⁵⁵ Obwohl diese Typologie weit verbreitet ist, bietet sie keine Klassifizierung auf Basis der Gelingensbedingungen (eher liegen den Typen die traditionellen Grundfunktionen des Bühler'schen Organonmodells zu Grunde: Darstellung, Ausdruck und Appell).⁵⁵⁶ Ebenso ist sie weder erschöpfend noch ausreichend. Dennoch gilt Searles Klassifikation als Referenz für zahlreiche nachfolgende Untersuchungen und Klassifikationen. Da die in der vorliegenden Untersuchung thematisierten Missverständnisse zwischen Deutschen und Spaniern in Verbindung zu den Direktiven und Expressiven stehen, liegt der Schwerpunkt auf den entsprechenden Gruppen.

4.3.2.4 Die illokutive Kraft und ihre Indikatoren

Abgesehen vom semantischen Inhalt jeder Proposition sind die illokutiven Indikatoren diejenigen, die der Proposition eine bestimmte kommunikative Funktion erteilen. Gleichzeitig zeigen sie dem Hörer, welche Absicht der Sprecher beim Aussprechen des lokutiven Aktes verfolgt sowie welche illokutiven Akte er realisieren möchte. Die illokutiven Indikatoren „sind formale Elemente der Äußerung, die

⁵⁵² Bezüglich des Sprechaktes „Versprechen“ darf der Sprecher nur das versprechen, was er vollziehen kann. Allerdings, so Searle (1987, S. 59), sollte der Sprecher etwas versprechen, was er annimmt, dass der Hörer sich erwünscht.

⁵⁵³ Für eine ausführliche Erläuterung siehe Austin (1979, S. 170 ff); vgl. auch Hindelang 2000.

⁵⁵⁴ Es wurden verschiedentlich alternative Klassifikationen von Sprechakten vorgeschlagen, z.B. von Sadock (1994) oder Hancher (1979). Hancher schlägt eine Verfeinerung der Klassifikation von Searle vor. Näheres bei Sadock 1994; ebenso Hancher 1979.

⁵⁵⁵ Ausführlich: Searles Klassifizierung siehe Searle 1980, S. 93 ff.

⁵⁵⁶ Vgl. Brinker 2001, S. 105.

zumindest in eine bestimmte Illokutionsrichtung weisen“ (Linke 1994, S. 191). Diese Indikatoren können unterschiedlicher Art sein: semantisch (modale Verben, Adverbien und Partikel), morphologisch (Präfixe und Suffixe), syntaktisch (die Reihenfolge von Wörtern, Satzarten), prosodisch (Intonation, Akzent, Pausen), oder orthographisch (Interpunktion). Außer den illokutiven Indikatoren sind es die performativen Verben, also die Sprechaktbezeichnende Verben, die man benutzt, um den betreffenden Sprechakt auszuführen (Levinson 2000, S. 266).

4.3.2.5 Die indirekten Sprechakte

Es ist Escandell Vidal (2002, S. 70) zuzustimmen, dass eine Untersuchung der Indikatoren der illokutionären Kraft nur für wortwörtlich ausgesprochene Äußerungen gültig ist, mit denen der Sprecher genau das sagen möchte, was er auch sagt. In diesen Fällen lässt sich die illokutionäre Kraft unmittelbar von ihren Indikatoren ableiten (s.o.). Hier soll jedoch auf bestimmte Fälle aufmerksam gemacht werden, bei denen die illokutiven Indikatoren eine bestimmte Illokution aufzuweisen scheinen, der Sprecher in Wirklichkeit aber etwas anderes äußern will. Das heißt, dass es trotz des engen Zusammenhangs zwischen den Indikatoren und der Illokution nicht immer eine unmittelbare Entsprechung gibt.⁵⁵⁷ Äußerungen, aus denen sich die Sprecherabsicht nicht aus dem Wortlaut ergibt, werden als indirekte Sprechakte definiert (Searle 1975, S. 61). Die Hauptmotivation für indirekte Sprechakte⁵⁵⁸ sind die Höflichkeitsnormen – so Searle, Brown und Levinson (siehe unten zu „off-record“-Strategien sowie Strategien der negativen Höflichkeit) und Leech (siehe unten die Taktmaxime)⁵⁵⁹. Demzufolge werden die indirekten Formen, auf die Held (1992) und Escandell (1995) hinweisen, als eine Technik benutzt, um das soziale Image zu wahren (siehe unten).

4.3.2.6 Die kulturelle Variabilität der Sprechakte

Die Sprechakttheorie erweckte großes Interesse und führte zu Untersuchungen in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen. Zu den bahnbrechenden Forschungen, die die kontrastiven Untersuchungen von Sprechakten in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen motiviert haben, zählt das internationale Projekt „Cross Cultural Speech Act Realization Project“ (CCSARP) (vgl. Blum-Kulka u.a. 1989). In diesem Projekt wurden detaillierte Kodifizierungsschemata für jeden Sprechakt festgelegt, die noch heute als Grundlage für zahlreiche Untersuchungen dienen. Blum-Kulka u.a. (1989) zufolge, sind die in jeder Sprache zur Verfügung stehenden linguistischen Mittel zur Realisierung von Sprechakten kulturellen Variationen unterworfen. Zahlreiche andere kontrastive Untersuchungen zeigen, dass die

⁵⁵⁷ Dazu das Beispiel von Searle: Der fragende Satz „Can you pass me the salt?“ (Searle 1975, S. 61) scheint auf die Illokution einer Frage zu deuten. Tatsächlich aber handelt es sich um eine indirekte Anforderung (perlokutiver Akt).

⁵⁵⁸ Anders bei Grice. Ihm zufolge ist das Kooperationsprinzip die Hauptmotivation für indirekte Sprechakte. Vgl. dazu Kap. 4.3.3.

⁵⁵⁹ Beim Beispiel „Can you pass me the salt?“ (ebd.), siehe dazu Fußnote 557 (Beispiel einer durch eine Frage realisierenden Anforderung) wird dem Hörer die Freiheit eingeräumt die von ihm verlangte Handlung zu unterlassen, da ein fragender Satz einen negativen Satz als Äußerung zulässt (Ablehnung). Vgl. dazu Díaz Pérez 2003, S. 168.

Realisierung von Sprechakten pragmatische Divergenzen aufweist und in Abhängigkeit vom kulturellen Kontext zu sehen ist (vgl. Escandell Vidal 1996, S. 631).

Mit Searle (1975, S. 76) wurde bereits erwähnt, dass die in jeder Kultur gültigen Höflichkeitsnormen eine der Hauptmotivationen für die Realisierung der indirekten Sprechakte sind. Daher sind in bestimmten Kulturen gewisse linguistische indirekte Formen zu konventionellen Höflichkeitsformen geworden, während sich in anderen Kulturen andere Formen entwickelt haben. Es wird hier dargestellt, dass das Befolgen der Gelingensbedingungen („felicity conditions“) kulturellen Variationen – insbesondere bezüglich der Aufrichtigkeitsbedingungen (siehe Kap. 4.3.2.2) – unterworfen sind. Das heißt in jeder Kultur lässt sich der Sprechakt unterschiedlich verwirklichen, und zwar sowohl hinsichtlich seiner linguistischen Realisierung als auch seiner Gebrauchsfrequenz sowie seinen kontextuellen Bedingungen (vgl. Kap. 4.3.4.1.2).

4.3.3 Konversations- und Höflichkeitstheorien sowie das Konzept des sozialen Images

Gesprächsteilnehmer verfolgen individuelle Interessen und sind bestrebt, ihre Ziele zu realisieren. Damit ihnen dies gelingt, versuchen sie, die ihnen zur Verfügung stehenden kommunikativen Mittel so wirksam wie möglich einzusetzen. Darauf bezieht sich der Begriff der Effektivität in der Kommunikation (vgl. Weigand 1999). Wirksamer bzw. effektiver Sprachgebrauch ist aber nicht nur auf die Durchsetzung der eigenen Interessen bezogen, denn da der Mensch ein soziales Wesen ist, hat er Bedürfnisse und Ziele seines Gegenübers zu beachten. Das Streben nach Selbst- und Fremddachtung, nach Aufwertung bzw. Aufrechthaltung des eigenen und fremden sozialen Images (Kerbrat-Orecchioni 2004, S. 45) und nach Erhaltungsausgleich der interpersonellen Beziehungen (Escandell Vidal 1995, S. 33)⁵⁶⁰ wird in der vorliegenden Arbeit unter das Höflichkeitskonzept subsumiert.⁵⁶¹ Die harmonische zwischenmenschliche Beziehung hat großes Gewicht und stellt mithin das vorrangige Ziel dar. Es geht einerseits um die Bewahrung des sozialen Gleichgewichts und die Bestrebung nach freundlicher Beziehungen (Höflichkeit als positive Beziehungsgestaltung⁵⁶²), andererseits um das Vermeiden von

⁵⁶⁰ Unter Höflichkeit versteht Escandell der „fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de ‚maniobras lingüísticas‘ de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes ... Ser cortés no sólo es seguir unas reglas externas; consiste, sobre todo, en saber evitar los conflictos: se ha pasado, por tanto, de una concepción formal de la cortesía a una concepción funcional“ (Escandell Vidal 1995, S. 33). Er betont es folgendermaßen: „en el nuevo enfoque, la cortesía iba a entenderse como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de „maniobras lingüísticas“ de las que puede valerse un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes ... Ser cortés no sólo es seguir unas reglas externas; consiste, sobre todo, en saber evitar los conflictos: se ha pasado, por tanto, de una concepción formal de la cortesía a una concepción funcional“ (ebd.).

⁵⁶¹ Höflichkeit in der Kommunikationsstrategie (vgl. ebd.).

⁵⁶² Wenn beispielsweise jemand auf der Straße begrüßt wird, oder wenn man sich mit einem Vertrauten auf einen ‚Small Talk‘ einlässt, vermittelt man damit, dass der andere „soziale und persönliche Wertschätzung“ (vgl. Raible 1987, S. 149) genießt, denn man versucht, als Gemeinschaftsmitglied durch das eigene Verhalten dem allgemeinen Bestreben nach gesellschaftlicher Anerkennung/Beachtung und Akzeptanz zu entsprechen (Jung 2004, S. 4).

Auseinandersetzung und die Minderung von Konfliktpotenzial (Spencer-Oatey 2002, S. 87; vgl. auch Lakoff 1979⁵⁶³). Hinsichtlich des Höflichkeitsbegriffes ist Hernández zuzustimmen, der vom gegenseitigen Nutzen sowie der Erzielung eines sozialen Gleichgewichts spricht (Hernández 2002, S. 12): Wenn der Sprecher das Image seines Gesprächspartners pflegt, realisiert er damit eine von der Gesellschaft positiv bewertete Verhaltensweise, welche wiederum sein eigenes Image begünstigt (a.a.O., S. 59; vgl. ebenso Watts 1992, S. 51). Dieser gegenseitige Nutzen sowie die Kooperationsbereitschaft der Gesprächspartner fördert die kommunikative und soziale Interaktion (Hernández 2002, S. 60; vgl. auch Leech 1983, S. 82). Allerdings unterliegt die Aufrechterhaltung des sozialen eigenen und fremden Images kommunikativen Prinzipien sowie soziokulturellen Normen und Werten, die den Maßstab für höfliches Sprachverhalten in einer Gesellschaft setzen (vgl. dazu Bravo 1999, Hernández 2002, Contreras 2005; Márquez Reiter 2002⁵⁶⁴). Diese Prinzipien, Normen und Werte haben die Entwicklung spezifischer Verhaltensmuster nach sich gezogen, und bestimmen die Wechselbeziehung zwischen den Interaktanten innerhalb einer Gemeinschaft. Die entsprechenden eigentümlichen Verhaltensmuster erscheinen als Spiegelbild sprachlicher Routinen und Konventionen und lösen zugleich „kulturbedingte Erwartungshaltungen“ aus (Jung 2005, S. 6). Montandon sieht in der Höflichkeit ein Rollenspiel, in dem „nicht Aufrichtigkeit angestrebt [wird], sondern die Übereinstimmung mit einer Erwartungshaltung“ (Montandon: Über die deutsche Höflichkeit, zit. nach Duttlinger 1999, S. 9). Gesellschaftliche Werte und Normen schreiben keine obligatorische Verfahrensweise vor, sondern bieten nur Anhaltspunkte und Interpretationsschemata (Jung 2005, S. 6). „Insofern spiegelt Höflichkeit die permanente Ambivalenz zwischen spontaner Kreativität und individueller Handhabung einerseits und formaler Routine andererseits wider“ (ebd.). Damit stellt sie keine rigorose Normeinhaltung dar, sondern eine Fertigkeit, bei der jeder Interaktant auf die innere Stimme hören und vertrauen muss (vgl. Held 1995). Bleibt allerdings diese sozial erwartete Höflichkeit aus, ist mit großer Sicherheit mit einer Sanktion auf der Beziehungsebene zu rechnen. Dadurch wird nicht nur der Kommunikations- und Zusammenarbeitserfolg gefährdet, sondern auch das Selbstwertgefühl des Redners in seiner Funktion des sozialen Regulativs beeinträchtigt.

Bei den im linguistischen Bereich bekanntesten und am weitesten akzeptierten Theorien zum menschlichen Höflichkeitsverhalten und zu seinem Ausdruck im Sprachgebrauch handelt es sich einerseits um die von Grice (1975) und später von Leech (1983) angepasste Theorie der Konversationsmaximen sowie um das zunächst von Goffman (1967) eingeführte und später von Brown und Levinson (1987) angepasste Konzept des sozialen Images. „Die Tatsache, dass der Adressat die indirekten, vagen und mehrdeutigen Aussagen für gewöhnlich problem- und fehlerlos interpretieren kann, führt zu der intensiven Suche nach vermittelnden Ordnungsprinzipien, die auf der Basis von Normen und Gesprächsmaximen eine sowohl kommunikativ wie auch sozial erfolgreiche verbale Interaktion ermöglichen“ (Held: Verbale Höflichkeit, zit. nach Jung 2005, S. 13).

⁵⁶³ Höflichkeit im Sinne von „a device used in order to reduce friction in personal interaction“ (Lakoff, R.: Stylistics strategies within a grammar or style, zit. nach Fraser 2001, S. 1412).

⁵⁶⁴ „La cortesía no es algo con lo cual los seres humanos nacemos sino algo que adquirimos a través de un proceso de socialización. Así entendida la cortesía no es un fenómeno ‚natural‘ precedente a la humanidad sino un fenómeno que ha sido construido histórica y socioculturalmente“ (Márquez Reiter 2002, S. 89).

4.3.3.1 Die Theorie der Konversationsmaximen und das Kooperationsprinzip von Grice

Bei allen Höflichkeitsmodellen, die in dieser Arbeit vorgestellt werden, steht der Beziehungsaspekt im Mittelpunkt. Anders präsentiert sich das Grice'sche Modell (1975, 1989). Entsprechend der Grice'schen Sichtweise auf die konversationelle Interaktion sind die Interaktionsteilnehmer rational handelnde Individuen, die vor allem am effizienten Informationsaustausch Interesse haben. Rational handeln heißt dabei, das kommunikative Ziel mit geeigneten Mitteln möglichst effektiv zu erreichen⁵⁶⁵. Dieses allgemeine Prinzip der Kommunikation nennt Grice das Kooperationsprinzip (siehe dazu Heringer 2014, S. 72). Es beinhaltet eine Handlungsanweisung an den Sprecher: „Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird“ (vgl. Grice 1979, S. 248). Dieser Grundsatz besitzt einen präskriptiven Charakter (vgl. Haverkate 1994, S. 30)⁵⁶⁶, und formuliert mithin die grundlegende Voraussetzung, damit die Kommunikation einen Sinn bekommt. Aus dem Kooperationsprinzip leitet Grice (1979, S. 249 ff.) vier Konversationsmaximen ab⁵⁶⁷, die die Gespräche steuern. Sie werden als Grundlage jeden Gesprächs angesehen⁵⁶⁸ und ermöglichen nach Grice rationale Untersuchungen von Sprache. D.h. die Konversationsmaximen⁵⁶⁹ regeln das kommunikative Verhalten der Gesprächspartner insofern, als sie ihnen als Richtlinien dienen, „um Gespräche maximal effizient, rational, kooperativ zu führen ...“ (Levinson 1994, S. 105)⁵⁷⁰. Entsprechend Harras versteht Grice die Konversationsmaximen

⁵⁶⁵ Rationalität und „face“-Orientierung ermöglichen eine zweckorientierte, effiziente, beziehungspflegende und somit konfliktfreie Gesprächsentwicklung. Vgl. Bublitz 2001, S. 223; Brown/Levinson 1987, S. 61.

⁵⁶⁶ Der Grice'sche präskriptive Charakter zeigt sich anhand der Anwendung des Imperativs.

⁵⁶⁷ In Anlehnung an Kants Kategorienlehre und die daraus resultierenden vier Kategorien. Rolf betont, anders als bei Kant seien die Maximen keine Vorschriften. „Sie sind nicht als in einem engeren Sinne verstandene Normen zu verstehen, die angeben würden, was wann zu tun ist“ (Rolf 1994, S. 168).

⁵⁶⁸ Näheres zu den Konversationsmaximen siehe Grice (1957, 1975, 1989) bzw. jedes beliebige Lehrbuch über Pragmatik, z.B. Levinson (1983) oder Ernst (2002).

⁵⁶⁹ Insofern unterscheiden sich Wahrscheinlichkeitsprinzipien von den normativen Grice'schen Konversationsmaximen. Weigand geht von Wahrscheinlichkeitsprinzipien als essentiell Merkmal kommunikativen Handelns aus. Es handelt sich dabei um unterschiedliche ‚Techniken‘, die Menschen nutzen, um sich angesichts der Komplexität der Kommunikation zu orientieren (Weigand 2000, S. 8). Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit, nicht aber mit absoluter Sicherheit, ist zu erwarten, dass die Gesprächsteilnehmer ihr Verhalten an diesen Prinzipien ausrichten. Einschränkend sei angemerkt: Obwohl eine absolute Sicherheit rein theoretisch nicht erwartet werden kann, wird sie trotzdem in der Praxis (un)bewusst von den Gesprächsteilnehmern vorausgesetzt.

⁵⁷⁰ Im Gegensatz zu Grice, der davon ausgeht, dass sich die Kommunikationspartner bei der Produktion und Interpretation an bestimmten allgemeinen Normen orientieren, die auf dem Prinzip der Kooperation beruhen, argumentieren Sperber/Wilson, dass es vielmehr auf die Art und Weise ankommt, wie sich das „Human Central Cognitive System“ entwickelt hat. Dabei behaupten sie: „human cognition *tends* to be organised so as to maximize relevance“ (Sperber/Wilson 1995, S. 262), d.h. ob eine Äußerung relevant ist oder nicht, hängt von der kognitiven Arbeit des Individuums ab, wobei sich der Grad der Relevanz steigert, je größer bzw. positiver die kognitive Wirkung bei möglichst geringer kognitiver Anstrengung ist. Ausgehend davon, dass aus allen Äußerungen, die kognitive Effekte provozieren können, nur wenige tatsächlich die Aufmerksamkeit des einzelnen erreichen, erklären Sperber/Wilson, dass die an einer Interaktion beteiligten Personen immer zuerst die Relevanz einer

„als formale Kriterien zur Beurteilung von Angemessenheit“ (Harras 1983, S. 189). Zu den Konversationsmaximen zählen:

Die Quantitätsmaxime, die den Informationsgehalt des Redebeitrags auf das Wesentliche einschränkt; die Qualitätsmaxime, die den Wahrheitsgehalt von Redebeiträgen thematisiert; die Relevanzmaxime, die die Relevanz des Beitrags einfordert; und schließlich die Maxime der Art und Weise, die Mehrdeutigkeiten und Unklarheiten verbietet (Grice 1993, S. 249 ff.).

Die Einhaltung des Kooperationsprinzips und der daraus abgeleiteten Maximen seitens des Sprechers und Hörers ist eine grundlegende Voraussetzung⁵⁷¹ für ein gutes Funktionieren der Kommunikation, welche in der Interaktion ständig überprüft wird. Doch viele Gespräche verlaufen nicht rational oder effektiv. Sie dienen auch nicht immer der Informationsvermittlung. Es muss also noch andere Faktoren geben, die (neben der Rationalität) das Gespräch beeinflussen. Dies führt zu der Frage, ob die Grice'schen Maximen tatsächlich existieren, und falls dies der Fall sein sollte, welcher Natur sie sind. Selbst Grice deutete in seiner Forschung in einer ambigen Art und Weise an, dass die Konversationsmaximen rationale Prinzipien seien, deren Erhaltung jedoch durch die soziale Realität bestimmt wird.⁵⁷² Damit erscheint Höflichkeit als Abweichung von diesem Rationalitätsprinzip (vgl. Haverkate 1994, S. 44⁵⁷³).

Gleich nach Veröffentlichung von Grices Vorschlägen erschienen mehrere Forschungsarbeiten, die den Anwendungsgrad der Konversationsmaximen in Frage stellten. Robin Lakoff (1973) ist nicht der Auffassung, dass eine ideale Kommunikation, die sich von den Grice'schen Konversationsmaximen führen lässt, eine normale Konversation im realen Leben darstellt (Lakoff 1973, S. 297), denn Menschen sind schließlich keine Maschinen, die nur Mitteilungen geben und entziffern. Sie sind vielmehr Beteiligte an einem gesellschaftlichen Ereignis und lassen sich im Kontext der eigenen sozialen Gesellschaft identifizieren. Sie versuchen, durch ihre Verhaltensweisen dem allgemeinen Bestreben nach gesellschaftlicher Beachtung bzw. gesellschaftlichem Ansehen und Annahme zu entsprechen (vgl.

Äußerung abzuschätzen versuchen und dann erst einen Kontext auswählen, durch den eine maximale Relevanz erreicht werden kann.

⁵⁷¹ Heringer u.a.: Einführung in die Praktische Semantik, zit. nach Lebsanft 2005, S. 28.

⁵⁷² Es sind keine Maximen für moralisch einwandfreies Verhalten, sondern für rationales Verhalten in der Kommunikation. Demnach sind entsprechende Maximen nicht als normative Handlungsanweisungen zu verstehen, sondern als operationelle Regeln, an deren Befolgung ein Gesprächspartner oder Beobachter die Normalität des Gesprächs ablesen kann. Werden sie nämlich, was jedem Sprecher grundsätzlich freisteht, aus diesem oder jenem Motiv heraus nicht befolgt, so kann der Gesprächspartner oder Beobachter aus dieser Nichtnormalität seine Schlüsse ziehen und die Abweichungen von den Maximen durch seine eigenen „Implikaturen“ interpretativ ergänzen.

⁵⁷³ Allerdings betont Haverkate, dass „la cortesía no es propia de determinadas clases de oraciones, sino de locuciones en una situación comunicativa específica“ (Haverkate 1994, S. 38). Als Beispiel gibt er die Anwendung des Imperativs, die laut dem Kontext als eine höfliche Exhortation zu deuten wäre (a.a.O., S. 38-39). Damit hebt Haverkate die Wichtigkeit des Situationskontexts für die korrekte Deutung des Satzes hervor. Aus diesem Grund behauptet Haverkate, dass die Höflichkeit keine eigenständige Aktion ist, denn sie ist in der ganzen verbalen Aktion eingebunden. Demzufolge beteuert Haverkate, dass sie „un subacto del acto de habla“ ist (a.a.O., S. 50). Laut Haverkate sind entsprechende Subakte optionale Akte, die als Stütze der wesentlichen illokutiven Akte dienen.

auch Ehrhardt 2002; Bublitz 2001)⁵⁷⁴. Diese Anforderung von Höflichkeit summiert Lakoff (1973) als folgender Maxime: *Make A [= Alter] feel good! – Be friendly!* (sog. „*Rules of Politeness*“ (a.a.O., S. 298). Nur Höflichkeit als tatkräftige harmonische Beziehungsgestaltung sichert einem die gegenseitige Kooperationsdisposition und bringt so eine geglückte Kommunikation zuwege. Entscheidend ist aber dabei, nicht nur Freundlichkeit zum Ausdruck zu bringen, so Lakoff (1979), sondern vielmehr sämtliche Auseinandersetzung und Beleidigung des Interaktanten zu umgehen.⁵⁷⁵ Damit gewinnt Höflichkeit mehr an Signifikanz als die Grice'sche Forderung nach ‚Klarheit‘. Allerdings berücksichtigt Lakoff in ihrer Theorie nur den konversationellen Kontext – Ausgangsbasis ihrer Theorie. Sie vernachlässigt den kulturellen Kontext, und die für ihn spezifische Pragmatik⁵⁷⁶. Denn das Kooperationsprinzip und damit die Verfolgung der Konversationsmaximen sind nicht in allen Kulturen auf gleiche Weise wieder zu finden, und damit ist ihre Rationalität zweifelhaft. Diese Kulturspezifität der Maximen wird von Clyne erkannt und aufgegriffen: Clyne nimmt eine kulturübergreifende Modifikation der Grice'schen Konversationsmaximen vor (1996, S. 194). Er ergänzt sie durch den kulturellen Aspekt.⁵⁷⁷ Wilson (1990) ist darin zu folgen (vgl. Verweis in: Escandell Vidal 1995, S. 46), dass die Qualitätsmaxime kein universeller Imperativ ist, sondern eher eine in manchen Gesellschaften gültige Norm, und zudem an bestimmte Situationen begrenzt. Brown und Levinson (1978)^{578 579} sowie Leech (1983) entwickelten die

⁵⁷⁴ Beide Verfasser verbinden die oben erwähnten Hauptfaktoren der Höflichkeit miteinander (vgl. Grice: Rationalität; Leech/Brown/Levinson: Beziehungsgestaltung). Demnach wird Höflichkeit als die wechselseitig unterstellten Intentionen der Beziehungsgestaltung und Rationalität des menschlichen Handelns definiert (vgl. Ehrhardt 2002; Bublitz 2001). In seiner Dissertation zur Beziehungsgestaltung und Rationalität hat Ehrhardt eine linguistische Theorie der Höflichkeit ausgearbeitet. In der Tradition seiner Vorgänger betrachtet er als Hauptfaktoren dabei die wechselseitig unterstellten Intentionen der Beziehungsgestaltung und Rationalität des menschlichen Handelns. Wenn der Sprecher das Ziel verfolgt, kommunikativ erfolgreich zu sein, bemüht er sich, eine kooperative Beziehung zu gestalten, was für ihn rational und höflich sein bedeutet. Die Ansicht, dass höfliches Verhalten rational ist, weil es den kommunikativen Erfolg sichert, vertritt auch Bublitz und definiert Höflichkeit als ein „rationales, sozial angemessenes Verhalten“ (a.a.O., S. 231). Auch Ehrhardt sieht das Wesen von Höflichkeit in einer Intention des Sprechers, „eine angemessene soziale Distanz zwischen Hörer und Sprecher zum Ausdruck zu bringen“ (Ehrhardt 2002, S. 235), also der Situation und der Partnerkonstellation angemessen zu handeln.

⁵⁷⁵ Höflichkeit als „a device used in order to reduce friction in personal interaction“ (Lakoff: *Stylistic strategies within a grammar of style*, zit. nach Fraser 2001, S. 1412).

⁵⁷⁶ Lakoff selbst antizipiert in ihrem Werk die entsprechende Kritik, indem sie behauptet, dass unterschiedliche Kulturen oder sogar Mitglieder unterschiedlicher Sozialgruppen unterschiedliche Höflichkeitsmodelle anwenden können (vgl. dazu a.a.O., S. 303).

⁵⁷⁷ Zu dieser kulturellen Ergänzung siehe Clyne 1996, S. 194 ff.

⁵⁷⁸ Dreh- und Angelpunkt von Brown und Levinsons Theorie (1987) ist deren Behauptung, soziale Interaktionen seien stets potentiellen Konflikten ausgesetzt, was die Verfasser mit dem Terminus der „face threatening acts“ kennzeichnen (kurz ‚FTA‘ vgl. Kap. 4.3.3.3.2). Das erstmals 1978 erschienene Werk von Penelope Brown und Stephen C. Levinsons wird heute hauptsächlich in der erweiterten 2. Auflage von 1987 rezipiert. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die bearbeitete und erweiterte 2. Auflage von 1987. Eine kurze Zusammenfassung findet sich in Brown/Levinson 1987, S. 59-60.

⁵⁷⁹ Gegenüber der Erstpublikation distanzieren Brown/Levinson sich in der 2. Auflage weitgehend von der Sprechaktttheorie, weil sie „a sentence-based, speaker-oriented mode of analysis“ (Brown/Levinson 1987, S. 10)

sog. Höflichkeitsmaximen, die Grices' Konversationsmaximen erweitern oder ergänzen bzw. für Verhaltensweisen, die sich der Verfolgung der Grice'schen Konversationsmaximen widersetzen, auffangen sollten.⁵⁸⁰ Diesen Autoren zufolge decken die erwähnten Höflichkeitsstrategien bzw. -maximen den von den Grice'schen Maximen vernachlässigten Anwendungsbereich ab. In anderen Worten: Die Anwendung der Höflichkeitsstrategien bzw. -maximen setzt die geltenden pragmatischen Prinzipien der sprachlichen Kooperation außer Kraft.⁵⁸¹

Nichtsdestotrotz und somit den von Grice entwickelten Vorschlägen⁵⁸² folgend, wird hier der Hypothese aufgestellt, dass die Gesprächspartner, unabhängig von ihrer Kulturzugehörigkeit, bestimmte Konversationsmaximen zu befolgen haben. D.h., es gibt keine Kultur, in der die Interaktanten nicht von einander erwarten, dass z.B. die Wahrheit gesagt wird. Das widerspricht nicht der konstatierten Tatsache, dass die Konversationsmaximen je nach Situation und Kultur nicht in gleicher Weise befolgt bzw. ausgeführt werden (vgl. Heringer 2014, S. 82). So muss man davon ausgehen, dass diese Maximen in verschiedenen Kulturen in unterschiedlichem Maße zum Tragen kommen und eventuell mit anderen kulturspezifischen kommunikativen und sozialen Bedürfnissen und Anforderungen in Konflikt treten können. Damit wird sich Clynes Ergänzung angeschlossen. Aus methodologischer Sicht sei es vorzuziehen, die Konversationsmaximen als faktisch existent zu verstehen, anstatt sich für jede neue Situation bzw. Kultur neue Maximen auszudenken außer in jenen Fällen, in denen die soziokulturellen Konditionierungen das Gegenteil verlangen. Folglich liefert die Theorie der Konversationsmaximen einen Rahmen, innerhalb dessen Richtlinien zu finden sind, die das Verstehen des Erfolgs bzw. Misserfolgs einer kommunikativen Interaktion erleichtern. Aber allen Regeln übergeordnet befindet sich der oberste Wille des Sprechers, der die Sprache für seine Zwecke formt, mit den Sprachregeln sein Spiel treibt, die Regeln umgeht, um seine Ziele zu erlangen und die Kooperationsprinzipien einer Konversation verletzt.

In der Behandlung konkreter Missverständnisse im deutsch-spanischen Kontakt wird sodann näher auf einige konkrete Realisierungsformen von Höflichkeitsverhalten eingegangen, die gerade diese Kulturspezifität der Konversationsmaximen verdeutlichen und deren Befolungsgrad der Grice'schen

erfordere. Diese Art der Analyse ist laut Autorin nicht prinzipiell zu befürworten, besonders nicht für natürliche mündliche Kommunikation. Dennoch ist diese Sicht von der Sprecherseite her für die vorliegende Arbeit nicht ganz von der Hand zu weisen.

⁵⁸⁰ Bei seinen Überlegungen zu den Gesprächsmaximen erwägt Grice beiläufig einmal die Ergänzung des Katalogs durch eine weitere Maxime, die lauten würde: „Sei höflich!“ Auch sie müsste natürlich im Sinne der Theorie operationell-gesprächsanalytisch und nicht normativ-moralisch verstanden werden. Grice verwirft jedoch diese denkbare Maxime rasch wieder, da sie nicht mit seinem Gesprächsbegriff zu vereinbaren ist, der unter einem Gespräch „einen maximal effizienten Informationsaustausch“ („a maximally effective exchange of information“) versteht. Daher gibt es für Grice keinen Platz für Höflichkeit, so dass deren sprachliche oder nichtsprachliche Erscheinungen dann nur – strikt operationell – als verhaltensauffällige Abweichungen von einer Normalität beschrieben werden. In Übereinstimmung mit Weinrich (1986, S. 10) überein wird hier beanstandet, dass Grices Beschreibungsmuster nicht nur inhaltlich als technokratisch, sondern auch formal wegen seiner unreflektierten Normalitätssetzung. Höflichkeit gehört ihres Erachtens zur Normalität des sprachlichen Umgangs, und es gibt – außer in Fachsprachen – keinen höflichkeitsfreien Gesprächsraum (vgl. auch Hartmann 1973).

⁵⁸¹ Siehe dazu Sarangi, S. K. u.a. 1992, S. 117-154; vgl. ebenfalls Watts, R. u.a. 1992, S. 1-17; Haverkate 1994.

⁵⁸² Siehe dazu Sarangi, S. K. u.a. 1992, S. 117-154.

Maximen⁵⁸³ als universellen Orientierungen in Frage stellen⁵⁸⁴, womit sie die kulturübergreifende Modifikation Clynes (1996) rechtfertigen.

4.3.3.2 Die Konversationsmaximen von Leech

Allerdings tritt die Höflichkeit in der Theorie der Konversationsmaximen nach Grice nur auf, wenn die Gesprächspartner sich an eine der Maximen nicht halten. Dennoch eignet sich diese Theorie nicht, um die Höflichkeit zu definieren (Haverkate 1994, S. 47). Aus diesem Grund entwickelt Leech (1983) die Theorie von Grice weiter: die inhaltsbezogenen Maximen werden um beziehungsbezogene, höflich-soziale Maximen ergänzt, die auf die Entwicklung und Stabilisierung der Beziehung gerichtet sind. In diesem Zusammenhang begreift Leech das nicht Befolgen der Grice'schen Konversationsmaximen als die Anwendung von Höflichkeit. Damit ist das Höflichkeitsprinzip von Leech dem Kooperationsprinzip von Grice übergeordnet: Erst die Höflichkeit protegiert die mutuelle Kooperationsdisposition und bietet damit Gelegenheit zur gelungenen Kommunikation (Leech 1983, S. 82). Dabei sind die Maximen nicht als Regeln, sondern als „Skizzen des möglichen Vorgangs“ (vgl. Nixdorf 2002, S. 56) zu betrachten. Leech erkennt die Interaktion infolge der infrage kommenden verschiedenen Handlungsvorhaben der Interaktanten als asymmetrisch. Die Strategie besteht gerade darin, einen Ausgleich zu schaffen und zwar im Sinne eines linguistischen Äquivalenten auf der Grundlage einer „Kosten-Nutzen-Kalkulation“. Infolgedessen gehen kommunikative und gesellschaftliche Vorhaben nur in Erfüllung, falls der „Sprecher gleichsam als Jongleur tätig [wird], welcher die jeweiligen Kosten und Nutzen der Interaktion situationsadäquat und unter Beachtung der genannten Asymmetrie ...“ (Held: Verbale Höflichkeit, zit. nach Jung 2005, S. 18) ausgleicht. Aus diesem Grund formuliert Geoffrey Leech sechs Maximen⁵⁸⁵ (Leech 1983, S. 15-16) die im Großen und Ganzen die Funktion haben, den Aufwand für „Alter“ niedrig zu behalten und den Nutzen für ihn zu erhöhen (a.a.O., S. 208 ff.)⁵⁸⁶:

Der Taktmaxime folgend, wird der Sprecher bestrebt sein, Kosten für andere zu minimieren und den Nutzen für andere größer zu machen; die Großzügigkeitsmaxime verlangt vom Sprecher, den eigenen Nutzen zu minimieren und die eigenen Kosten zu erhöhen; entsprechend der Anerkennungsmaxime wird versucht, die Missbilligung durch andere zu minimieren und stattdessen deren Anerkennung zu steigern; der Bescheidenheitsmaxime zufolge sollte das Eigenlob minimiert und dafür die Missbilligung der eigenen Äußerungen verschärft werden; nach der Zustimmungsmaxime ist der Sprecher veranlasst, die Nichtübereinstimmung zwischen sich und den anderen zu reduzieren und die Übereinstimmung zu erhöhen; unter der Sympathiemaxime schließlich ist der Sprecher gehalten, die Antipathie zwischen sich

⁵⁸³ Eine ähnliche Sicht auf die Konversationsmaximen von Grice nehmen Brown/Levinson, indem sie ihre „off-record“-Höflichkeitsstrategien (Strategie der situativ-kontextuellen Indirektheit) als eine Nichtbefolgung von Grice'schen Maximen beschreiben (Brown/Levinson 1987, S. 211 ff.).

⁵⁸⁴ Damit macht die Höflichkeit die bewährten herrschenden pragmatischen Prinzipien der sprachlichen Kooperation gegenstandlos.

⁵⁸⁵ Aus dem Maximenkonzept wird erkennbar, dass diese Maximen lediglich eingeschränkt Gültigkeit aufweisen und gegeneinander in Wettbewerb treten können. Es ist dabei die Tatsache zu berücksichtigen, dass je nach Kultur die einzelnen Maximen das Verhalten mehr oder weniger beeinflussen können (vgl. auch Jung 2004, S. 18).

⁵⁸⁶ Leech formuliert die Takt-Maxime folgendermaßen: „Minimize the cost to *h* ... Maximize the benefit to *h* ...“ (Leech 1983, S. 109). Unter *h* ist der ‚hearer‘, also der Hörer zu verstehen.

und den anderen zu minimieren und die Sympathie zu vergrößern.⁵⁸⁷ Die sechs Maximen von Leech sind durch eine ausgeprägte Beziehungsorientierung gekennzeichnet und entfalten in vielen Gesprächen eine beziehungsstabilisierende Wirkung⁵⁸⁸. Bei genauer Betrachtung sind zwischen den Leech'schen Maximen und bestimmten Strategien der positiven und negativen Höflichkeit von Brown/Levinson gewisse Parallelen erkennbar⁵⁸⁹.

Wenngleich die Höflichkeit und ihr verbaler Ausdruck universellen Charakter aufweist, und in gewissem Maße auch die Konversationsmaximen auf gemeinsame Tendenzen in der Mehrheit der Kulturen verweisen, sei ausdrücklich betont, dass das Konzept der Maximen kulturellen Variationen unterliegt. Darin ist Goddard und Wierzbicka zuzustimmen: „It is now known, however, that Grice's maxims do not operate in the same fashion in all cultures“ (Goddard/Wierzbicka 1997, S. 234). Die Existenz kultureller Divergenzen zwischen Spaniern und Deutschen hinsichtlich der Anerkennungsmaxime wird von der Verfasserin aufgrund eigener Beobachtungen und Erfahrungen bestätigt. Sie kann sich darin auf namhafte Autoren berufen (vgl. Haverkate 1994; Torres/Wolff 1983; Küpers 2000; Keim 1994; Siebold 2008; Marek/Müller 2004; Contreras Fernández 2005). Dasselbe kann hinsichtlich der Maximen von Leech behauptet werden.

Bei aller Variabilität der Wertigkeit und der Wichtigkeit der Maximen in den unterschiedlichen Kulturen werden die nachstehend diskutierten Höflichkeitsmaximen von Leech als ein wertvolles Instrument für die Analyse der kommunikativen Unterschiede zwischen der deutschen und der spanischen Sprache betrachtet.

4.3.3.3 Die Theorie der Höflichkeit von Brown und Levinson (1978/1987)

Anders als bei den Sprachphilosophen Austin, Searle und Grice, die Höflichkeit eher als nicht hinterfragter Grund für die Verwendung bestimmter sprachlicher Formen und Verfahren angeben, steht im Aufsatz von Brown/Levinson „Universals in language use: politeness phenomena“ (1978/1987) Höflichkeit im Mittelpunkt des Interesses. Wie der Titel sagt, versuchen die Autoren universell gültige Hypothesen zur Sprachanwendung aufzustellen.

4.3.3.3.1 Das Konzept des sozialen Images

Mit der Entwicklung ihrer bahnbrechenden Theorie von Höflichkeitsuniversalien, die trotz der vielen Kritiken seit einem Drittel Jahrhundert ein theoretisches Fundament für zahlreiche Untersuchungen zur Höflichkeit liefert, traten Penelope Brown und Stephen Levinson das sprechakt- und interaktionstheoretische Erbe ihrer Vorgänger an. Im Anschluss an Goffman (1967) erklären Brown und Levinson, die vorrangige Funktion der Höflichkeit bestehe darin, das öffentliche Bild („face“ oder „Image“) zu wahren, das eine Person für sich beansprucht. Das soziale Image ist bei Goffman definiert

⁵⁸⁷ Leech 1983, S. 132.

⁵⁸⁸ Leech: „Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs“/ „Maximize (other things being equal) the expression of polite beliefs“ (a.a.O., S. 81).

⁵⁸⁹ Zum Beispiel impliziert die Taktmaxime von Leech strategische Überlegungen, die dazu dienen, Konfliktpotenzial zu reduzieren. Die Taktmaxime liegt den wesentlichen Strategien der negativen Höflichkeit von Brown/Levinson (1978) zugrunde.

als „the positive social value a person effectively claims for himself ...“ (Goffman 1967, S. 4)⁵⁹⁰. Das Image weist also einen öffentlichen und einen interpersonellen Charakter auf (vgl. Goffman, 2001)⁵⁹¹. Dieses Image wird vom Gesprächspartner geschaffen (Projektion und Evaluation Anderer). Das Image ist also das Bild, von dem man glaubt, dass es der andere von einem hat. Man kann es zwar selbst definieren (vgl. Goffman 1967, S. 5), aber solange es nicht als solches anerkannt oder akzeptiert wird, hat man es auch nicht. Daher handelt es sich bei diesem Image um keine beständige Charakteristik. Sie muss vielmehr bei jedem Zusammentreffen immer wieder aufs Neue bestimmt und ausgehandelt werden. Angesichts der Abhängigkeit des persönlichen Images von der Evaluation Anderer sowie des Wissens um die Sensitivität des „faces“, bemühen sich die Gesprächspartner sowohl um die Aufrechterhaltung und Förderung des persönlichen als auch des fremden „faces“ (a.a.O., S. 24-26). Dies wiederum führt bei den Interaktanten „... zu einer Koexistenz von protektivem („alter“-zentriertem) und defensivem („ego“-zentriertem) Gesprächsverhalten ...“ (Jung 2005, S. 20).

Aufbauend auf Goffmans „face“-Auffassung definieren Brown und Levinson das Image als „... the public self-image that every member wants to claim for himself“ (Brown/Levinson 1987, S. 61). Beide Autoren entwickeln den „face“-Begriff weiter, so dass er zwei unterschiedliche Aspekte vereint (a.a.O., S. 61; vgl. auch Haverkate 1994⁵⁹²): Das negative Image, welches durch das grundlegende Bestreben nach Territorien, persönlichen Bereichen, Handlungsfreiheit, Wahrung der persönlichen „Autonomie“, Freiheit von Zwang und den Wunsch, dass die erwähnten Bedürfnisse auch von anderen Gruppenmitgliedern respektiert werden, charakterisiert ist. Im Gegensatz dazu ist das positive Image durch das grundlegende Bestreben nach einem positiven Selbstbild (Anerkennung, Bewunderung, Zugehörigkeit) bzw. Akzeptanz von zumindest einigen Mitmenschen und den Wunsch gekennzeichnet, dass dieses Selbstbild von den anderen Gruppenmitgliedern anerkannt wird (Brown und Levinson 1987, S. 61).⁵⁹³

Allerdings sind bei Interaktionen Verletzungen des sozialen Images oft unvermeidlich (FTA: „face threatening acts“), denn Menschen haben verschiedene Erwartungen und Absichten, die wiederum mit Rechten und Pflichten einhergehen und irgendwie in Übereinstimmung zu bringen sind. Das kann nur

⁵⁹⁰ Goffmans Darstellungen von „face“ wurden in einer Reihe von linguistischen Arbeiten aufgegriffen und weiterentwickelt (Holly 2001, S. 1382).

⁵⁹¹ „Cuando un individuo aparece ante otros, proyecta, consciente e inconscientemente, una definición de la situación en la cual el concepto de sí mismo constituye una parte esencial“ (Goffman 2001, S. 258).

⁵⁹² Haverkate stützt sich ebenfalls auf das „Image“-Konzept von Brown und Levinson und spricht von positivem und negativem Image bzw. positiver und negativer Höflichkeit. Diese Paare entsprechen den Normen Lakoffs (1973): Die negative Höflichkeit drückt sich durch die Norm „Zwing deinem Gesprächspartner nicht deinen Willen auf und gib ihm Optionen“ (Haverkate 1994, S. 21), und die positive Höflichkeit durch die Norm „Schaffe, dass dein Gesprächspartner sich wohl fühlt; sei höflich“ (a.a.O., S. 28) aus.

⁵⁹³ Die Bezeichnung soziales Image – im negativen wie im positiven Sinn – , ist zur klassischen Terminologie geworden und international anerkannt. Es sei jedoch betont, dass das sozial negative Image und mit ihm verbunden die negative Höflichkeit kein unhöfliches Verhalten seitens des Gesprächspartners implizieren. Trotz der möglichen Fehlinterpretation der Terminologie wird sie wegen ihrer weiten Verbreitung benutzt. Näheres in Kap. 4.3.3.3.3.

auf der Grundlage reziproker Kooperation geschehen, d.h. durch Bearbeitung von Äußerungen und Verhaltensweisen (sog. „face-work“⁵⁹⁴)⁵⁹⁵.

4.3.3.3.2 Höflichkeitsstrategien⁵⁹⁶

Brown und Levinson beschreiben Höflichkeit als eine gesichtswahrende Haltung des Sprechers und des Hörers, also als eine Beziehungsarbeit, die an den eigenen und fremden negativen und positiven Gesichtsbedürfnissen orientiert ist und Beziehungspflege zum Ziel hat. Sie verstehen Höflichkeit ähnlich wie Lakoff als eine Vermeidung von Konflikten und damit im Wesentlichen als ein komplexes System, um „face-threatening acts“ zu vermeiden bzw. abzuschwächen (Brown/Levinson 1978, S. 11). „Die Hauptfunktion der Höflichkeit ... nach Brown und Levinson [besteht] darin, durch die Anwendung verschiedener Höflichkeitsstrategien gesichtsbedrohende Sprechakte ... abzuschwächen und so durch die Wahrung des eigenen und damit des fremden *face* eine harmonische und reibungslose Kommunikation zu gewährleisten“ (Siebold 2008, S. 10).

Nachfolgend die Übersichtstabelle der Höflichkeitsstrategien nach Brown und Levinson. Die Auswahl dieser linguistischen Strategien unterliegt Variablen z.B. soziale Distanz, soziale Machtunterschiede zwischen den Gesprächsteilnehmern (vgl. Blum-Kulka 1990, S. 262).

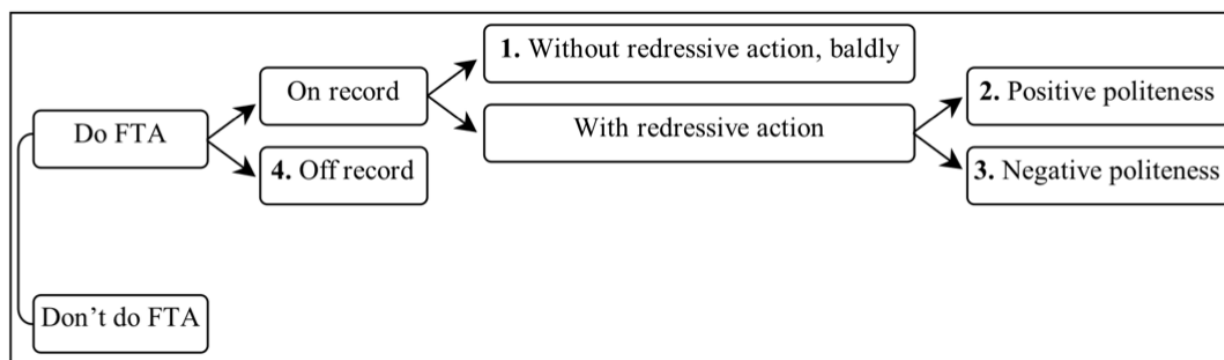


Abbildung 6: Höflichkeitsstrategien nach Brown und Levinson (1987, S. 68 ff.)

1. „Bald on record“: Bei der ein FTA in einer direkten, nicht abgeschwächten Form vorkommt. Die gefährlichste Handlung wird ohne Umschweife realisiert („without redressive action“). Nach Brown und Levinson setzt der Gebrauch dieser Strategie besondere Umstände voraus (z.B. es liegt ein Notfall vor, oder die Handlung liegt im Interesse des Hörers, oder der Sprecher hat einen viel höheren Status als der Hörer). Die entsprechende Strategie deckt sich mit den Grice'schen Maximen (1975).⁵⁹⁷

⁵⁹⁴ Das „facework“ hat seine Grundlage im Axiom von Watzlawick, wonach alle Aussagen sowohl einen Inhalts- als auch einen Beziehungsaspekt besitzen. In der vorliegenden Arbeit soll der Beziehungsaspekt hervorgehoben werden. Vgl. Watzlawick u.a. 2007, S. 56.

⁵⁹⁵ Der Fachbegriff signalisiert eine beständig „zu leistende Aufgabe“ (Held 1995, S. 63).

⁵⁹⁶ Strategie ist im Sinne eines längerfristig ausgerichteten planvollen Anstrebens eines Ziels zu verstehen. Sie setzt eine gedankliche Vorwegnahme (Reflexion, Meditation) von Handlungsschritten voraus.

⁵⁹⁷ Der Sprecher wählt entsprechende Strategie, wenn ihm die Information wichtiger ist als die Rücksichtnahme auf das Image des Gesprächsteilnehmers.

2. Positive Höflichkeit: Hierbei wird die FTA direkt durchgeführt („on record“), aber ihre Gefährlichkeit wird mit sprachlichen Mitteln vermindert („with redressive action“). Es wird dabei gezeigt, dass der Sprecher nicht die Absicht hat, das positive soziale Image zu bedrohen. Dies kann er durch die positive Höflichkeit zum Ausdruck bringen, die der Pflege des positiven Gesichts des Hörers dient, indem sie Gemeinsamkeit, Zugehörigkeitsgefühl und Kooperativität zwischen den Gesprächspartnern betont (vgl. Brown/Levinson 1987, S. 63), und die Bedürfnisse des Hörers nach Sympathie, Bejahung, Verständnis und Zugehörigkeit befriedigt (solidarisierende Höflichkeitsstrategie). Die positive Höflichkeit beruht auf dem Verlangen nach fremder Anerkennung und Wertschätzung. Dabei soll Nähe und Vertrauen geschaffen werden. Ihre verbale Realisierung drückt sich durch Anzeichen von Konsens, Affinität, Solidarität und Zugehörigkeit aus (sog. „Zuwendungsstrategien“; vgl. Held 1995, S. 4).⁵⁹⁸ Dabei haben sowohl kulturcharakteristische Unterschiede als auch persönliche Eigenschaften und prägnante Kontextfaktoren große Auswirkungen.
3. Negative Höflichkeit: Hierbei wird die FTA direkt durchgeführt („on record“), aber ihre Gefährlichkeit wird mit sprachlichen Mitteln vermindert („with redressive action“). Es wird dabei gezeigt, dass der Sprecher nicht die Absicht hat, das negative soziale Image zu bedrohen. Dies kann er durch die negative Höflichkeit zum Ausdruck bringen. Die entsprechende Strategie ist im Wesentlichen eine Vermeidungsstrategie (ebd.) und erlaubt es dem Sprecher zu demonstrieren, dass er die Handlungsfreiheit, das persönliche Territorium und das Selbstbestimmungsrecht des Hörers nicht unnötig einschränken will: Sie vermittelt dadurch oft den Eindruck von Distanz und Formalität.
4. „Off-record“: Hierbei vermeidet es der Sprecher, einen gesichtsbedrohenden Akt direkt zu äußern. Es geht vielmehr mehrdeutig vor, so dass die Bedeutung aushandelbar bleibt. Diese Strategie umfasst Formen konversationeller Implikatur im Sinne von Grice. Sie wird als Strategie des Verbergens bezeichnet. Zu dieser Strategie zählen fünfzehn Unterstrategien, die sich aus der Verletzung der von Grice formulierten konversationsauslösenden Maximen ableiten, z.B. der Gebrauch von Metaphern, Ironie, Unter- und Übertreibungen sowie Anspielungen.

Innerhalb der positiven (15) und negativen Höflichkeitsstrategien (10) findet sich dann jeweils ein Bündel von Strategien einer mittleren Abstraktionsebene. Brown und Levinson (1987, S. 101 ff.) zählen unter anderem folgende positive Höflichkeitsstrategien auf:

1. Interesse am Gesprächspartner zeigen
2. Eine dem Gesprächspartner angepasste Sprache benutzen: Rufnamen, Verkleinerungsformen oder andere Formen, um Zuneigung zu zeigen
3. Ein gemeinsames Terrain festlegen
4. Das Einbeziehen in das Gespräch.

Beispiele für negative Höflichkeitsstrategien (a.a.O., S. 129 ff.):

1. Konventionell indirekt sein

⁵⁹⁸ Hiermit vergleichbar sind die Gegenüberstellung von „avoidance rituals“ (Vermeidungsrituale) und „presentational rituals“ (Zuvorkommenheitsrituale) im Sinne von Goffman 1971.

2. Den Gesprächspartner zu nichts zwingen: Zweifel ausdrücken
3. Nichts voraussetzen und dem Gesprächspartner gegenüber Distanz halten
4. Dem Gesprächspartner bei Nicht-Nachgehen einer bestimmten Aufforderung nicht das Gefühl „sich schlecht fühlen“ zu müssen.

Der Gebrauch der Strategie „bald on record“ setzt von Brown/Levinson zufolge (Brown und Levinson 1987, S. 95 ff.) besondere Umstände voraus und scheint einen anderen Rang zu haben als die übrigen drei Höflichkeitsstrategien. Die „negative“ und die „off-record“-Strategie werden in der Forschung oft mit zwei Arten der Indirektheit verglichen: die „off-record“-Strategie mit der Strategie der situativ-kontextuellen Indirektheit und die „negative Strategie“ mit der Strategie der konventionalisierten Indirektheit. Wenn das Risiko des Gesichtsverlustes zu groß ist, kann der Sprecher auf die gesichtsgefährdende Handlung verzichten („don't do FTA“).

Mit ihrer Unterscheidung der vier erwähnten Strategien und deren Unterstrategien stellen Brown/Levinson ein neues fein differenziertes Instrumentarium zur Verfügung, welches eine nähere Betrachtung von Höflichkeitsphänomenen erst ermöglichte.

4.3.3.3.3 Stellungnahme zur Höflichkeitstheorie von Brown und Levinson

Serdyukova (2008) stellt in ihrer Dissertation bei der Bewertung der Höflichkeitstheorie von Brown und Levinson zwei Literaturströmungen fest. Sie beziehen sich dabei auf die Untersuchungen von Bayraktaroglu/Sifianou (2001, S. 3): „... einige der ersten Forschungsarbeiten zur Höflichkeit, die auf der Theorie von Brown/Levinson basierten, [unterstützten] im Großen und Ganzen diese Theorie und [vergrößerten] ihre Reichweite, während einige andere Arbeiten, vor allem die aus der interkulturellen Forschung, einzelne Aspekte oder die gesamte Theorie wegen „Inadäquatheit“ bestreiten“ (Serdyukova 2008, 52)⁵⁹⁹. Bayraktaroglu/Sifianou bezweifeln den Universalitätsanspruch des Höflichkeitsmodells von Brown/Levinson, besonders im Hinblick darauf, dass eine allgemeingültige Höflichkeitstheorie das differente kultureigene Verständnis vom „face“ berücksichtigen müsste (vgl. Radden 2005, S. 17)⁶⁰⁰. Zillig (2001), Janney und Arndt (1992) sowie andere Autoren (Fraser und Nolen 1981, Watts 1989, Kasper 1990, Ide 1992, Meier 1995, Thomas 1995, Carrasco 1999 etc.) stellen fest, dass die Höflichkeitsbegriffsauffassung nicht allgemein verbindlich ist: Höflichkeit ist universell, sie unterscheidet sich jedoch in ihren Ausdrucksformen (vgl. dazu Kap. 4.3.3.3.3)⁶⁰¹.

⁵⁹⁹ Zu nennen sind: Watts 1989, Kasper 1990, Wierzbicka 1992, Blum-Kulka 1992, Ide 1992, House 1996, Janney/Arndt 1992, Escandell 1995, Meier 1995, Thomas 1995, Bravo 1999, Carrasco 1999, Hernández 2002. Die erwähnten Autoren gehen von der Prämisse aus, dass andere Faktoren, wie zum Beispiel der soziokulturelle Faktor, eine entscheidende Rolle spielen, und daher Berücksichtigung finden sollten.

⁶⁰⁰ Zu den Unterschieden im „face“-Konzept referiert Serdyukova auf Radden (2005, S. 14): „Das Konzept des Gesichts nach Brown und Levinson betone den Aspekt der Individualität und den Anspruch auf Eigenständigkeit, Unabhängigkeit und Privatsphäre, was vor allem westliche Kulturen, nicht aber ostasiatische Kulturen kennzeichne“ (Serdyukova 2008, S. 53). Vgl. dazu auch Matsumoto (1988) für das Japanische, Gu (1990) für das Chinesische, Nwoye (1992) für die Igbo-Gesellschaft (Fraser 2001, S. 1421 ff.), Hernández (2002) für das Spanische.

⁶⁰¹ Trotz des beanspruchten universellen Charakters der Höflichkeit, räumen Brown und Levinson sie am Ende ihres Werkes doch gewisse Partikularitäten ein, welche Gesellschaften voneinander unterscheiden (1987, S. 13).

Ein weiterer Kritikpunkt am Modell von Brown/Levinson (1987, S. 65) ist, dass sie versuchen, das Potenzial der Gesichtsbedrohung an einzelnen Akten festzumachen.⁶⁰² Gegen diesen Versuch wendet Rathmayr (1996, S. 174 ff.) mit Berufung auf Fraser/Nolden (1981, S. 96) und Fraser (1990, S. 233) ein, Äußerungen könnte zwar in Abhängigkeit von der Äußerungssituation auf der Höflichkeitsskala eine unterschiedliche Einstufung zukommen, sie seien aber nicht inhärent gesichtsbedrohend bzw. unhöflich. Ferner hat die fünfte Strategie nichts mit Höflichkeit zu tun: die Strategie des Schweigens bzw. des Unterlassens der gesichtsbedrohenden Äußerung („don't do the FTA“). Jedoch gehört auch diese Strategie zu den Höflichkeitsstrategien, denn das Schweigen kann unter Umständen die einzige Möglichkeit sein, die Beziehung aufrechtzuerhalten.

Schließlich scheinen die von Brown und Levinson gewählten Termini „positiv“ und „negativ“ unglücklich, denn sie können zu falschen Schlussfolgerungen und Deutungen führen. Aus diesem Grund stützt sich die Verfasserin auf Bravo (1999), die das wechselseitige Spiel zwischen „Ego“ und „Alter“ in den Vordergrund rückt und sich von der „face“-Charakterisierung im Sinne von Brown und Levinson entfernt. Aufbauend auf den Dimensionen „Ego“ und „Alter“ schlägt Bravo (1999) die „leeren Kategorien“ „Autonomie“ und Zugehörigkeit⁶⁰³ vor. Bravo (1999) versteht unter dem Image der „Autonomie“ den Wunsch des Individuums, sich selbst zu sehen und von den Anderen als jemand mit Eigenkontur in der Gruppe gesehen zu werden. Bravo (1999) beschreibt das Image der „Zugehörigkeit“ als den Wunsch des Individuums, sich selbst mit der Gruppe identifiziert zu sehen oder von der Gruppe als Individuum, das sich mit der Gruppe identifiziert, gesehen zu werden. Bravo sagt Folgendes: „Existen contextos socioculturales que dan cuenta de representaciones particulares de la realidad cognitiva, emotiva y social, los cuales se manifiestan en ‚contenidos básicos‘ de la imagen con la que un individuo o grupo se identifica“ (a.a.O., S. 157). Folglich sind für Bravo entsprechende grundlegende „Gehalte“ in dem Sinne als universell zu bezeichnen, dass sie „leere Kategorien“ darstellen, welche aber durch jede einzelne Sprach- und Kulturgemeinschaft ausgefüllt werden (partikulärer Aspekt). D.h., um das soziale Image charakterisieren zu können, muss der soziokulturelle Kontext herangezogen werden, z.B. auf deutscher Seite: Ortsfestigkeit als herrschende Norm, Trennung der Lebensbereiche (vgl. Emmerich 1997) und mithin Betonung der Eigentums- und Privatsphäre (vgl. Althaus/Mog 1996), Suche und Streben nach Identitätsfindung⁶⁰⁴. Auf spanischer Seite: affektive, beziehungsorientierte und soziale Dimension, wobei Eigentums- und Privatrecht in den Hintergrund rücken (vgl. Bravo 1999; Siebold 2008, S. 25; Aneas/Mera O'meara 2011, S. 20). Durch Vertrauensbildung ist die Identifizierung mit der Gruppe gewährleistet (vgl. Amando de Miguel 1997), denn das soziale Image definiert sich laut Hernández (2002, S. 54 ff.) vorwiegend durch Eigenschaften, die den soziokulturellen Kontext der Gemeinschaft widerspiegeln, zu der das Individuum gehört (Kritik der Universalitätsidee von Brown und Levinson). Gerade „estas diferentes características son la razón de que los actos no se expresen de la misma manera en las diferentes culturas“ (a.a.O., S. 82). Die entsprechenden leeren Kategorien sollen in der vorliegenden Untersuchung mit Begriffen gefüllt werden, die den soziokulturellen Werten der

⁶⁰² Zur Erinnerung: Laut der Höflichkeitstheorie von Brown/Levinson wird Höflichkeit von dem gesichtsbedrohenden Potenzial motiviert. Mit anderen Worten: Eine Bitte ist laut Brown/Levinson immer (potenziell) gesichtsbedrohend, jedoch kann sie sowohl höflich als auch unhöflich geäußert werden.

⁶⁰³ Die Autorin spricht von „autonomía“ vs. „afiliación“.

⁶⁰⁴ Näheres bei Contreras Fernández 2002.

jeweiligen Kulturen entsprechend. In der spanischen Kultur ist die leere Kategorie der „Autonomie“ durch das Streben nach Originalität oder nach Qualitäten und nicht durch die Beanspruchung seiner Rechte bzw. das Bedürfnis nach persönlichem Handlungsspielraum oder nach „Privatheit“ gekennzeichnet (vgl. Bravo 1999/2003; Hernández 2002)⁶⁰⁵. Dieses Image bezieht sich also auf den Wunsch des Individuums, sich von der Gruppe zu unterscheiden und sich gegenüber der Gruppe als eine eigenständige Person im Bewusstsein der eigenen positiven Qualitäten betrachten zu können. Im Image der „Zugehörigkeit“ ist das Vertrauens-, Affekt- und Beachtungsideal verwirklicht⁶⁰⁶: Wissen, woran man bei einer Person ist, so dass man offen und frei sprechen kann, ohne die Befürchtung, jemanden beleidigen zu können (vgl. Hernández 2002, S. 84; Aneas/Mera O’meara 2011, S. 20)⁶⁰⁷. Damit umfasst dieses Image die Nähe oder den familiären Sinngehalt des Individuums angesichts der Gruppe (vgl. Bravo 2005).⁶⁰⁸

Das deutsche soziale Image ist durch die „leeren Kategorien“ der „Autonomie“ (Contreras 2005, S. 56) und der „Privatheit“⁶⁰⁹ charakterisiert. Contreras ist zuzustimmen, dass für das deutsche soziale Image eher der Begriff der „Privatheit“ als der der „Zugehörigkeit“ zutrifft (vgl. a.a.O., S. 57). Während das spanische soziale Image durch das Bedürfnis nach „Zugehörigkeit“ charakterisiert ist (Aneas/Mera O’meara 2011, S. 20), zeigt das deutsche soziale Image tendenziell ein Bedürfnis nach „Privatheit“, d.h. nach Abgrenzung des Privaten von Fremdem oder Öffentlichem. In Anlehnung an Contreras (Contreras 2005, S. 58) wird in der vorliegenden Arbeit die deutsche „Privatheit“ als Intensivierung der internen oder externen Beziehungen beschrieben. Die deutsche „Autonomie“, anders als die spanische (vgl. dazu Hernández 2002 und Bravo 2005), ist durch den Stolz auf das Selbstvertrauen sowie durch die Kritikfähigkeit gekennzeichnet (Contreras 2005, S. 57)⁶¹⁰. Die folgende Tabelle fasst die erwähnten Kategorien des deutschen und spanischen Images zusammen⁶¹¹:

⁶⁰⁵ Hernández definiert die spanische „Autonomie“ als „mostrarse original y consciente de las buenas cualidades propias“ (Hernández 2002, S. 84).

⁶⁰⁶ Hernández (2003) anerkennt das Vertrauensideal und den Wunsch nach Bestärkung der Freundschaftsbindung.

⁶⁰⁷ Hernández: „Saber a qué atenerse con respecto al otro y qué se puede hablar sin temor a ofensas“ (Hernández 2002, S. 84).

⁶⁰⁸ Zu den erwähnten Hauptmerkmalen kommen andere hinzu, die wenngleich weniger relevant, ebenfalls zum spanischen Image gehören: Ehre, Stolz und Eigenliebe.

⁶⁰⁹ Die scheinbare Übereinstimmung von positivem und negativem Image nach Brown und Levinson mit dem sozialen Image wird in der vorliegenden Arbeit nicht vertreten. Erstens ziehen die erwähnten Autoren den Hörer nicht in Betracht (Gespräch ist nicht Monolog!). Zweitens entsprechen ihr positives und negatives Image nicht den wesentlichen Merkmalen des deutschen sozialen Images. Vgl. Hernández 2002.

⁶¹⁰ Es sei hervorgehoben, dass das deutsche soziale Image auch durch andere Merkmale, wie den Wunsch nach Handlungsfreiheit sowie den Wunsch nach Nicht-Einmischung in fremde Angelegenheiten charakterisiert ist.

⁶¹¹ Anzumerken ist, dass hier zwar von Hauptmerkmalen des sozialen Images beider Kulturen die Rede ist, trotzdem in Betracht gezogen werden sollte, dass diese je nach Gemeinschaft, Gruppenzugehörigkeit und insbesondere nach Konversationsart variieren können.

Spanisches soziales Image⁶¹²	Deutsches soziales Image⁶¹³
Autonomie Sich als authentisch und bewusst durch die eigenen guten Qualitäten zeigen sowie sich im Gegensatz zu Anderen anders sehen oder von Andern als anders gesehen werden.	Autonomie Selbstvertrauen und Kritikfähigkeit zeigen (Selbstbestätigung) sowie sich gegenüber den anderen abgrenzen wollen.
Zugehörigkeit „Wissen, woran man bei einer Person ist, so dass man offen, ohne die Befürchtung jemanden zu beleidigen, frei sprechen kann“ als auch „sich selbst mit der Gruppe identifiziert zu sehen oder von der Gruppe als Individuum, das sich mit der Gruppe identifiziert, gesehen zu werden“ (Hernández 2002, S. 84). Die Vertrauenswürdigkeit ist sehr wichtig.	Privatheit Trennung der Lebensbereiche Privates/Fremdes oder Privates/Öffentliches sowie Verstärkung der internen und externen Beziehungen.

Tabelle 10: Soziales Image

Trotz der vorgebrachten Argumente gegen das Höflichkeitsmodell von Brown/Levinson wird hier die Ansicht vertreten, dass dieses Modell eine umfassende und tiefgründige Untersuchung des Höflichkeitsverhaltens in Gesprächen ermöglicht, weil es differenzierte Strategien zur Kategorisierung von Höflichkeitsmanifestationen anbietet. Die von Bravo (1999, 2000, 2001, 2003), Hernández (2002) und Contreras (2005) vorgeschlagenen Kategorien „Autonomie/Zugehörigkeit“ sowie „Autonomie/Privatheit“ zur Beschreibung des spanischen und deutschen Images werden jedoch den von Brown und Levinson erwähnten Kategorien („positives“ und „negatives face“) vorgezogen.

4.3.4 Erscheinungsformen und Instrumente der „face-to-face“ Kommunikation

In jeder Kommunikation erfüllen sich grundsätzlich zwei Funktionen: die referentielle und die interpersonelle. Die Interaktanten übermitteln referentielle Informationen, d.h. es werden mittels Äußerungen und unter Beachtung grammatikalischer Prinzipien Aussagen über die Welt gemacht. Zugleich aber übermitteln die Interaktanten, wer sie füreinander sind, und zwar sowohl vom psychologischen oder individuellen als auch vom sozialen Standpunkt aus. Nachfolgend liegt das

⁶¹² Basierend insbesondere auf Bravo (1999) und Hernández (2002) wird hier das spanische soziale Image durch die leeren Kategorien „Autonomie“ und „Zugehörigkeit“ charakterisiert (siehe Tabelle).

⁶¹³ Die Charakterisierung des deutschen sozialen Images ist auf die Arbeit von Contreras (2005), eigene Erfahrungen sowie Beobachtungen als Trainerin bei einem führenden Aviation-Unternehmen in Deutschland und Spanien (2007-2009) gestützt, des Weiteren auf eigene Untersuchungen von selbst durchgeführten Interviews bei Lufthansa Technik und Spanair (Bauzá 2002), mehrere Beratungen bei deutschen und spanischen Unternehmen sowie auf konsultierte Literatur (z.B. Keim 1994, Siebold 2008 sowie Marek/Müller u.a. 2004). Die von der Verfasserin durchgeführten Interviews sind auf vertraulicher Basis zustande gekommen und dürfen dementsprechend nicht in diese Untersuchung aufgenommen werden.

Augenmerk auf der zweiten Funktion, nämlich auf dem interpersonellen und auf dem sozialen Aspekt der Kommunikation⁶¹⁴. Unter interpersonalen Kommunikation wird die direkt von Person zu Person vonstatten gehende Kommunikation (ein Gespräch) verstanden. Ein anderer Ausdruck hierfür ist die Kommunikation von Angesicht zu Angesicht („face-to-face-communication“), was deren Unmittelbarkeit veranschaulicht. Das tatsächliche Ausmaß der „face-to-face“ Kommunikation in der Gesellschaft wird deutlich, wenn man den in der Literatur überaus häufig angeführten Überlegungen von Watzlawick folgt. Watzlawick folgert aus der für ihn gegebenen Tatsache, dass jedes Verhalten in einer Interaktion Mitteilungscharakter hat, dass alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Kommunikation ist. Dementsprechend formuliert er sein erstes metakommunikatives Axiom: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick 1996, S. 50). Bedeutsam hieran ist, dass Watzlawick davon ausgeht, in einer unmittelbaren zwischenmenschlichen Beziehung wirke jedes beobachtbare sprachliche, para- und nichtsprachliche Verhalten auf das Gegenüber ein und erlange in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext eine spezifische Bedeutung.⁶¹⁵ Daher setzt Watzlawick die Begriffe (zwischenmenschliches) Verhalten und Kommunikation gleich.⁶¹⁶ Damit aber diese Gleichung derart stimmt, muss – nach hier vertretener Auffassung – jedes Verhalten die Intention zu kommunizieren beinhalten (s. Kommunikationsbegriff; vgl. hierzu Heringer 2014, S. 19).

Gespräche – als mündliche Kommunikation – sind eine sprachliche Größe, deren einzelne Elemente sich zum Teil erst aus dem Verständnis des Ganzen heraus als sinnvoll erweisen und funktional bestimmen lassen (siehe Kap. 4.3.4.4). Unter analytischem Gesichtspunkt ist es allerdings zweckmäßig, einzelne Aspekte zu isolieren, d.h. verschiedene Betrachtungsperspektiven, Kommunikationsebenen sowie Analyseebenen zu unterscheiden und je für sich genommen darzustellen. Aufbauend auf dem ersten Axiom Watzlawicks – allerdings nur in Anbetracht der oben erwähnten Ergänzung – und auf der interpersonellen Funktion jeder Botschaft sollen nachfolgend die drei Dimensionen in der kommunikativen Interaktion erörtert werden: die verbale, para- und nonverbale Kommunikation (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 68-93)⁶¹⁷. Vom deskriptiven Standpunkt aus wären die paralinguistischen Kommunikationselemente im Abschnitt über die verbale Kommunikation darstellbar gewesen. In Anbetracht der spezifischen sozio-kommunikativen Funktionen der Parasprache sollen die Elemente der Parasprache und damit ihre Erscheinungsformen jedoch in einem eigenen Abschnitt beleuchtet werden.

⁶¹⁴ Hinsichtlich der zweiten Perspektive sei auf die umfangreiche Bibliographie zur Sozialpsychologie und interkultureller Psychologie, verwiesen.

⁶¹⁵ Hierfür verweist sie auf die Bedeutung der para- und nonverbalen Kommunikation: „Es muss ferner daran erinnert werden, dass jegliche Kommunikation keineswegs nur Worte sind, sondern auch paralinguistische Phänomene ..., und Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfasst – kurz, Verhalten jeder Art“ (Watzlawick u.a. 1996, S. 51). In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff der Kommunikation weiter aufgefasst, sodass auch die para- und nonverbalen Phänomene mit eingeschlossen sind (siehe dazu den Kommunikationsbegriff Kap. 2.1.2.1). Diesem Zusammenhang der Kommunikationselemente wird ein besonderer Stellenwert eingeräumt.

⁶¹⁶ Vgl. Schneider u.a. 1991, S. 137.

⁶¹⁷ Die von diesen Autoren vorgeschlagene Klassifizierung, wird zugrunde gelegt.

Bedauerlicherweise ist das Forschungsgebiet ‚Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Spaniern‘ im Vergleich zu anderen interkulturellen Forschungsgebieten wenig untersucht worden. Aus diesem Grund und in der Absicht, Informationen über permanente Konflikte in der deutsch-spanischen Kommunikation so realitätsnah wie möglich zu wiedergeben, wurden die nachfolgenden kontrastiven Darstellungen sowie Informationen auf langjährige Vorarbeiten der Verfasserin gestützt. Es handelt sich um zahlreiche Beratungen und Trainings mit deutschen und spanischen Unternehmen, in denen Mitarbeiter über ihre interkulturellen Erfahrungen und Probleme in der kommunikativen Zusammenarbeit berichtet haben. Außerdem gehen den dargestellten Situationen und Informationen monatelange Beobachtungen voraus. Die Sprech- bzw. Handlungsmuster, die nachfolgend vorgestellt werden beruhen also auf realen Konversationen. Hier intervenieren die Gesprächsteilnehmer als Personen mit eigenen Persönlichkeiten, eigenem Weltwissen und Erfahrungen, also als Mitglieder ihrer sozialen und kulturellen Gesellschaft. Die Beispiele werden durch wissenschaftliche Studien⁶¹⁸ und interkulturelle Literatur unterstützt.

Selbstverständlich erlaubt der Umfang der untersuchten Beratungen und Trainings keine allgemeinen Schlussfolgerungen über deutsche und spanische Kommunikationsstile sowie kommunikative Verhaltensweisen. Sie belegen jedoch die kommunikativen Unterschiede, die sich in der deutsch-spanischen Kommunikation als konfliktträchtig erwiesen haben, und verweisen auf den Bedarf an weiteren empirischen Untersuchungen dieser Art.

Eine Gegenüberstellung kulturspezifischer Besonderheiten ist sicherlich problematisch, denn es gilt, dem Verdacht zu begegnen, es würden Klischeevorstellungen kolportiert, die eigentlich relativiert und damit abgebaut werden sollten. Solche Vorbehalte sind umso mehr berechtigt, als es sich bei Spanien einerseits um einen Mehrvölkerstaat handelt und sich andererseits, wie auch in Deutschland, erhebliche Nord-Süd-Unterschiede im Verhalten in einer Vielzahl von Abstufungen feststellen lassen. Natürlich gibt es *den* Spanier und *den* Deutschen genauso wenig wie *das* typisch spanische oder deutsche Verhalten. Trotzdem lassen sich gültige Aussagen über ein (fiktives) Durchschnittsverhalten treffen, im Sinne einer Mehrheitsform, in welcher die Tendenz jenes Verhaltens erfasst und zugrunde gelegt wird, mit dem man aller Wahrscheinlichkeit nach in entsprechenden Situationen konfrontiert wird. Zu kultur- und sprachdidaktischen Zwecken ist ein solches Verfahren in jedem Fall legitim, ja sogar unumgänglich (vgl. Torres/Wolff 1983, S. 211 ff.).

Es ist praktisch unmöglich, alle Arten von Unterschieden darzustellen. Die nachfolgenden kritischen Aspekte in den jeweiligen Erscheinungsformen sollen deshalb lediglich die Bandbreite der Dimensionen deutsch-spanischer Verschiedenheit in der Kommunikation illustrieren.

Bevor im Zuge eines Trainings auf die einzelnen Dimensionen und ihre jeweiligen Gesichtspunkte eingegangen wird, sollen die Trainingsteilnehmer sich zunächst im Rahmen eines Rollenspiels mit der entsprechenden Thematik und Problematik auseinandersetzen.

⁶¹⁸ Es handelt sich um wissenschaftlich fundierte kontrastive Untersuchungen, entweder der deutschen oder der spanischen Sprache/Kultur miteinander oder mit einer anderen Kultur. Natürlich kann die Übertragung entsprechender Untersuchungsergebnisse auf die eigene Arbeit gefährlich sein. Die Ergebnisse der entsprechenden kontrastiven Untersuchungen zeigen jedoch gewisse vorherrschende Tendenzen der deutschen bzw. spanischen Sprache und Kultur, die der Verfasserin in den Beratungen und Trainings ebenfalls begegnet sind.

Bezugsrahmen: Übung 23 — Rollenspiel (vgl. Anhang)

Nach der einführenden Sensibilisierung hinsichtlich einzelner erwarteter sowie unerwarteter Kommunikationselemente sowie des komplexen Zusammenspiels der vielfältigen Signalwirkungen der sprachlichen, para- und nichtsprachlichen Kommunikationselemente⁶¹⁹ (vgl. Ergebnisse aus dem Rollenspiel) sollen diese einer detaillierteren Einzelbetrachtung unterzogen werden.

4.3.4.1 Die verbale Kommunikation

Zur verbalen Kommunikation gehören alle Ausdruckserscheinungen, die mit der Sprachproduktion einhergehen und sich dem Empfänger akustisch mitteilen. Sie umfasst also die gesprochene Botschaft bei direkter Kommunikation von Angesicht zu Angesicht. Bestimmte Aspekte der verbalen Kommunikation bedürfen großer Aufmerksamkeit. Es sei hier aufs Neue auf die Existenz der komplexen Wechselbeziehungen zwischen Sprache/Kommunikation und Gesellschaft verwiesen (siehe besonderes Kulturmodul). Erkennt man Sprache als eine historisch-gesellschaftliche Form des Handelns, so sind ihre Formen und Funktionen als Kristallisationen von Gesellschaftlichkeit (modern: Kultur) analysierbar. Dabei werden Differenzen zwischen historischen Entwicklungsformen, zwischen der sprachlichen Praxis gesellschaftlicher Aktantengruppen sowie Aktanten verschiedener Gesellschaften oder Kulturen kenntlich (vgl. dazu Kap. 3.3.2.1.2 und Kap. 3.3.2.1.3). Es ist davon auszugehen, dass zwischen geschichtlich-sozialen Bedingungen und sprachlicher Kommunikation eine Interdependenz besteht, der zu typisierenden Einwirkungen auf das Sprachverhalten und zur sozialspezifischen Ausgestaltung von Sprach- und Regelsystemen führt, die ihrerseits auf die (Kultur)-Gesellschaft zurückwirken (Kap. 3.3.2.1.3).

Die nachfolgend exemplarisch aufgelisteten linguistischen Aspekte im Rahmen der verbalen Kommunikation weisen starke Divergenzen in einer deutsch-spanischen Kommunikation auf und sind mithin verantwortlich für die herkömmlichen deutsch-spanischen Missverständnisse. Ebenso sind diese Aspekte ein Beispiel dafür, dass die Grice'schen Konversationsmaximen zugunsten der eigenen soziokulturellen Sprachnormen verletzt werden dürfen sowie, dass die Gelingensbedingungen nicht erfüllt werden.

4.3.4.1.1 Das Lexikon

Die unterschiedlichen objektiven Werte⁶²⁰ und Konnotationen konkreter eigentümlicher Ausdrücke, die sich anscheinend auf dieselbe Realität beziehen und „... eingebettet in verschiedene Handlungs-

⁶¹⁹ Hinsichtlich der verschiedenen Kommunikationselemente gibt es in der Literatur keine einheitliche begriffliche Einteilung: Knapp untergliedert beispielsweise in verbale, paraverbale und nonverbale Kommunikationselemente (Knapp, K. 1996, S. 60; vgl. auch Gesteland 1999, S. 65); Oksaar differenziert verbale, parasprachliche, nonverbale und extraverbale Kommunikationselemente (Oksaar 1988, S. 6; vgl. auch Richter 1996, S. 27) unterscheidet sprachlich/verbale Elemente (Kommunikationsmittel) und nichtsprachlich/nonverbale Elemente (einerseits sprecherisch, akustisch, auditiv, andererseits körpersprachlich, optisch).

⁶²⁰ Die vorliegende Untersuchung ist auf objektive Werte beschränkt. Daher entfallen subjektive Werte wie beispielsweise Ironie, die „falschen Freunde“, die Metapher, Wortspiele etc. Diese beschränkte Betrachtungsweise wird damit begründet, dass solche subjektiven Werte, auch wenn sie für die Kommunikation wichtig sind, für die Zielgruppe des vorliegenden Trainings eine untergeordnete Rolle spielen.

Deutungs- und Bewertungsschemata“ (Knapp/Knapp-Potthoff 1990, S. 69) sind, können bei deren Übertragung in eine Fremdsprache kommunikative Missverständnisse sowie Bestürzung hervorrufen.

(1) Der Gebrauch von Schimpfwörtern bzw. Kraftworten

Die Anwendung von Schimpfwörtern bzw. Kraftworten stellt im Bereich der Lexik eine Quelle für Missverständnisse dar, da deren Funktion, Status sowie sozialer Akzeptanz in den jeweiligen Sprachkulturen große Unterschiede aufweist. In Bezug auf die Funktionalität wird nachfolgend unterschieden zwischen den Schimpfwörtern, welche die Absicht verfolgen, den Gesprächspartner zu beleidigen und jenen, die unter bestimmten Umständen die Intention zur Gruppenzugehörigkeit bzw. -identität oder Solidarität anstreben („unhöfliche“ vs. „anti-höfliche“ Akte, siehe dazu Zimmermann (s.u.)). Die erste Gruppe umfasst die im erregten Gespräch zwischen den Gesprächspartnern spontan ausgetauschten Schimpfwörter. Sie stellen die paradigmatische Form der Beleidigung dar. Die an der Soziologie des Alltags orientierte Höflichkeitsforschung (Brown/Levinson 1987, (s.o.))⁶²¹ beschreibt den Vorgang als eine FTA. In diesem Fall ist die Rede von einem unhöflichen Akt. Zur zweiten Gruppe gehören Schimpfwörter, die in bestimmten Kontexten und bei ihrer Realisierung zwischen bestimmten Personen nicht beabsichtigen, den Gesprächspartner zu beleidigen, sondern etwas ganz anders, nämlich Gruppenzugehörigkeit bzw. sprachliche Gruppenidentifizierung und Solidaritätsmaximierung zwischen den Interaktanten zu realisieren. Gerade diese Variante interessiert in der vorliegenden Untersuchung. Zimmermann (2005, S. 245 ff.) beobachtet im Rahmen seiner Untersuchung – Gespräche zwischen männlichen Jugendlichen⁶²² –, dass der reziproke Gebrauch von Schimpfwörtern von den Gesprächspartnern nicht als Gesichtsbedrohung aufgefasst bzw. wahrgenommen wird, sondern interessanterweise als etwas Positives: „... los mismos afectados no se sienten ofendidos, no reclaman excusas, sino que al contrario, se sienten bastante felices por este tipo de trato“ (a.a.O., S. 249). Da dieser Gebrauch von Schimpfwörtern von den Rezipienten nicht als Verletzung oder Bedrohung des eigenen sozialen Images aufgefasst wird, kann man ihn nicht als einen unhöflichen Akt klassifizieren. Demzufolge wäre es angebrachter, Schimpfwörter als *sui generis* zu betrachten. Eine mögliche Variante wäre, sie als „anti-höfliche“⁶²³ Akte (ebd.)⁶²⁴ zu charakterisieren. Bei diesem Spiel mit Schimpfwörtern im Rahmen eines Gesprächs (vgl. Brown 1972, S. 205), oder wie Labov (1972) es bezeichnet beim „ritual insult“, sind sich die Interaktanten bewusst, dass ihre Äußerungen nicht der Wahrheit entsprechen

⁶²¹ Vgl. auch Raible 1987, S. 146 ff. Aus psychologischer Sicht („verbale Aggression“) siehe die Monographie von Kiener 1983.

⁶²² Es sei auf das aktuelle Werk von Henne, H. (2009): „Jugend und ihre Sprache“ verwiesen. Bedeutsam ist hier der Titel, der es vermeidet, eine homogene „Jugendsprache“ zu suggerieren.

⁶²³ Für den Unterschied zwischen unhöflich und anti-höflich siehe Zimmermann 2005, S. 265.

⁶²⁴ Den Terminus „anticortesía“ (Dt.: Anti-Höflichkeit) verwendet Zimmermann in seiner Arbeit, um darauf hinzuweisen, dass der Rückgriff auf die Höflichkeit(sform) den Widerspruch zur Norm aufdeckt, die wiederum festlegt, welche die Gepflogenheiten der Höflichkeit sind und welche nicht. Beispielsweise das Formulieren einer Beleidigung, in dem sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe widerspiegelt (a.a.O., S. 245-271; vgl. auch dazu Bernal 2005).

und mithin keine Beleidigung anstreben.⁶²⁵ Bernal (2005) ist zuzustimmen, der behauptet, dass dieses Spiel bzw. Ritual nicht nur, wie meist unterstellt, zwischen Jugendlichen stattfindet (vgl. Bernal 2005, S. 390). In der Tat erstreckt sich der Gebrauch von Schimpfwörtern auf andere Sprachgruppen bzw. andere Sprachsituationen (a.a.O., S. 365 ff.). In Anbetracht einer vertrauenswürdigen Situation beispielsweise werden Schimpfwörter zu Zugehörigkeitsstrategien und kennzeichnen mithin die Solidaritätsmaximierung zwischen den Interaktanten (a.a.O., S. 390). Dadurch treten Zugehörigkeitsaffekte ein, welche das Gefühl der Gruppensolidarität zwischen den Gesprächsinteraktanten verstärken. Also entspricht die Anwendung von Schimpfwörtern „un recurso de autonomía de grupo, normativa y cortés dentro de un grupo“ (Bravo 2005, 28) oder gemäß Zimmermann „una meta de identidad“ (Zimmermann 2005, S. 245) und zugleich „antinormativa y descortés con respecto a otro grupo“ (Bravo 2005, S. 28). In diesem Sinne ist Meier und seiner Behauptung hinsichtlich der Höflichkeit beizupflichten: „Politeness can only be judged relative to a particular context and a particular addressee’s expectations and concomitant interpretation“ (Meier 1995, S. 387). Die besondere Relevanz der Beobachtungen über Schimpfwörter ergibt sich aus den spezifischen kulturellen Implikationen des Gegenstands. Da Schimpfwörter ein wesentliches Mittel des Sprechens mit und über andere sind, ist es wissenswert, wie eine Sprachgemeinschaft den öffentlichen sprachlichen Umgang miteinander regelt: Die spanische Sprachkultur kennzeichnet sich durch den hohen kontextunabhängigen Gebrauch und den Umfang an Schimpfwörtern bzw. Kraftworten. Die im Spanischen fast ständig im Munde geführten Kraftworte sind gern Ausdrücke aus dem Bereich unterhalb der Gürtellinie, und dessen „Verwendung“ (z.B.: „coño“). Sie sind jedoch nicht, zumindest nicht zwingend, Ausdruck einer fehlenden Kinderstube und haben wenig mit Bildung, Geschlecht oder Sozialschicht zu tun, wie es in Deutschland der Fall ist (siehe dazu Siebold 2008, S. 25). Kraftworte dienen in Spanien nämlich vielmehr dem Unterstreichen von Argumenten, dem Ausdruck des Missfallens, der Überraschung oder der Verwunderung. Damit sind sie nicht zwingend als Beleidigung zu verstehen, sondern eher als Aufforderung, der man nicht nachzukommen braucht. Sie werden grundsätzlich erst gebraucht, wenn eine gewisse Nähe sowie ein bestimmter Vertrautheitsgrad zwischen den Gesprächspartnern erreicht wurde und unterstützen somit die Gruppenzugehörigkeit bzw. -identifikation. Bereits Lebsanft (1994)⁶²⁶ schildert die spanische Gewohnheit, Schimpfwörter zu gebrauchen. Er nimmt auf das geheime Wörterbuch („Diccionario secreto“) von Camilo José Cela Bezug, einen der berühmten „españoles malhablados“. Lebsanft erklärt, im Vergleich zur deutschen Sprache existierten große Unterschiede in puncto Funktion, gesellschaftlicher Akzeptanz der Schimpfwörter und kontextueller Bedingungen, in denen die Schimpfwörter entstehen.⁶²⁷ Im Gegensatz dazu greifen Deutsche nur in bestimmten Situationen (z.B. bei Verärgerung) auf Schimpfwörter zurück.

⁶²⁵ Hierbei beziehen sich Brown (1972) und Labov (1972) auf die „Black English dozens“ – ein Sprach-Spiel zwischen schwarzamerikanischen Jugendlichen. Andere Beispiele sind in anderen Sprachgemeinschaften zu finden: z.B. der „albur“ in Mexiko, der musikalischen Rap mit dem rituellen Gebrauch von Schimpfwörtern (vgl. dazu Foytlin u.a. 1999; Streeck 2002) sowie der Gebrauch von Schimpfwörtern zwischen jugendlichen „madrileños“ (vgl. Zimmermann 2005, S. 265).

⁶²⁶ Seine Untersuchung bezieht sich auf den politischen Bereich. Hier wird auf die Feststellung Lebsanfts zurückgegriffen und um den Alltagsbereich erweitert.

⁶²⁷ Nach Siebold 2008, S. 25.

Damit sind der kontextuelle Anwendungsbereich der Schimpfwörter sowie deren soziale Akzeptanz in der deutschen Sprache viel beschränkter als im Spanischen. Die Anwendung von Kraftworten, anders als in Spanien, hängt eher mit dem Bildungsniveau sowie dem Alter zusammen.

Die Präferenz oder die Ablehnung der Gebrauchsfrequenz von Schimpfwörtern ist im Zusammenhang mit der Dichotomie positive vs. negative Höflichkeit bzw. "Zugehörigkeit"/"Privatheit" vs. "Autonomie" zu sehen. Auf der einen Seite steht der Gebrauch von Schimpfwörtern als Ausdruck von Vertrautheit, Nähe, Lockerheit, Solidarität, Zuneigung, Gruppenidentifikation und schafft mithin eine gemütliche Atmosphäre, ihm gegenüber steht die Verletzung des Intimbereichs.

(2) Der Gebrauch von Diminutiva, Kosenamen und Kosewörtern

Als Diminutiva werden die von Substantiva abgeleiteten Substantiva (z.B. Mädel-Mädle), die von Adjektiva abgeleiteten Adjektiva (z.B. zart-zärtlich) und die von Adverbien abgeleiteten Adverbien (z.B. gut-guti) bezeichnet, die mit Hilfe von Suffixen gebildet sind.⁶²⁸ Kosenamen sind Derivate von Vornamen (z.B. Maria-Mariechen). Wenn aber Kosenamen nun inhaltlich als affektivistische Namen definiert werden, ergibt sich eine Überschneidung mit den Diminutiva. Diminutiva haben tatsächlich teilweise eine Kosefunktion, und viele Kosenamen sind morphologisch sogar als Diminutiva erkennbar (Mäuschen), aber nicht alle Diminutiva sind kosende Bezeichnungen, sondern Appellativa. Kosewörter sind Substantiva und Adjektiva, die eine betont positive Einstellung des Sprechers zum Adressaten ausdrücken (z.B. Schatz).

Die Anwendung von Diminutiva⁶²⁹ sowie der Gebrauch von Kosenamen und Kosewörtern können insoweit auch Missverständnisse in einer Kommunikation hervorrufen, als ihre Anwendung missdeutet und damit (ungewollt)⁶³⁰ eine negative Reaktion auslösen kann: Zum Beispiel kann anstatt eines intendierten Affektzeichens eine nicht beabsichtigte unverschämte Herablassung wahrgenommen werden⁶³¹. Allerdings drückt die diminutive Suffigierung nicht nur Kleinheit aus, sondern auch Affekt (sog. metaphorische Ausdehnung der Verkleinerungsfunktion). Was klein ist, stellt grundsätzlich keine Bedrohung dar (vgl. Gooch 1970, S. 3). Deswegen wird traditionell der Gebrauch der Diminutiva mit der positiven Höflichkeit assoziiert (vgl. Beinhauer 1985; Haverkate 1994).⁶³² Aufbauend auf der

⁶²⁸ Vgl. Metzler Lexikon 2000, S. 160; vgl. ebenso Karbelaschwili 1998.

⁶²⁹ Besonders häufig benutzt im Spanischen aus Hispanoamerika.

⁶³⁰ Damit soll auf die Unterscheidung zwischen positiven und negativen Diminutiva hingewiesen. Für die vorliegende Untersuchung wurden die mit positiver Bedeutung und Absicht gebrauchten Diminutiva gewählt. Beim Gebrauch negativer Diminutiva wird bereits beabsichtigt, den Gesprächspartner zu verletzen. Die Beeinträchtigung der Kommunikation wird in Kauf genommen. Anders sieht es beim Gebrauch von positiv motivierenden Diminutiva aus. Hierbei möchte der Sprecher dem Rezipienten seinen Affekt vergegenwärtigen – außer im Falle der Ironie. Falls seine Absicht missglückt, aufgrund falscher Deutung bedingt durch den kulturellen Kontext, missglückt mithin auch die Kommunikation.

⁶³¹ Den deutschen Diminutiva wohnen Gefahren der sexistischen Interpretation inne (vgl. Schneider/Schneider 1991). Die meisten Frauen interpretieren ein freundlich intonierte Mariechen, geäußert von einem ihnen nicht näher bekannten Herrn, als unverschämte Herablassung.

⁶³² Die Diminutiva üben eine mildernde Funktion aus. Haverkate betont: „... la cortesía expresada por la modificación diminutiva ... reside en su connotación pragmática indicadora de afecto“ (Haverkate 1994, S. 220).

Relevanztheorie wird hier behauptet, die vom Sprecher beabsichtigte Mitteilung der Wiederbeschaffung des Signifikats erlege dem Empfänger zwei unterschiedliche Aufgabentypen auf: Einerseits soll er das linguistische Signifikat dekodieren, andererseits muss er durch einen Folgerungsprozess die richtigen Schlussfolgerungen aus der Äußerung ziehen. Der Hörer hat also die Aufgabe, den konzeptuellen Inhalt von dem durch die Suffigierung modifizierten lexikalischen Objekt (Diminutiv) abzugrenzen. Nur so besteht die Möglichkeit, den Gebrauch der Verkleinerungsform zu erklären. Der spezifische Charakter der entsprechenden Abgrenzung lässt sich nur pragmatisch herleiten (vgl. Curcó 1998). Das Problem für Nichtmuttersprachler besteht darin, dass man nicht weiß, wann es angesagt ist, zu einer Koseform überzugehen, wann man eine solche für sich akzeptieren kann und welche Beziehung dadurch auf welche Weise definiert wird. Die adäquate Interpretation eines konkreten Diminutivs – auch bei Kosenamen und -wörtern – sowie dessen Verwendung hängt von vielen Faktoren ab: z.B. der lexikalischen Bedeutung des motivierenden Wortes, der Einstellung des Sprechers, dem soziokulturellen Kontext (vgl. Alonso 1967⁶³³), der Vertrautheit/Fremdheit, der Sympathie/Antipathie zwischen den Sprechern, den Emotionen, der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern bis hin zu den nicht verbalen Mitteln wie Intonation oder gedehnte Aussprache. Der Gebrauch eines Kosenamens oder Kosewortes setzt gewisse Rechte des Sprechers voraus.

Die Gebrauchsfrequenz von Diminutiva, Kosewörtern und -namen in der Öffentlichkeit weist in der deutschen und spanischen Sprache deutliche Unterschiede auf:

„No queremos que el mar sea tan grande ni el mar tan hondo.

Hay necesidad de limitar, de domesticar los términos inmensos“ (Federico García Lorca).

Dieses Zitat des spanischen Schriftstellers und Dichter Federico García Lorca beleuchtet die Erfordernis und das Bedürfnis in der spanischen Gesellschaft Diminutiva zu verwenden. Er plädierte dafür, die riesigen Termini zu begrenzen und zu bändigen. Das ist in der heutigen spanischen Sprachkultur zu beobachten: eine hohe Gebrauchshäufigkeit von Diminutiva, Kosenamen sowie -wörtern im privaten wie im öffentlichen Raum (vgl. Donalies 2006, S. 36)⁶³⁴. Insbesondere in Bezug auf den Gebrauch der Diminutiva sowie der Kosenamen und -wörter gegenüber Fremden unterscheidet sich die deutsche von der spanischen Sprachkultur. Auszuklammern ist ein wichtiger Bereich, nämlich der vertrauliche, zärtliche, familiäre und intime Bereich, denn in puncto Gebrauch(shäufigkeit) von Diminutiva, Kosenamen und Kosewörter in der Privatsphäre sind beide Sprachkulturen weniger unterschiedlich. Dagegen ist der Gebrauch von Diminutiva, Kosewörtern sowie -namen außerhalb der privaten Domäne, also in der Öffentlichkeit, in der spanischen Sprache ausgeprägter als im Deutschen. Oft sprechen Spanier Unbekannte mit „cielo“, „hijo“, „cariño“⁶³⁵, „guapa“ oder „reina“ – entsemantisierte Diminutive

⁶³³ Die Rolle des Kontextes wird in einigen Werken hervorgehoben, die den Diminutiva in anderen Sprachen gewidmet sind. Schon Amando (1967, S. 164) betonte, die Vernachlässigung des Kontextes könne dazu führen, dass den Diminutivsuffixen jene stilistischen Bedeutungen zugeschrieben werden, die sich aus dem Gesamtkontext ergeben.

⁶³⁴ Donalies spricht von hoch vitalem Gebrauch der Diminutiva in der spanischen Sprache gegenüber relativ vitalem Gebrauch im Deutschen.

⁶³⁵ „Cariño“ benutzt man selten unter Nordspaniern.

– an (vgl. Siebold 2008, S. 8). Mit den Termini „hijo“ oder „hija“ nehmen sie Bezug auf die familiäre Anrede und bezwecken eine angenehme Basis für das bevorstehende Gespräch (Zuwendungsstrategie als explizite Beziehungsgestaltung). Indem er so Intimität mit dem Gesprächspartner herstellt, drückt der spanische Sprecher Vertrautheit, Akzeptanz, Nähe, Zuneigung und Solidarität aus, d.h. spezifische Aspekte der positiven Höflichkeit im Sinne von Brown und Levinson bzw. der Zugehörigkeitsdimension im Sinne von Bravo. Damit dies als Element der positiven Höflichkeit bzw. der Zugehörigkeitsdimension konstatiert und nicht etwa falsch interpretiert wird, bedarf es der Übereinstimmung zwischen den Sprechern. Sie ist bei Angehörigen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft, also bei den Spaniern, meist garantiert. Dagegen müssen Höflichkeitskomponenten Angehörigen einer anderen Kultur- und Sprachgemeinschaft, also z.B. Deutschen, bereits bewusst sein, damit sie als solche adäquat gedeutet und im Umgang miteinander adäquat angewendet werden können. Dies könne insoweit ein Problem darstellen, als deutsche Sprecher für gewöhnlich Strategien der negativen Höflichkeit (vgl. Brown/Levinson) bzw. der „Autonomie“ und „Privatheit“ (vgl. Bravo 1999) bevorzugen und den Gebrauch von Diminutiva, Kosewörtern und -namen gegenüber Fremden als ein Eindringen in die Privatsphäre bzw. in den Intimbereich (z.B. Verletzung des Selbstbestimmungsrecht; unverschämte Herablassung und Zeichen der Respektlosigkeit⁶³⁶; Verstoß gegen Grundsätze wie Gleichheit) verstehen und durchaus als einen gesichtsbedrohenden Akt wahrnehmen (vgl. Schneider/Schneider 1991, S. 169-175).

(3) Der Gebrauch verbaler Übertreibungen

Die Anwendung verbaler Übertreibungen in der Kommunikation kann zu Missverständnissen führen, wenn sie in ihrer Funktionalität nicht einleuchten und überzeugen. Das Besondere herausstellen zu wollen oder die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner mittels der verbalen Übertreibung auf sich ziehen zu wollen, kann in der Tat in manchen Kulturen – je nach Grad – Unglaublichkeit sowie Misstrauen auslösen. Dadurch wird der weitere Kommunikationsverlauf des Gesprächs mit Sicherheit nicht positiv beeinflusst. Sprachliche Übertreibungen sind ein Hinweis auf Tatsachen, die sich der Sprache entziehen und die sie in übertriebenem Nonsense ausdrückt: z.B. Erregen von Aufmerksamkeit, Zeichen von Humor, bei Freunden Eindruck machen, als Verstärkungsstrategie im Sinne von jemanden beraten wollen (vgl. dazu die Sprechakte sowie González 2007, S. 116) oder Schaffung von Affinitäten.

Im Folgenden wird zwischen den sprachlichen Übertreibungen im Sinne einer hohen Gebrauchsfrequenz von Ausrufen unterschieden – z.B. „Wie süß!, ¡Qué bonito!“ (vgl. Siebold 2008, S. 26) – sowie den inhaltlichen Übertreibungen – z.B. „¡Llevas horas al teléfono!“, „¡Llevo tres horas esperándote!“, „Das hab ich dir schon tausendmal gesagt!“ oder „Das dauert eine Ewigkeit!“. Missverständnisse in der Kommunikation können dadurch entstehen, dass verbale Übertreibungen wortwörtlich übernommen werden oder die Menge und die Gebrauchsfrequenz sehr hoch oder sehr niedrig sind.

In puncto verbale Übertreibungen fallen große Unterschiede zwischen Deutschen und Spaniern auf. Die Spanier betrachten ihre Sprache als Instrument der Rhetorik (Rehbein 2011, S. 39-40). Sie ziehen – wenn nötig – alle Register der Redekunst, um die Ausdruckskraft zu erhöhen. Verbale Übertreibungen

⁶³⁶ Ähnliche Schilderungen und Interpretationen bei Schneider/Schneider 1991, S. 169-175.

gehören mithin zu ihrem sprachlichen Werkzeug. Das ist zum einen auf die linguistischen Ausdrücke bzw. Ausrufe der spanischen Sprache zurückzuführen, „die eine Fülle von Variationen bei der Anwendung der Vergrößerungs-, Verniedlichungs- und Verschlechterungsform von Substantiven und Namen ...“ (Gaspardo 1999) erlauben. Zum anderen leitet es sich auch aus dem Wunsch nach Annäherung und Abkürzung der psychologischen und physischen Distanz ab (vgl. positive Strategie bzw. Dimension der „Zugehörigkeit“). Die deutsche Sprache weist im Gegensatz dazu „eine auffallend große Variationsbreite bei den Verben auf, welche mit Hilfe von Prä- bzw. Suffixen ... zu einer typischen „deutschen“ Präzision führen“ (ebd.). Sachlichkeit, Neutralität und Präzision (abstrakte und deduktive Denkweise) sind wichtige Werte in der deutschen Kultur. Darin drückt sich der Wunsch nach Abgrenzung sowie der Erweiterung der psychologischen und physischen Distanz aus – Aspekte der negativen Strategie bzw. der Dimension „Autonomie“.

(4) Der Gebrauch von Routineformeln

Die inadäquate Produktion und/oder Interpretation von Routineformeln (vgl. Coulmas 1981b) führt oft zu pragmatischen Interferenzen in der Kommunikation. Resultierende Missverständnisse in interkulturellen Kommunikationssituationen, d.h. Kommunikationsstörungen können auftreten, wenn die Gesprächsstrukturen der eigenen Ausgangssprachkultur auf die Interaktion in der Fremdsprache übertragen werden (Produktionsbereich) und/oder wenn das Gesprächsverhalten des Interaktionspartners analog zu den Gewohnheiten der eigenen Ausgangskultur interpretiert wird (Rezeptionsbereich) (siehe Doppelaspekt von Interferenzerscheinungen; vgl. dazu Günthner 1989, S. 435). Demnach sind Routineformeln kulturspezifisch und haben kommunikatives Konfliktpotential (vgl. Schulz von Thun, (s.o.)). Nach Coulmas bilden Routineformeln – wie auch Sprichwörter oder Gemeinplätze – „Muster für die Konstituierung von Handlungen“ (Coulmas 1981b, S. 13) ab, und zwar speziell solchen Handlungen, die sich in der alltäglichen Kommunikationspraxis jeder Sprachgemeinschaft wiederholen. Sie stehen den Sprachteilnehmern gleichsam als fertige Wortverbindungen in der Kommunikation zur Verfügung und müssen nicht jeweils neu konstruiert werden. Ihre wesentliche Funktion, und das ist im hier thematisierten Kontext das Entscheidende, sieht Coulmas darin, dass sie den einzelnen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft „adäquates und gruppenkonformes Handeln im sozialen Verkehr“ (ebd.) ermöglichen. Sie gelten als typisch für eine Sprachgemeinschaft, „da sie einen wichtigen Teil ihrer Lebensgewohnheiten repräsentieren“ (a.a.O., S. 14). Ferner stellen sie für den Sprecher während seiner Planungs- und Äußerungsphase der kommunikativen Handlung sog. „Sicherheitsinseln“ dar. Nach Dechert (1983, S. 175-195) beruht die sprachliche Produktion (sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache) zu einem großen Teil auf solchen „Sicherheitsinseln“, die automatisch produziert werden und den Sprechern mehr Zeit zur Entwicklung ihrer Handlungspläne lassen. Daraus folgt, dass diese Sicherheit feste Erwartungshaltungen seitens des Gesprächspartners voraussetzt. Genau diese festen Erwartungshaltungen, die sich aus dem adäquaten und gruppenkonformen Handeln im sozialen Verkehr ergeben, manifestieren sich in festen Orientierungen der Interpretation der einzelnen kommunikativen Äußerungen. Damit wird vor allem eine Signalisierung von Verständlichkeit im Verhalten erreicht, die die längerfristige Planung von sozialem Verhalten ermöglicht. Als Folge der hochgradigen Fixierung der Interpretationsformen ergibt sich auch eine weit reichende soziale Kontrolle der Verhaltensweisen des Handlungspartners. In der Akzeptanz eines festen Rahmens an Interpretationsformen zeigt sich nicht nur

das sozialisierte Individuum, sondern auch die operative Komponente der sozialen Kontrolle. Der Gesprächspartner wird durch die Berufung auf feste Interpretationsformen kontrolliert. Aus der Funktion der sozialen Kontrolle ergeben sich hohe Sicherheit und enge Zusammenarbeit der Gruppen mit gemeinsamen Interpretationsformen. Die entsprechenden Interpretationsvorgaben geben somit den Interaktionsteilnehmern Instruktionen (vgl. Cicourel 1975, S. 40). Allerdings geht ihre Bedeutung, ihre Funktion keineswegs immer aus der wörtlichen Bedeutung der Ausdruckskomponenten hervor, noch ist sie mit dieser identisch. Damit ist die wörtliche Bedeutung der genannten Ausdrücke wie auch die daraus abgeleitete illokutionäre Rolle nicht mehr von entscheidender Relevanz. In der nachfolgenden, alltäglichen Situation zeigt sich dieses Missverständnis: Ein spanischer Arbeitskollege verabschiedet sich von einem deutschen Kollegen, den er gerade erst im Rahmen eines Projektes kennen gelernt hatte, mit der spanischen Routineformel „Wenn du wieder in Spanien bist, dann besuch mich mal“, worauf der deutsche Kollege etwas überrascht aber auch erfreut über die vermeintliche Einladung reagiert, indem er nachfragt, wann er ihn denn am besten besuchen soll, denn er wolle im nächsten Monat nach Spanien verreisen. Der spanische Kollege hat jedoch lediglich eine Floskel benutzt, die in Spanien als Gesprächsbeendigungsäußerung und als Höflichkeitsgeste ausgesprochen wird, ohne wirklich eine Einladung zu beabsichtigen. Der deutsche Kollege dagegen hat diese Äußerung – gemäß seinen Konventionen – als Einladungsangebot interpretiert. Ähnliches wie die Verabschiedungsformeln „hasta luego, hasta otra, hasta siempre, nos vemos, te llamo“, die von Deutschen unter Umständen als ein „erwünschtes Wiedersehen“ oder ein „erwünschtes Wiedertreffen“ (und zwar in einer relativen kurzen Zeit) interpretiert werden, dürfen jedoch in ihrem schematischen und formelhaften Charakter nicht verkannt werden. In allen Fällen handelt es sich dabei um unverbindlich gemeinte, stereotype Formeln, die ein höfliches Verabschiedungsritual repräsentierten und nicht wortwörtlich zu deuten sind (Springer 2012, S. 92). Ebenso wenig will ein Spanier mit „¿Qué tal?“ eine Frage stellen, die nur mit einem ausführlichen Bericht zum persönlichen Befinden beantwortet werden kann (ebd.). Und letztendlich stellt der bekannte süddeutsche Ausdruck „Grüß Gott!“ keine Aufforderung zur Grußübermittlung dar.

Solche Routineformeln sind in beiden Sprachkulturen vorhanden. Allerdings führen spanische Mitarbeiter beispielsweise ihre Gesprächseröffnungen mit beziehungsorientierten Routineformeln durch, während deutsche Mitarbeiter eher sachorientierte Eröffnungsformulierungen benutzen. So dehnten die spanischen Mitarbeiter Einleitungs- und auch Abschlussphasen in Gesprächsrunden länger aus als deutsche und arbeiten damit beziehungsorientierter. Spanische Mitarbeiter beginnen die Gesprächseröffnungen in Arbeitssitzungen und Verhandlungen mit nonverbalen (Blickkontakt, Grinsen, mimische Hinweise, Lachpartikel), paraverbalen (ironischer Tonfall) oder verbalen Mitteln (Austausch schlagfertiger Bemerkungen, Frage nach der Befindlichkeit des Gegenübers), um eine Art „augenzwinkernde Gemeinschaft“ zu bilden. Ihre deutschen Arbeitskollegen dagegen beginnen ohne längere Einleitung mit der Behandlung der Aufgabe, was auf eine distanzierte Gesprächshaltung hinweist. Insgesamt sind auch die mittleren Phasen der Gespräche bei den Spaniern eher „scherzhaft-beziehungsorientiert“, während sie bei den Deutschen „ernsthaft-sachorientiert“ sind. Die Beziehungsorientierung der spanischen Mitarbeiter ist unter dem Aspekt der positiven Höflichkeit bzw. der Dimension der „Zugehörigkeit“ zu sehen. Im Gegensatz dazu befürworten Deutsche eher Aspekte der negativen Höflichkeit bzw. der Dimension der „Autonomie“.

(5) Das Anredeverhalten bzw. Anredesystem

Um das Gelingen eines Gesprächs in einer interkulturellen Situation zu fördern, müssen sich die Hör- und Sprechmuster der beteiligten Personen einander angleichen, bzw. es muss das Wissen um unterschiedliche Hör- und Sprechmuster erweitert werden. Nur dadurch entsteht die Möglichkeit einer vorurteilslosen interkulturellen und nicht ethnozentristischen Haltung, die die Voraussetzung eines konstruktiven Klärungs- oder Streitgesprächs innerhalb der interkulturellen Situation bildet. Das Anredeverhalten bzw. Anredesystem nimmt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Platz ein, da es u.a. die Weichen für die Entwicklung des ganzen Gesprächs stellt. Die Anrede stellt den Kontakt zwischen einem Sprecher und dem Hörer her, und ihr semantischer Gehalt bestimmt sich jeweils nur in ihrer Relation zum Sprecher⁶³⁷. Von der Anrede ist das Ansprechen⁶³⁸ zu differenzieren, mit dem eine Gesprächseröffnung oder Kontaktaufnahme zum Ausdruck gebracht wird (siehe Kap. 4.3.4.1.3 ff.). „Die gleiche Funktion kann natürlich auch die Anrede übernehmen, aber entscheidend ist dabei, dass die Anrede sich referenziell auf den Kommunikationspartner bezieht, was nicht die primäre Funktion des Ansprechens darstellt, d.h. der Anrede kommt eine deiktisch-referenzielle Funktion zu“ (Piitulainen 2008, S. 177; vgl. auch Braun u.a. 1989, S. 3). Anreden erweisen sich als Verwendungsbereich von Personalpronomen, Eigennamen, Gattungstiteln, appellativen Interjektionen usw., die in besonderem Maße sprachlich-gesellschaftlichen Konventionen unterliegen, wobei in unterschiedlichen Varietäten ebenso wie in unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen oder sozialen Gruppen unterschiedliche Konventionen anzunehmen sind. Das Anredesystem wird folglich zum Indikator und Ausdrucksmittel für kulturelle Differenzierungen, denn mit den Anredeformen kann ein leicht identifizierbares sprachliches Teilsystem in seiner soziokulturellen Relevanz erfasst werden. Dennoch ist hier zu vermerken, dass Anredeformen aufgrund veränderlicher Konventionen zeitabhängig von gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. Moden sind, d.h. sie spiegeln ein Zeitmoment einer Kultur wider und gelten nur für diesen Zeitrahmen. Bereits für Gumperz und Hymes (1986) zählen die „Anreden“ zu sprachlichen Konventionen und werden als Ursache für Verstehensbarrieren qualifiziert. Anreden stellen ja nicht nur die Referenz her, sondern erfüllen weiterhin kommunikative Funktionen, und zwar in der Übermittlung von Beziehungsaspekten: Vermittlung von Respekt oder fehlendem Respekt, Zärtlichkeit, Geringschätzung, Beleidigung, Vertrautheit oder Distanz, Macht etc.⁶³⁹ Somit gibt die Auswahl von Anredeformen Aufschluss darüber, wie der Sprecher sein Verhältnis zum Gesprächspartner einschätzt bzw. wie er sich selbst darstellen möchte (Brown/Gilman 1960, S. 252-282) und mithin, ob es sich um eine asymmetrische (z.B. Du-Sie) oder symmetrische (z.B. Du-Du oder Sie-Sie) Kommunikation⁶⁴⁰ handelt mit ihren entsprechenden Folgen. Die Auswahl der Anrede hängt also

⁶³⁷ Vgl. Kohz 1982, S. 23.

⁶³⁸ Metzler-Lexikon 2000, S. 45; Anredeformen sind Wörter, die sich auf den Gesprächspartner beziehen. Davon zu unterscheiden sind Ansprechformen, die den sprachlichen Kontakt zum Hörer einleiten (z.B. „He, Entschuldigung, Guten Tag“).

⁶³⁹ Luchtenberg 1999, S. 57.

⁶⁴⁰ In den 60er und 70er Jahren des 20. Jhs. haben bestimmte Autoren, vgl. Ervin-Tripp 1969, Brown und Gilman 1960, Brown und Levinson 1978, – z.T. mit einem universalistischen Anspruch – allgemeine Kategorien für die Verwendung differenzierter Anredeformen aufgestellt (Macht vs. Solidarität oder Intimität; „positive face“ vs. „negative face“ u.a.).

nicht nur von der Kultur ab, sondern ebenso vom Verhältnis Sprecher/Hörer, der Situation⁶⁴¹ und der Absicht⁶⁴².

In den zwei betrachteten Sprachen (Deutsch und Spanisch) ist eine Einfügung in das sog. T- und V-Modell (sog. binäres Anredesystem)⁶⁴³ möglich, d.h. es besteht oder bestand (diese Einschränkung ist mit Hinblick auf zu erwartende Tendenzen sicher nötig) eine Dichotomie zwischen eher vertraulicher und eher distanzierter Form im Bereich der pronominalen Anrede.⁶⁴⁴ Neben dem Faktum dieser Dichotomie kann man hinsichtlich der zu vergleichenden Sprachen sogar eine weitgehende formale Homologie in den Konventionen der pronominalen Anrede, und zwar im Singular, feststellen (dt.: du -

⁶⁴¹ In Deutschland kann man erleben, dass bei einer lustigen Feier geduzt und am nächsten d Tag mit denselben Kollegen gesiezt wird (temporäres Du).

⁶⁴² Wie bereits erwähnt, spiegeln sich in der Verwendung von Anredeformen gleichermaßen linguistische wie soziokulturelle Regeln wider. Unter Bezug auf den sozialen Kontext wird die Anwendung von Anredeformen eher von der Soziolinguistik betrachtet. Dennoch – hierin ist Hörner (1979) zum Teil zuzustimmen – könnte die Anrede auch im Rahmen der Pragmalinguistik behandelt werden. Aus sprechakttheoretischer Sicht erfüllen Anredeformen nämlich auch die Funktion, dem perlokutiven Zweck eines sprachlichen Aktes entsprechend, den Partner zur Durchführung einer bestimmten Handlung zu bewegen. Dabei ist die Verwendung von Anredeformen ebenso abhängig von der jeweiligen Partnerrelation wie die Wahl einer Variante aus einem Typ von Sprechakten. Denn, ob ein Sprecher die pronominalen Anrede „Du“ oder „Sie“ wählt, bestimmt sich häufig in gleicher Weise nach der Art der sozialen Beziehung zum Adressaten wie die Entscheidung, ob er eine Aufforderung als Befehl oder Bitte realisiert. Vgl. Hörner 1979, S. 1-70.

⁶⁴³ Hier sei angemerkt:

Latein: TU; Spanisch: tú

Latein: VOS; Spanisch: vos

Die Formen *nos* (NOS) und *vos* (VOS) wurden Ende des Mittelalters durch *nos-otros* (NOS-ALTEROS) und *vos-otros* (VOS-ALTEROS) ersetzt. Vor dem 14. Jahrhundert sind wenige Beispiele bekannt. Dies ändert sich gegen Ende des 16. Jahrhunderts: *nos-otros* und *vos-otros* werden überwiegend benützt. Die Anwendung von *nos* und *vos* beschränken sich dann auf u.a. Kanzeleidokumenten. Im 17. Jahrhundert sind dann die Formen gut definiert: der „tú“ wird dann bei familiärer Intimität oder beim Umgang mit Untergebenen benützt; der „vos“ wird dagegen bei starkem Vertrauen eingesetzt. Allerdings galt die Anwendung gegenüber Nicht-Untergebenen als unhöflich. In den übrigen Situationen wurde auf die Benutzung von „vuestra merced“ oder „vuestra señoría“ rekuriert (Lapesa 1959, S. 177-8, 251, 254, 311; Menéndez Pidal 1965, S. 251). Der Lazarillo de Tormes fängt damit an: „Pues sepa vuestra merced que a mí me llaman Lázaro de Tormes ...“. Das spanische „Usted“ geht aus den „vuestra merced“, „vuesa mested“, „vuested“, „usted“.

⁶⁴⁴ „Die Auflösung der starren Standeshierarchie und die zunehmende soziale Mobilität der europäischen Gesellschaften hatten nach Brown und Gilman einen Übergang europäischer Anredesysteme von der „Machtsemantik“ – begriffen als Vertikalachse der sozialen Beziehungen – zu einer „Solidaritätssemantik“ – begriffen als Horizontalachse der sozialen Beziehungen – zur Folge (Brown/Gilman 1982, S. 167 ff.). Diese Entwicklung drückt sich nach Brown und Gilman unter anderem in einem Bedeutungswandel der Anredepronomen vieler europäischen Sprachen (Spanien/Deutschland) aus. Anreden wie du/tú oder Sie/usted stehen heute nicht mehr für soziale Über- und Unterordnungsverhältnisse, sondern für unterschiedliche ‚Grade der Distanz‘ bzw. ‚Vertrautheit‘ zwischen den Gesprächspartnern. Diese Unterscheidung wurde von Brown/Gilman (1960) in ihrem Essay „The Pronouns of Power and Solidarity“ (Pronomen der Macht und Solidarität) erstmals eingeführt (vgl.: Ehlers 2004, S. 100).

Sie/span.: *tú* - *Usted*). Auf funktionalem Level zeigt sich dagegen lediglich „eine kleinste gemeinsame Menge“ (Pieper 1990, S. 2). Genau diese Differenz betreffend „formaler Homologie und funktionaler Homöologie“ (ebd.)⁶⁴⁵ lösen kontinuierlich Schwierigkeiten in der Kommunikation aus, „insbesondere dann, wenn aufgrund der formalen Homologie auf eine funktionale geschlossen wird“ (Liedtke 2001, S. 312). Das Standarddeutsche und -spanische verfügen im Singular beide über ein binäres Anredesystem, das grob zwischen informell und formell (*du*/*Sie* bzw. *tú*/*usted*) unterscheidet, wobei *tú* zunächst einmal dem deutschen *du* zugeordnet werden kann und *usted* dem deutschen *Sie*⁶⁴⁶. Allerdings gehört das *tú* in Spanien zu jener Art des Auftretens, die der Spanier mit dem unübersetzbaren Wort „campechano“ bezeichnet: Schlichte, unkomplizierte, gerade, unfeierliche, nicht manierierte, ländlich bodenständige Herzlichkeit, ohne eine zwanghafte Distanz. D.h., sofern etwas Gemeinsames vorliegt, z.B. das Alter, der Beruf, die Firma, die Branche, der soziale Status oder ein vertrauliches bzw. familiäres Verhältnis, besteht ein Grund sich zu „tutear“ (zu duzen).⁶⁴⁷ Umgekehrt gilt: Das „usted“ ist nur bei großer sozialer Distanz, ausdrücklicher persönlicher Distanzierung oder Respekt zu gebrauchen. Im Deutschen⁶⁴⁸ gilt wie im Spanischen: Bei einer symmetrischen Kommunikation ist von einer gegenseitigen, solidarischen Anwendung des *Du* (Vertrautheit) oder einer gegenseitigen, nicht solidarischen Anwendung des *Sie* (Distanz) auszugehen. Demnach gilt das Duzen in der Kommunikation unter engen Freunden, Familienangehörigen oder gegenüber Kindern als die standardmäßige Form. Das Anbieten des *Du* unter Erwachsenen wird als Höflichkeitsritual behandelt. Bei Bekannten oder Arbeitskollegen tritt diese Anredeform nicht automatisch ein, sondern muss explizit eingeführt werden. In allen anderen Fällen ist das *Sie* zu gebrauchen, das Distanz, ein gewisses Maß an Respekt und das Nichtvorhandensein einer intimen Beziehung ausdrückt.⁶⁴⁹ D.h.: „Das spanische *tú* und das deutsche *Du* ... signalisieren in Opposition zu *usted/ustedes* Vertrautheit, Sympathie und Solidarität. Während die *Sie*-Form in der Forschung durchweg als Höflichkeitsform bezeichnet wird“ (Jung 2005, S. 28), wird in dieser Arbeit die Ansicht vertreten, dass sie im spanischen Sprachkontext weniger Höflichkeit – wie in Deutschland – denn vielmehr Respekt, Formalität und Distanz mit einschließt (vgl. dazu (Aneas/Mena O’meara 2011, S. 23-24).

Anders als in Spanien, wo das Duzen im Geschäftsleben sehr üblich ist, beobachtet die Verfasserin in Deutschland – je nach Branche, Unternehmen und Alter – zwei Tendenzen. Ältere deutsche Mitarbeiter tendierten eher zum Siezen.⁶⁵⁰ Der Grund für die Auswahl dieser Anredeform liegt – nach Aussagen dieser Mitarbeiter – an der Bedeutung und Stellung, die das *Du* für sie einnimmt: Das Duzen drückt den

⁶⁴⁵ Pieper introduziert die Bezeichnung der Homöologie – nur bei Vergleichbarkeit auf funktionalem Level). Vgl. Pieper 1990, S. 2.

⁶⁴⁶ Hierbei wurde von der Standardnorm ausgegangen. Diatopische und diastratische Unterschiede vor allem zwischen den Varietäten des Spanischen und des Deutschen sollen nicht in Betracht gezogen und nur, falls notwendig, mit einem Hinweis berücksichtigt werden.

⁶⁴⁷ Siehe dazu Marín 1972, S. 904-908. Marín befürwortet eher den Terminus Solidarität als Intimität, obwohl er der Meinung ist, dass „pronombre igualatorio“ (a.a.O., S. 904) passender wäre.

⁶⁴⁸ Zur Entwicklung des deutschen pronominalen Anredepronomens siehe Ammon 1972; Kohz 1984; Besch 1998.

⁶⁴⁹ Siehe dazu Glück/Koch 1998, S. 4.

⁶⁵⁰ Diese Tendenz wird auch von den nachstehenden Autoren sehr deutlich geschildert (ebd.). Ausnahmen sind natürlich vorhanden.

Wunsch und den Willen nach einer engeren oder vertrauten Beziehung aus und setzt damit einen sehr hohen Vertrautheitsgrad voraus, der sich dem vom eigentlichen spanischen *tú* deutlich unterscheidet. Demnach wenden ältere deutsche Mitarbeiter die „bürgerliche“ Konvention an, bei der das *Du* nur als Anrede des intimen persönlichen Umfeldes gilt.⁶⁵¹ Dagegen neigen immer mehr jüngere deutsche Mitarbeiter dazu, sich zu duzen. Diese vertrauliche Anrede gilt oft als Zeichen für Teamzugehörigkeit und Teamgeist und setzt nicht einmal unbedingt Sympathie voraus.⁶⁵² Das bedeutet, dass bei dieser Altersgruppe die Distanz zwischen den Anredepronomen *Du-Sie* nicht so groß ist und sich eher dem spanischen Anwendungsbereich der Anredeformen nähert. Allerdings gilt das nur, sofern die Branche und nicht zuletzt das Unternehmen selbst es vorlebt. Gerade in Werbeagenturen (z.B. Grey, Jung von Matt, Scholz & Friends, Springer & Jacoby), Unternehmensberatungen (bspw. McKinsey, A.T. Kearney oder Andersen), Softwarefirmen (z.B. Microsoft, Apple, SAP) herrscht die *Du*-Anrede, und skandinavischstämmige Unternehmen wie Ikea, Nokia oder Hennes & Mauritz bringen die nordische Unbefangenheit in puncto Anrede (*Du*) mit nach Deutschland.⁶⁵³ Die „Duz-Unternehmen“⁶⁵⁴ preisen die vertrauliche Anrede als zeitsparend, dynamisch, flexibel und als segensreich für das interne Klima und die Kommunikation im Unternehmen.⁶⁵⁵ Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mitarbeiter (enges und vertrautes Verhältnis untereinander) soll dadurch bestärkt und die Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen erleichtert werden.⁶⁵⁶ Das Duzen wird hierbei als Motor für offene Kommunikation gesehen. Allerdings ist dieser Wandlungsprozess nicht nur durch gesellschaftliche Veränderungen (Globalisierung) bedingt, sondern auch – hierin ist Keller zuzustimmen – als „notwendige Folge unserer Art und Weise von ihr (Sprache) Gebrauch zu machen“ (Keller 1994, S. 207). Die Ursachen des sprachlichen Wandels und damit auch der Veränderungen des pronominalen Anredesystems liegen also nicht nur im außersprachlichen Bereich. Vielmehr bestimmt die tägliche Verwendung dieser Formeln ihren Wandel. Ursache des unterschiedlichen Gebrauchsbereichs kann sein, dass die Distanz zwischen

⁶⁵¹ Es gibt in Deutschland zwei Konventionen des Duzens und Siezens (vgl. Schneller per du. Allensbacher Berichte 9; Institut für Demoskopie. Allensbach 1993). Die erste Konvention ist die „bürgerliche“, die bereits erläutert wurde. Die zweite Konvention, bei der egalitäre, progressive Absichten zugrunde liegen, wird als die „brüderliche“ Konvention bezeichnet. Dieses brüderliche *Du* ist das *Du* unter jungen Leuten, Arbeitern und in der Landbevölkerung, das *Du* der Gewerkschaften und linken Parteien. Hierbei handelt es sich um ein temporäres *Du* und zwar bedingt durch eine bestimmte Situation. Siehe dazu Glück/Koch 1998, S. 6.

⁶⁵² Vgl. auch dazu Nadja 1999, S. 254.

⁶⁵³ A.a.O., S. 256.

⁶⁵⁴ Mit der 68er-Bewegung trat das Pronomen der Nähe seinen Marsch durch Gesellschaft und Unternehmen an. Vor der Bewegung waren die Verhältnisse durchsichtig: Menschen, zu denen kein enges persönliches oder familiäres Verhältnis bestand, wurden gesiezt. Ausnahmen waren das solidarische Duzen unter Arbeitern, Genossen etc. (brüderliches *Du*). Nach der 68er-Bewegung und bis dato herrscht eine komplexe Gemengelage (vgl. dazu Nadja 1999, S. 254).

⁶⁵⁵ A.a.O., S. 256.

⁶⁵⁶ Auch im Firmenbereich setzen viele Vorstände auf das vertraute *Du/tú* zwischen den Angestellten. Damit soll ein größerer Teamgeist und ein Anstieg der Arbeitsmoral erreicht werden. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit soll dadurch betont werden. Diese Erkenntnis ist wiederum als Folge einer anwachsenden Globalisierung und dementsprechend neuerer Unternehmensphilosophie zu verstehen (z.B. strategisches Konzept der „corporate identity“).

den deutschen Personalpronomen *Du* und *Sie* entschieden größer ist als zwischen den spanischen Personalpronomen *tú* und *Usted*. Das bedeutet, dass das deutsche *Du* affektiv stärker und qualitativ anders besetzt ist als das spanische *tú*, das über den Intimbereich hinausgeht. Damit ist der konventionalisierte Bereich des *tú* breiter als der des *Du*.⁶⁵⁷ Im Gegensatz dazu ist der Unterschied zwischen *tú* und *Usted* nicht durch eine so starke affektive Distanz gekennzeichnet. Das *tú* ist weniger herzlich als das *Du* und das *Usted* weniger kühl als das *Sie*.⁶⁵⁸ Das Duzen in Spanien ist nicht Ausdruck von „Gleichmacherei“, kein Versuch von Anbiederung, sondern eher Ausdruck pragmatischer Unkonventionalität, die den Umgang erleichtern soll. Darüber hinaus sorgt das Duzen in Spanien für eine gewisse Entspannung, Nähe, Informalität, gute Arbeitsatmosphäre und trotzdem Respekt (Zuwendungsstrategie als explizite Beziehungsgestaltung). Die fiktive räumliche Trennung soll durch das Einführen des *tú* sprachlich verschwinden, und zwar zugunsten der Beziehungsgestaltung und des Vertrauensaufbaus. Diese Vorgehensweise spiegelt die Tendenz zur Hervorhebung des positiven „faces“ bzw. des Images der „Zugehörigkeit“ seitens des Spaniers. Im Gegensatz dazu braucht der Deutsche keine Nähe, um Vertrauen aufzubauen, was eher über das Streben nach sachbezogener Zuverlässigkeit und Formalität erfüllt wird. Das Zusammengehörigkeitsgefühl ist nicht entscheidend, sondern eher die Unabhängigkeit und personelle Autonomie, die durch das Siezen gewahrt werden.

Der nachfolgende nominale Bereich zeigt Parallelen zum zuvor dargestellten pronominalen. Grundsätzlich sind sowohl in Deutschland als auch in Spanien die Formen *Herr/Frau* und der Nachname beim Siezen bzw. der Vorname beim Duzen üblich (s.o.). In Deutschland, anders als in Spanien, kommt beim Siezen noch der Titel hinzu (z.B. Dr., Prof., Adelstitel). Deutsche legen durchaus Wert auf die Demonstration von Status durch Titel – jedoch nicht immer im direkten persönlichen Umgang. Der Titel steht für fachliche Kompetenz und Wissen, Aspekte, die für eine sachorientierte Kultur wie die Deutsche sehr wichtig sind. Als beziehungsorientierte Kultur legt die spanische weniger Wert auf Titel.

(6) Der Gebrauch der verbalen Flexion: Der Imperativ

Jede Nachricht beinhaltet immer einen Appell (vgl. Appellseiten v. Thun 1998). Kaum etwas wird „nur so“ gesagt – alle Informationen haben die Funktion, auf den Empfänger Einfluss zu nehmen, nämlich etwas zu tun bzw. unterlassen (s. Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun). Der Appellaspekt erlaubt es beim Gebrauch des Imperativs das Eintreten von kulturellen Störungen zu erkennen.

Für Brown und Levinson sind die Imperative ein klarer Fall von direktem Gebrauch der Sprache, ohne jede Abschwächung: „direct imperatives stand out as clear examples of bald-on-record usage“ (Brown/Levinson 1987, S. 95; (s.o.)). Die Autoren behaupten, diese Strategie komme zum Zuge, wenn es für notwendig erachtet wird, die FTA mit maximaler Effizienz zu realisieren. Somit wird der FTA der Vorrang vor dem Image des Empfängers gegeben. Situationen, in denen die Interaktion auf die Realisierung einer Aufgabe abzielt, sind ein weiteres Beispiel. Auch wenn die Realisierung der FTAs dem Empfänger zugute kommt, ist den Autoren zufolge der Gebrauch des Imperativs gerechtfertigt. So

⁶⁵⁷ Im Berufsleben (vor allem im selben Bereich) wird allgemein sofort geduzt, wenn man erfährt, dass beide „Kollegen“ sind.

⁶⁵⁸ Hier ist vom Funktionswechsel des „Ustedes“ statt „vosotros“ in Amerika und Andalusien abzusehen.

können Ratschläge, Warnungen sowie die Erteilung von Erlaubnissen ohne Bedenken durch den Imperativ, und zwar ohne Minderung, geäußert werden (siehe sog. metaphorische Imperative, vgl. dazu Brown und Levinson 1987, S. 96 und S. 98). Nichtsdestotrotz bezeichnet die Sprechakttheorie Imperative als direktive Sprechakte (s.o.). Somit bedroht der Gebrauch einer imperativen Syntax das negative Image (Brown/Levinson) bzw. die „Autonomie“ (Bravo, Contreras) des Rezipienten.

In der spanischen Sprache und Kultur wird öfter als in der deutschen Sprache für identische Situationen, etwa die unten angegebenen prototypischen Beispiele, die Befehlsform ohne syntaktische Abschwächung (Modalverben) benutzt. Es wird nicht „Stehe bitte auf“ bzw. „Magst du bitte aufstehen?“ geäußert, sondern „¡Levántate!“, was „Stehe auf!“ bedeutet. Wird dagegen von deutschen Mitarbeitern die Befehlsform gebraucht, dann meist in Begleitung von Modalpartikeln, welche die Befehlsform geschmeidig machen (vgl. Atayan 2009). Einen einfachen Aufforderungssatz, den der spanische Mitarbeiter in einem informellen Kontext wie folgt formuliert „Gib mir die Akten!“, versteht der deutsche Mitarbeiter anders. Mehrere Varianten sind im deutschen Kontext zu beobachten: Die Umwandlung in eine Frage: „Gibst du mir die Akten?“ Der Grad der Höflichkeit lässt sich steigern, indem der deutsche Mitarbeiter das Wort [bitte]⁶⁵⁹ hinzufügt: „Gibst du mir [bitte] die Akten?“ Höfliche Zurückhaltung bei einem Anliegen bringen die deutschen Mitarbeiter durch die Verwendung von Modalverben zum Ausdruck: „Kannst du mir [bitte] die Akten geben?“ – wirkt ohne bitte noch akzeptabel, wenn auch nicht übermäßig höflich. Wiederum eine kleine Steigerung bewirkt die Anwendung des Konjunktivs II: „Könntest du mir [bitte] die Akten geben?“ Auch die Verwendung von *würde* in Verbindung mit einem Infinitiv bewegt sich ungefähr auf diesem Niveau: „Würdest du mir [bitte] die Akten geben?“ Da die angesprochene Person geduzt wird, ist das schon ausgesprochen höflich. Mit einem höflichen *Sie* als Anrede klänge diese Form der Aufforderung geläufiger: „Würden Sie mir bitte die Akten geben?“ An die Stelle einer Frage kann auch ein im Konjunktiv I formulierter Wunschsatz treten: „Seien Sie [bitte] so nett und reichen Sie mir die Akten!“ (Achtung: Verletzung der Modalitätsmaxime!).

Die imperative Sprechweise seitens der Spanier hängt mit der Dominanz des positiven „faces“ bzw. des Images der „Zugehörigkeit“ (Vertrauen, Nähe, Solidarität) in der spanischen Sprache und Kultur zusammen. Dadurch bleibt wenig Platz für sprachliche Milderungen (vgl. Haverkate 2003). Die Anwendung des metaphorischen Imperativs wird in der spanischen Gesellschaft toleriert sowie akzeptiert und dementsprechend weder als Imagebeschädigung noch als Befehl aufgefasst (siehe dazu die Relevanztheorie von Sperber/Wilson 1986/1995)⁶⁶⁰. Haverkate schreibt:

„... en primer lugar, la oración imperativa no excluye una interpretación cortés. En segundo lugar, la interpretación cortés no depende de que la oración sea imperativa, sino que queda determinado por la situación comunicativa en la que se emita“ (Haverkate 1994, S. 162).

Wie bereits ausgeführt tendieren Deutsche zur Autonomie und damit zur Wahrung von Distanz (s. „negatives face“ bzw. Image der „Autonomie“). Zentrale Strategie der Distanzwahrung ist zum einen die Gewährung von Freiheitsspielräumen, zum anderen das Offenlassen von Rückzugsmöglichkeiten,

⁶⁵⁹ Der Gebrauch von „bitte“ kann auch Ausdruck von übertriebener Höflichkeit oder sogar auch je nach Intention von Unwillen oder spezifischen motiviertem Insistieren sein.

⁶⁶⁰ Gemäß der Relevanztheorie kommt es auf Schlussfolgerungen an. Demnach ist Kodierung nebensächlich. Die Kommunikation an sich gibt eindeutige Hinweise.

d.h. „Kannst du mir bitte die Akten geben?“ anstelle von „Gib mir die Akten!“ In diesem letzten Beispiel sei auch das „positive face“ bzw. das Image der „Privatheit“ als Eigenschaften des deutschen sozialen Images hervorgehoben, und zwar in puncto Respekt und Intensivierung der internen und externen Beziehungen.

(7) Der Gebrauch von Notlügen

Harald Weinrich (1986) betitelt eines seiner Bücher: „Lügt man im Deutschen, wenn man höflich ist?“ Hier werden zwei Maximen gegenübergestellt: „die Konversationsmaxime der Qualität, nach der die Aufrichtigkeit des Sprechers gefordert wird“ (Probst 2003, S. 214) („Don’t say what you believe to be false“ – Grice 1975, S. 46 und die „Approbation“-Maxime („Maximise praise of other“ – Leech 1983, S. 132), durch deren Berücksichtigung der Sprecher dem Hörer seine positive Anerkennung – und damit Solidarität – zu erweisen beabsichtigt. Demzufolge muss der Sprecher zwischen den zwei genannten Handlungsweisen abwägen (vgl. Probst 2003, S. 214). „Erachtet ein Sprecher einen Aspekt seines Gegenübers als positiv und drückt dieses auch verbal aus, so erfüllt er erstens den Wahrheitsanspruch und zweitens die positiven *face wants* des Adressaten – nämlich Zustimmung, positive Anerkennung und Respekt zu erfahren. Wird die Äußerung des Sprechers dem Wahrheitsanspruch ebenso gerecht, wenn sich ein Aspekt des Adressaten nicht positiv auf ihn auswirkt, dann ist diese mit Sicherheit nicht gesichtsunterstützend, sondern vielmehr gesichtsschädigend und somit hochgradig beziehungsgefährdend. Um diesem Risiko vorzubeugen und das Gleichgewicht der Beziehung zu erhalten, verzichtet der Sprecher auf ‚hundertprozentige‘ Ehrlichkeit. Wenn er also seinem Gegenüber ein Kompliment macht, ohne tatsächlich ein positives Gefühl bzgl. des komplimentierten Aspekts zu hegen, so operiert seine ‚kleine Lüge‘ zwar zu Lasten der Wahrheit, aber dafür zugunsten einer harmonischen Beziehung“ (a.a.O. S. 214-215).⁶⁶¹ Deutsche und Spanier haben unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich des Gebrauchs der oben genannten Konversationsmaximen, wenn es sich um Negationen handelt (z.B. Widersprüche, Ablehnungen oder negative Kritikäußerungen). Denn Verneinungen stellen ein FTA dar und verletzen mithin das „positive face“ bzw. das Image der „Zugehörigkeit“. Daher tun sich die Spanier schwer damit „Nein“ zu sagen: „Los españoles no sabemos decir que no y le damos mil vueltas a la tortilla“ (Siebold 2008, S. 31). Ablehnungen beispielsweise werden nicht direkt geäußert. Spanier greifen eher zu ausweichenden Antworten wie „vale, ya veremos“, „no está mal“ oder „a ver si tengo tiempo“, obwohl ihnen meist bewusst ist, dass sie nicht wollen oder können. Um höflich zu sein, sagen sie bei manchen Anlässen zunächst sogar zu, um dann in der letzten Minute abzusagen. Erfolgen aber Negationen, dann nur in Kombination mit einer Erklärung, in der versucht wird, die Negation zu rechtfertigen. Allerdings entsprechen diese Rechtfertigungen meist nicht der Wahrheit. Man hat es hier mit „Ausreden“ bzw. gesellschaftlich akzeptierten und tolerierten „Lügen“ zu tun. Die spanische Kultur lässt ihren Kulturangehörigen in dieser Hinsicht keine andere Wahl, denn – so Martin/Wolff – „en español el rechazar abierta y claramente una propuesta es una falta de educación“ (Martin/Wolff 1983, S. 163). Wieder tritt die Wichtigkeit des „positiven faces“ bzw. des Images der „Zugehörigkeit“ und somit der Beziehungspflege im Sinne der Gesichtswahrung in den

⁶⁶¹ Lewandowska-Tomaszczyk spricht in dieser Angelegenheit von „sozialen Lügen“ („social lies“) (Lewandowska-Tomaszczyk, B.: Praising and Complimenting, zit. nach Probst, 2003, S. 215).

Vordergrund. Es geht allein darum, das Gesicht des Gesprächspartners zu wahren. Man möchte ihm nicht das Gefühl vermitteln, nicht anerkannt, geschätzt und erwünscht zu sein. Daher werden Negationen vorsichtiger und indirekter formuliert, um die Beziehung nicht zu beeinträchtigen bzw. zu gefährden.

Im Gegensatz dazu stehen im Deutschen Werte wie Ehrlichkeit, Offenheit und Aufrichtigkeit im Vordergrund. Daraus erklärt sich die deutsche Tendenz zur Wahrung des „negativen faces“ bzw. der Dimension der „Autonomie“: Handlungs- und Äußerungsfreiheit wird bevorzugt und infolgedessen wird eine Gesichtsgefährdung bzw. -verletzung des Gesprächspartners in Kauf genommen. Der Aspekt der Aufrichtigkeit steht mit der Befürwortung der Sachorientiertheit im Sinne von Objektivität und Genauigkeit in Zusammenhang, also gilt: keine doppeldeutigen Aussagen bzw. kein „Reden um den heißen Brei“. Daher ist das grundsätzliche Zurückgreifen auf eine Notlüge in der deutschen Kultur nicht erforderlich bzw. notwendig und stößt auch gesellschaftlich weniger auf Akzeptanz⁶⁶². Allerdings wird ein wohlerzogener Gast – auch ein deutscher – nach einer Einladung zum Essen dem Gastgeber gegenüber kaum aufrichtig sagen „Es tut mir leid, aber ich möchte Ihnen sagen, dass die Suppe geschmacklos und das Huhn verbrannt ist“, sondern sich eher mit einem höflichen Unaufrichtigkeit wie „Herzlichen Dank für den bezaubernden Abend“ herausreden. Ergänzt man die Wahrheitsmaxime durch den kulturellen Aspekt (kulturübergreifende Modifikation), dann sollte eine wohlerzogene spanische Person im Falle einer Negation immer nach deren Rechtfertigung suchen, unabhängig davon, ob diese der Wahrheit entspricht. Zum Beispiel : „Hoy no puedo ir al cine porque no me encuentro bien, ya que tengo bastante dolor de cabeza, no sé si tengo fiebre ...“ anstatt „No me apetece ir hoy al cine“. Hier ist wiederum eine Parallele zu der Dimension Trennung bzw. Nicht-Trennung der Lebensbereiche im Sinne von Verstand/Rationalität vs. Gefühl/Emotion zu ziehen, die die Gesprächsteilnehmer dazu veranlasst, gewisse Kommunikationsstile zu wählen (z.B. Direktheit vs. Indirektheit; Sachorientiertheit vs. Beziehungsorientiertheit etc.). Aufgrund der Nicht-Trennung der Lebensbereiche nehmen spanische Mitarbeiter Negationen persönlich (vgl. dazu Rehbein 2011, S. 40; Müller 2011, S. 113). Als Befürworter der Trennung der Lebensbereiche können sich Deutsche das Äußern von Negationen leisten, ohne sich Gedanken darüber zu machen, ob der Adressat die Äußerung persönlich nimmt.

4.3.4.1.2 Die Formulierungsweisen von Sprechakten

Sprechakte können bezüglich ihrer linguistischen Realisierung, ihrer pragmatischen Funktion, ihrer Häufigkeit und ihrer kontextuellen Bedingungen, in denen sie hervorgerufen werden, voneinander stark abweichen (vgl. Günthner 1989, S. 436). Diese Abweichung wird von sprach- und kulturspezifisch geltenden Normen und Höflichkeitsprinzipien gesteuert (vgl. Wierzbicka 1991, S. 26). Demzufolge bietet die Analyse einzelner Sprechakte Aufschluss und Einblick in den gesellschaftlichen Aufbau und die Werteordnung der jeweiligen Sprach- und Kulturgemeinschaften. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf jene Sprechakte, die wegen ihrer großen unterschiedlichen Realisierung, ihrer pragmatischen Funktion und Frequenz in einer Kommunikation zwischen Deutschen und Spaniern ein

⁶⁶² Das schließt nicht aus, dass Deutsche auch auf soziale Notlügen zurückgreifen. In manchen Situationen machen sie auch von ihnen Gebrauch. Allerdings sind sie weniger häufig und selbstverständlich.

hohes Konfliktpotenzial aufweisen (vgl. Bauzá 2002 und 2007/8⁶⁶³; Keim 1994; Küpers 2000; Torres/Wolff 1983; Siebold 2008; Contreras 2005). Im Allgemeinen beruhen kontrastiven Untersuchungen auf einem sprechakttheoretischen Grundgedanke (vgl. Blum-Kulka u.a. 1989, Held 1995), „was trotz der offensichtlichen Mängel die formale und funktionale Analyse der Äußerungen erleichtert und eine interkulturelle Vergleichbarkeit erst ermöglicht“ (Jung 2005, S. 25). In der vorliegenden Untersuchung wird das Augenmerk „auf kulturspezifische Direktheits- und Indirektheitsgrade, sprachliche Routinen sowie syntaktische und lexikalische Modifizierung zur Intensivierung oder Abschwächung der Sprechakte [bei deren Realisierung] gelegt ...“ (Siebold 2008, S. 9). Den theoretischen Bezugsrahmen für die nachstehenden Sprechakte bildet das Höflichkeitsmodell von Brown/Levinson (1987), das trotz der Kritiken als das bisher am vollständigsten ausgearbeitete Modell zur Untersuchung sprachlicher Höflichkeit gilt (vgl. Fraser 2001, S. 1406). Mit der Vorstellung von Höflichkeit als imagewahrender Haltung der Interaktanten, die sich in der Wahl von situativ angemessenen kommunikativen Mustern äußert, bietet dieses Modell bessere Erklärungsmöglichkeiten für die Untersuchung der nachstehenden Sprechakte als Höflichkeitsmanifestationen.

4.3.4.1.2.1 Der Sprechakt der Begrüßung und Verabschiedung

Begrüßung und Verabschiedung sind zwei expressive Sprechakte, die für die soziale Interaktion Relevanz aufweisen, denn mit ihnen werden soziale Kontakte etabliert oder aufrechterhalten (vgl. Linke u.a. 1994, S. 194). Im Übrigen stellen sie „rituelle Handlungen“ dar, die vom Sprecher befolgt werden – sie werden hier als „soziale Automatismen“ bezeichnet. Sie treten als gewohnheitsmäßige, automatische, in der Kulturgesellschaft normierte, meist semantisch entleerte (z.B. in Bayern „Grüß Gott“, in Spanien „Adiós, vaya con Dios“) und vorgeschriebene Handlung(sformeln)en auf, die sowohl verbal als auch nonverbal in Erscheinung treten (dazu mehr in Kap. 4.3.4.3). Für gewöhnlich konstituieren solche Handlung(sformeln)en Rahmenkonstrukte in der Kommunikation, wobei die Grußformel – im Allgemeinen⁶⁶⁴ – Kontaktbeginn ausdrückt und die Abschiedsformel Kontaktende.

Sowohl der Sprechakt der Begrüßung als auch der der Verabschiedung lenken die Beziehungsebene und drücken mithin ebenfalls die gesellschaftliche Verbundenheit der Interaktanten aus (vgl. Otterstedt 1993). Angesichts ihrer pragmatischen Funktion spielen gesellschaftliche Besonderheiten bei der Selektion der Gruß- und Abschiedsformeln eine entscheidende Rolle.

Der Gebrauch der Begrüßungs- oder Verabschiedungsformel mit oder ohne nonverbale Begleitung wird in der Kommunikation sowie in einem soziokulturellen Kontext erwartet, so dass dessen Fehlen bzw. eine kulturelle Divergenz nicht nur Unverständnis und Befremden hervorruft, sondern sogar Irritationen (s. dazu Mossmüller/Möller-Kiero 2014, S. 16). Da bei der Begrüßung und Verabschiedung sowohl persönliche, territoriale, und imaginäre Räume durchbrochen als auch Anerkennung und Solidarität betätigt werden, wird deutlich, dass ihr Fehlen sowie ihre kulturelle Verschiedenheit eine Verletzung des

⁶⁶³ Die Verfasserin bezieht sich dabei auf ihre Magisterarbeit: Es wurden hierfür deutsche und spanische Mitarbeiter im Rahmen ihrer interkulturellen Zusammenarbeit (Lufthansa und Spanair) in Bezug auf ihre kommunikativen Missverständnisse interviewt (Palma de Mallorca 2002) sowie bei einem Unternehmen der Luftfahrtindustrie Trainings durchgeführt (2007/8). Persönliche Erfahrungen flossen ebenfalls ein.

⁶⁶⁴ Allerdings stellt die Gruß- oder Verabschiedungsformel nicht immer einen Kontaktfang oder das Ende eines Gesprächs dar. Näheres bei den Gesprächsphasen (siehe Kap. 4.3.4.1.3.1).

„negativen“ und „positiven face“ bzw. der „Autonomie“ sowie „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ der Gesprächspartner darstellt. Diese Verletzung ruft Empörung hervor und schreibt den Interaktanten unhöfliches Verhalten zu. Darin manifestiert sich die wesentliche Funktion der Begrüßung und Verabschiedung: Höflichkeit auszudrücken.

Gruß- und Verabschiedungsformeln(-handlungen) werden in Deutschland und Spanien unterschiedlich realisiert. Durch die pragmatische Übertragung der eigenen Begrüßungs- und Verabschiedungsformel in die fremde Sprachkultur sind kulturelle Missverständnisse in der Kommunikation vorprogrammiert:

Die pragmatische Differenz zwischen den Fragen „¿Qué tal?“ und „Wie geht’s?“ eröffnet ein alltägliches kommunikatives Missverständnis. Diese pragmatische Differenz hängt damit zusammen, dass ein „¿Qué tal?“ eine bloße Routineformel mit fast leerem semantischem Inhalt ist, auf die mit der standardisierten Antwort „bien (¿y tú?)“ ohne weitere Informationsangabe sowie Darstellung der Verfassung eingegangen wird (Springer 2012, S. 82; vgl. dazu auch Heringer 2014, S. 169). Damit bildet diese Begrüßung in der spanischen Sprachkultur nicht unbedingt einen Gesprächsbeitrag (vgl. Kotthoff 1989, S. 448), und ist nicht mit einem Gesprächseinstieg gleichzusetzen (vgl. Siebold 2008, S. 8)⁶⁶⁵. Dagegen wird die deutsche Frage „Wie geht’s?“ für gewöhnlich als interessierte Frage interpretiert, die grundsätzlich in Übereinstimmung mit der propositionalen Semantik der Äußerung zu beantworten ist (a.a.O., S. 27). Daher ist die Frage ehrlich zu beantworten, d.h. die tatsächliche Verfassung ist zu schildern, und damit ist der Gruß als Gesprächsanfang bzw. -anbahnung zu interpretieren.

Die in Deutschland unter Kollegen geläufige Begrüßung mit den Nachnamen, also „Guten Morgen Herr González!“ ist in Spanien eher selten und pragmatisch unüblich. Bemerkenswert ist, welcher Wert auf die Kenntnis von Nachnamen als Zeichen von Perfektion/Exaktheit gelegt wird. Dieser Bedarf nach (Eigen)Identifikation und Zuordnung der Personen wird auch beim Entgegennehmen eines Anrufs deutlich: „Meyer!“ Spanier dagegen bleiben bei Entgegennahme eines Telefonanrufs anonym und begnügen sich mit der phatischen Formel „¿Sí, dígame? oder ¿Diga?“ – sinngemäß: „Ja, bitte?“ (vgl. dazu Heringer 2014, S. 169).

Komplimente als Substitut einer Begrüßung sind in Spanien nicht selten und gehören zum Alltag: „¡Mira que guapa vas hoy!“ (dt.: „Wie gut siehst du denn heute aus!“). Allerdings gelten sie meistens als freundliche Begrüßungsgeste mit leerem semantischem Inhalt (näheres dazu siehe Komplimente als Kommunikationsform der „positiven Höflichkeit“ im Sinne von Goffman (1967) und Brown/Levinson (1978)).

In puncto Verabschiedung ist die übliche langwierige Verabschiedungsprozedur aufseiten der Spanier hervorzuheben: „Die Spanier verabschieden sich mehrmals. Wenn man das Gefühl hat, dass es endlich soweit ist, dann kommen sie mit was anderem und verabschieden sich anschließend noch mal“⁶⁶⁶ (vgl. auch Springer 2012, S. 91). Jung bemerkt, in Spanien sei es „bei Weitem nicht so leicht, sich aus der Affäre zu ziehen. Denn eine spanische Verabschiedungszeremonie kann sich schon mal über Stunden hinziehen“ (Jung 2005, S. 30). Bei der Andeutung des „Aufbrechens“ wird sofort versucht, zum Bleiben

⁶⁶⁵ Das bedeutet aber nicht, dass ein „¿qué tal?“ nie als Grußformel und damit als Gesprächsbeginn zu interpretieren ist.

⁶⁶⁶ So die Aussage zahlreicher deutscher Mitarbeiter und Geschäftsleute.

umzustimmen: „Du hast morgen frei!“⁶⁶⁷ oder es wird versucht Mitleid zu wecken: „Das kannst Du uns nicht antun“. „Spaniern ist das Beisammensein (und je mehr Leute, desto besser) und dass ein jeder ‚dazu gehört‘ eben wichtiger, als der Wunsch des Einzelnen, heute mal früh schlafen gehen“ (Jung 2005, S. 30). Dagegen ist es in Deutschland gang und gebe, die sich auf den Weg machende Freunde mit einem herzlichen „„War schön, euch/Sie gesehen zu haben“ oder „Hoffentlich sehen wir uns bald wieder“ (ebd.) ziehen zu lassen. Dieser kulturell deutsch-spanische Unterschied lässt sich leicht erklären: Die Verabschiedung stellt eine FTA dar, denn sie impliziert eine Trennung der gemeinsamen sozialen Beziehung. Als Kultur der tendenziellen Wahrung des „positiven faces“ bzw. der „Zugehörigkeit“ hat folglich die spanische Sprachkultur Schwierigkeiten mit dem abrupten Beenden eines Gesprächs, denn dadurch könnte dem Sprechpartner das Gefühl vermittelt werden, man habe kein Interesse mehr am Gespräch bzw. an ihm (siehe auch Nicht-Trennung der Lebensbereiche). Aus diesem Grund beenden Spanier ungern schlagartig die Gespräche, und damit können sich Verabschiedungen in die Länge ziehen (Rehbein 2011, S. 40). Im Gegensatz dazu werden durch die Verabschiedung – als negatives Ritual im Sinne von Goffman – die sog. „Reservate des Selbst“ (Goffman 1982, S. 97 ff.) und damit die in der deutschen Kultur vorherrschende Tendenz zum „negativen face“ (Selbstbestimmung, Handlungsfreiheit) bzw. zur „Autonomie“ geschützt.

4.3.4.1.2.2 Der Sprechakt der Aufforderung: Die Bitte

Bei der Verbalisierung einer Bitte bekundet der Interaktant seinem Gesprächspartner den Wunsch nach einer Handlung oder einer Unterlassung. Laut Searle (1979) ist die Bitte dem Typus der Direktiva⁶⁶⁸ zuzuordnen (oder der „competitives“ nach Leechs Klassifikation, 1983), und begünstigt den Sprecher (vgl. Díaz Pérez 2003, S. 247). Andererseits stellt die Bitte ihre Realisierung in den Entscheidungsspielraum des Rezipienten, und damit hebt sie sich wiederum von sonstigen Direktiva ab (z.B. dem Befehl oder der Anflehung). Also verlangt die Bitte eine taktvolle, altersfokussierte Relationsarbeit, die der immanenten „Unhöflichkeit“ der kommunikativen Intentionen des Redners gegensteuern soll, und offeriert zugleich ein profitables Tätigkeitsfeld für die linguistische Realisierung von Höflichkeit. Demzufolge ist eine Bitte in zweierlei Aspekten gesichtsbedrohend: einerseits wird das „negative face“ (vgl. Brown/Levinson 1987, S. 70) bzw. die „Autonomie“ (Bravo) des Rezipienten angezweifelt, andererseits wird das „positive face“ bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ des Sprechers und des Adressaten in Zweifel gezogen (vgl. Sánchez Macarro u.a. 1998, S. 81; Díaz Pérez 2003, S. 249). Blum-Kulka und Olshtain (1984, S. 201)⁶⁶⁹ ist in der Annahme zuzustimmen, dass die Bitten „by definition face-threatening acts“ sind. Allerdings ist mit der Bitte einhergehende potentielle Belastung nicht zuviel Wichtigkeit beizumessen, denn an dieser Stelle haben wir es mit einem ‚pre-event‘ im Sinne von Leech zu tun (House/Kasper 1981, S. 159). Mit anderen Worten: Die Bitte bringt

⁶⁶⁷ „Dabei wird gar nicht erst auf die Möglichkeit eingegangen, dass man einfach nur müde ist. Ein Spanier muss schon durch ‚höhere‘ Zwänge (wie früh aufstehen [oder] arbeiten) verhindert sein, damit er einen geselligen Abend verlässt“ (Jung 2005, S. 30).

⁶⁶⁸ „The illocutionary point of ... [directives] consists in the fact that they are attempts (of varying degrees, and hence, more precisely, they are determinates of the determinable which includes attempting) by the speaker to get the hearer to do something“ (Searle 1979 S. 13).

⁶⁶⁹ Näheres bei Blum-Kulka/Olshtain 1984, S. 196 und S. 213.

eine künftige Handlung/Unterlassung zum Ausdruck, die der Adressat durchaus – trotz sicherem Imageverlust – zurückweisen kann. Ferner bringt der Sprecher seine Zuversicht in die Kompetenz, Bereitschaft und letztlich in den Rezipienten als Person zum Ausdruck und attribuiert ihm hiermit mittelbar zustimmende Wesenszüge. Er legt seinem Adressat nahe, dass er sich auf die mutuelle Eintracht und auf seine Bereitwilligkeit verlässt. Zugleich gewährt die Bitte dem Adressaten die Chance, gesellschaftlich legitimes Verhalten zu bekunden und hierdurch sein persönliches Image zu steigern („positives face“ bzw. Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“). Eine Nicht-Erfüllung schließt immer das Risiko eines Gesichtsverlustes ein. Um diesen potenziellen Gesichtsverlust zu minimieren bzw. zu vermeiden, gibt es reichlich verfügbare linguistische Alternativen, um eine Bitte auszuarbeiten („alerters“ sowie „supportive moves“)⁶⁷⁰ sowie zahlreiche Strategien (direkte/indirekte; interne Modifikatoren wie syntaktische und semantische Milderungen)⁶⁷¹.

Zu den „alerters“ zählen der Titel, der Ruf- und Nachname, freundliche Appellative (etwa Kosenamen, vgl. Kap. 4.3.4.1.1), Aufmerksamkeitserschleicher, etc (Siebold 2008, S. 84). Was die Strategien zur Realisierung einer Bitte angeht, unterscheidet Blum-Kulka u.a. (1989) mehrere Kategorien (Aufteilung nach Direkttheits- sowie Indirekttheitsgrad), welche wiederum durch eine für die hiesige Untersuchung wichtige Kategorie – die Strategie der direkten Frage – ergänzt werden muss.⁶⁷² Für diese Arbeit von Bedeutung sind die nachfolgenden Strategien: Die aus dem Imperativmodus ableitbare Bitte⁶⁷³, die aus der Lokution ableitbare Bitte⁶⁷⁴, die Bitteäußerung mittels einer direkten Frage⁶⁷⁵, die Bitteäußerung durch einen Wunschausdruck⁶⁷⁶ und die Bitteäußerung mittels einer Referenz hinsichtlich der Vorbereitungsbedingungen⁶⁷⁷. Um die illokutive Kraft der Bitte zu reduzieren, benutzen die Gesprächspartner sog. interne Modifikatoren. Dazu gehören sowohl syntaktische als auch lexikalische Mitigatoren. Während die ersten die illokutive Kraft der Bitte mittels syntaktischer Wahl mildern, schwächt die zweite Gruppe mittels lexikalischer und phrasaler Elemente den Impakt der Bitte ab. Außer den Kern der Bitte zu modifizieren (s. interne Modifikatoren), kann der Sprecher auch seine Bitte

⁶⁷⁰ Siehe dazu Blum-Kulka u.a. 1989, S. 204; Sánchez Macarro u.a. 1998; Díaz Pérez 2003.

⁶⁷¹ Vgl. dazu die Kategorien von Blum-Kulka u.a. 1989, S. 203. Hierbei beschränkt sich die Verfasserin auf diejenigen von Blum-Kulka u.a. vorgeschlagenen Strategien, die am meisten von den Deutschen und Spaniern benutzt werden.

⁶⁷² Vgl. Siebold 2008, S. 85 ff.

⁶⁷³ Der Modus kennzeichnet unmittelbar die illokutive Kraft. Zum Beispiel: „Déme la lista de las nóminas“ (Perlokution).

⁶⁷⁴ Die Illokution wird unmittelbar aus dem propositionalen Signifikat der Lokution abgeleitet. Als Beispiel gilt: „Me va a dar la lista de nóminas, pero me las va a separar por...“ (Perlokution).

⁶⁷⁵ Die illokutive Kraft der Bitte äußert sich durch eine unmittelbare interrogative Form. Zum Beispiel: „¿Me das la lista de las nóminas?“ (Perlokution).

⁶⁷⁶ Die Illokution der Bitte wird durch den Wunschausdruck seitens des Sprechers abgeleitet. Beispiel: „Ich hätte gerne die Gehaltsabrechnungsliste“ (Perlokution).

⁶⁷⁷ Die Äußerungen nehmen auf einige Vorbereitungsbedingungen seitens des Rezipienten Bezug, die für die Ausführung des angeforderten Aktes notwendig sind. Diese sind mit der Befähigung, der Konformität oder der Bereitschaft seitens des Hörers verbunden, die Bitte zu realisieren. Hierbei handelt es sich um konventionalisierte Strategien in jeder Sprache. Demzufolge sprechen Blum-Kulka und Olshtain von „the conventionally indirect level“ (Blum-Kulka/Olshtain 1989, S. 203). Beispiel: „Kannst du mir bitte mal helfen?“.

mittels externer Modifikatoren abschwächen bzw. mildern. Diese Modifikation der illokutiven Kraft erfolgt mittelbar, denn „external modification does not affect the utterance used for realizing the act, but rather the context in which it is embedded“ (Blum-Kulka/Olshtain 1984, S. 204). Die externen Modifikatoren eignen sich, um den Hörer davon zu überzeugen, dass er den verlangten Akt vollziehen soll (vgl. dazu Blum-Kulka u.a. 1989, S. 17; Sánchez Macarro u.a. 1998, S. 96).

Wissenschaftliche Studien (vgl. Siebold (2008); Escandell Vidal (1995); Jung (2005); Blum-Kulka/House/Kasper (1989); Jung (2005)⁶⁷⁸) sowie Fragebogendurchführungen der Autorin bei Lufthansa Technik und Spanair (Bauzá 2002) zeigen, dass gewisse Präferenzen hinsichtlich des Strategienegebrauchs der Bitte (direkte vs. indirekte; syntaktische/semantische Milderungen) sowie deren verbaler Realisierung existieren, die der Reparatur der Gesichtverletzung und vor allem der Abschwächung des impositiven Charakters der Äußerung dienen. Zudem zeigen diese Studien und Untersuchungen, dass „alerters“ von beiden Sprachkulturen hoch geschätzt werden, trotz soziokulturell bedingter Differenzen hinsichtlich des Gebrauchs der unterschiedlichen Typen von „alerters“. Auch bezüglich der internen sowie externen Modifikatoren sind in beiden Sprachkulturen Unterschiede wahrzunehmen:

In Bezug auf die Einleitung einer Bitte gibt es zwischen Deutschen und Spaniern keinen großen Unterschied in puncto Gebrauch von „alerters“. Kulturbedingte Unterschiede sind nur hinsichtlich der Auswahl der Typen von „alerters“ erkennbar. Während Deutsche je nach Vertrautheitsniveau zwischen den Gesprächspartnern Ruf- oder Nachnamen gebrauchen (z.B.: „Hallo Klaus ...“; „Guten Morgen, Frau Wolf ...“), wenden Spanier für dieselben Situationen Rufnamen an (z.B.: „Carmen ...“). Herrscht dagegen zwischen den Interaktanten eine gewisse soziale Distanz, benutzen auch die Spanier keine Rufnamen mehr als „alerters“.

Bei den spanischen Sprechern ist der Gebrauch von freundlichen Appellativen (oder Kosenamen), welche die Funktion des „alerters“ ausüben, üblich. Sie sind unabhängig von der gesellschaftlichen Entfernung zwischen den Gesprächsteilnehmern anzutreffen (z.B.: „hijo, hija, mi alma oder cariño“, (s.o.)). Diese Kategorie ist in deutschen Bitten kaum zu beobachten. Diese für Spanier übliche Sprechart erlaubt die Schlussfolgerung, dass die „alerters“ nicht nur die Aufmerksamkeitsfunktion ausüben – wie verschiedentlich bestätigt wurde (vgl. Blum-Kulka u.a. 1989) – , sondern auch andere pragmatische Funktionen: Unterstützung der positiven Höflichkeit im Sinne von Brown/Levinson bzw. das Zugehörigkeitsgefühl im Sinne von Bravo. Denn für gewöhnlich haben die freundlichen Appellative die Aufgabe, den Sprechakt der Bitte an sich, der von Spaniern meistens im Imperativ erfolgt, abzuschwächen sowie zu entschuldigen. So gesehen wird durch die spanische Tendenz zur Anwendung freundlicher Appellative der Gebrauch anderer Höflichkeitsmechanismen ersetzt, etwa die sog. internen Mitigatoren, die – anders als in der deutschen Sprache – wenig zum Tragen kommen.

Wie bereits erörtert, sind die Klassifizierungsstrategien der Bitte graduell organisiert. Ausgehend von der ganz direkten Bitte, die durch einen Imperativ realisiert wird, bis zur indirektesten Form, die auf Vorbereitungsbedingungen Bezug nimmt. Obwohl die Auswahl entsprechender Strategien in höchstem

⁶⁷⁸ Siehe dazu auch Escandell Vidal 1995, S. 31-66. Sie verweist in ihrem Artikel auf die Untersuchungen von Blum-Kulka u.a. (Hrsg.) 1989, S. 123-154. Die Untersuchungsergebnisse auf Seite 134 zeigen, dass die Frequenz des Imperativgebrauchs in der spanischen Sprache doppelt so hoch ist wie in der deutschen Sprache. Der umgekehrte Fall zeigt sich beim Strategienegebrauch indirekter Bitten.

Maße vom soziopragmatischen Kontext abhängt, sind gewisse vorherrschende kulturelle Tendenzen in beiden Sprachgemeinschaften zu erkennen. Während Bitten aufseiten der Spanier eher direkt und meistens im Imperativ formuliert werden, erfolgen sie von Deutschen eher indirekt.

Direkte Strategien der Spanier sind u.a.:

- Anwendung des Imperativs („mood derivable“): „¡Cariño, pásame las últimas facturas de la sección X, anda!“ (Beispiel 1).
- Aus der Lokution ableitbare Bitten („locution derivable“): „Hoy tengo una reunión con los de nóminas. Prepárame todo sobre el tema abono de la nómina“ (Beispiel 2).
- Direkte Fragen wie beispielsweise „Buenas tardes, mire, busco el departamento de nóminas, me han dicho que está en este mismo piso, ¿sabe dónde está?“ (Beispiel 3)⁶⁷⁹ bzw. elliptischer Gebrauch von direkten Fragen wie beispielsweise „Perdone, ¿la sección de nóminas?“

Die erwähnten direkten Strategien und mithin die Anwendung des Imperativs werden in gewisser Weise durch interpersonelle Markierer (z.B. lexikalische Mitigatoren) wie beispielsweise „anda“ kompensiert. Dadurch ist der Imperativgebrauch auf einem gemeinsamen Boden des Vertrauens sowie der Solidarität und nicht als Befehl zu interpretieren (vgl. auch Brown/Levinson 1987, S. 108)⁶⁸⁰. Die interpersonellen Markierer üben eine ähnlich pragmatische Funktion aus wie die freundlichen Appellative, insofern sie eine familiäre und nähere Atmosphäre zwischen den Gesprächspartnern herstellen. Wenn es allerdings darum geht, Hilfe anzufordern, neigen Spanier bei der Realisierung ihrer Bitten zum Gebrauch eher indirekter Strategien. Demnach wählen sie – wie die Deutschen – zum Teil die indirekteste Strategie („reference to preparatory conditions“), indem sie nach der Fähigkeit des Hörers fragen, dem verlangten Akt nachzukommen: „Ay, hm, puedes ayudarme un segundo, por favor?“ Besonders auffallend in diesem Zusammenhang ist die hohe Anzahl der Hilfeaufforderungen seitens der Spanier anhand des „supportive moves“ (dt.: Erklärung des Problems) und zwar ohne explizite Anwendung der Bitte selbst („the request proper“, vgl. Blum-Kulka u.a. 1989, S. 17): „Mira hija yo no entiendo nada de ordenadores y tengo que hacer una tabla en excel, pero no me sale ...“.

Indirekte Strategien der Deutschen sind u.a.:

- Der Wunschausdruck („want statements“): „Ich hätte gern/ich möchte/ich wollte die letzten Rechnungen der Abteilung X, bitte!“ (Beispiel 4).
- Die Frage nach den Vorbereitungsbedingungen⁶⁸¹ – also nach der Kompetenz des Adressaten, die erwünschte Handlung/Unterlassung zu erledigen („reference to preparatory conditions“): „Ach, entschuldigen Sie bitte. Ich bin ganz neu hier und würde gerne zu der Abteilung „Gehaltsabrechnung“. Können/Könnten Sie mir vielleicht mal zeigen, wie ich dahin komme?“ (Beispiel 5) oder „Hans, hast du mal kurz Zeit? ... ich habe ein Problem mit dem Computer“ (Beispiel 6).

Diese Strategien, die durch Formen des Indikativs („Können Sie ...“) oder des Konditionals („Könnten Sie ...“) vollzogen werden, sind in den meisten Sprachen, und mithin in der deutschen Sprache, hoch

⁶⁷⁹ Beispiel in Anlehnung an Siebold 2008, S. 11.

⁶⁸⁰ Brown und Levinson führen aus: Die interpersonellen Marker zeigen „that S (the speaker) considers the relative P (power, status, distance) between himself and the addressee to be small, thus softening the imperative by indicating that it isn't a power-backed command“ (Brown/Levinson 1987, S. 108).

⁶⁸¹ Die indirekteste Strategie laut der Klassifizierung von Blum-Kulka u.a. 1989.

konventionalisiert. Blum-Kulka und Olshain sprechen hier von „the conventionally indirect level“ (Blum-Kulka/Olshain (1984, S. 203). Hervorzuheben sind hier die internen Modifikatoren wie lexikalische Mitigatoren („mal“), die den vom Hörer verlangten Akt minimieren, oder den lexikalischen Mitigator „vielleicht“, welcher die illokutive Kraft der Bitte mildert, indem er dem Gesprächspartner die Möglichkeit einräumt, nicht zu kooperieren. Dazu gehört der Gebrauch des Rufnamens („Hans“), die Anwendung von „supportive moves“ wie die Rechtfertigung der Bitte („Ich bin ganz neu hier und würde gerne zu der Abteilung „Gehaltsabrechnung“) sowie die Überprüfung der Bereitschaft („... hast du mal kurz Zeit?“).

Die direkten Äußerungen der Bitte seitens der Spanier bedürfen hier großer Aufmerksamkeit, insbesondere jene, die anhand von Imperativen realisiert werden: z.B. „Pásame el número de teléfono del gerente“. Diese Sprechart kann als ein Befehl interpretiert werden, der keinen Entscheidungsspielraum lässt. Obwohl sprachliche Konstrukte mit „tener que“ wie beispielsweise „tienes que darme el número de teléfono de la secretaria de X“ eine geläufige Bitte auf Spanisch darstellen, die sich vergleichbar mit der deutschen Form „Du musst mir unbedingt mal ...“ übersetzen lässt, werden sie von Deutschen als ein Befehl aufgefasst. Wenn Deutsche dagegen vergleichbare sprachliche Konstrukte verwenden, dann meist in interrogativer Form, unter Anwendung des Konditionals (sog. syntaktische Milderung) oder mittels Modalpartikeln (sog. lexikalische Milderung)⁶⁸²: z.B. „Könnten Sie mir da vielleicht helfen?“, „Wären Sie so nett ...“ usw.

Anderen Autoren ist darin zuzustimmen, dass die kulturspezifische Strategienbenutzung (direkt vs. indirekt) auf die differente Platzierung des „positiven“ und „negativen face“ bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ sowie der „Autonomie“ in der jeweilige Kultur, zurückzuführen ist (z.B. Wierzbicka 1991, 1996, 1999; Gómez Capuz 2001; Siebold 2008; Keim 1994). Die favorisierten Strategien seitens der Spanier – die „mood derivable“ und die „locution derivable“ (s.o.) – bilden einen Eingriff in das individuelle Terrain der Interaktanten und begrenzen ihre Handlungsfreiheit auf eine unmittelbare Art (Siebold 2008, S. 11). Diese Praxis wird in der spanischen Gesellschaft akzeptiert und mithin „el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor“ (Haverkate 2004, S. 60) implizit einräumt. Diese Reduktion der Handlungsfreiheit führt dazu, dass nach Erfüllung der Bitte geschwiegen wird: „Los españoles dan menos las gracias. No se sienten obligados a dar siempre las gracias“ (Escandell Vidal 1995, S. 45; vgl. auch Haverkate 2004).

Ersichtlich ist auch die Benutzung anderer Höflichkeitsinstrumente, die das „positive face“ bzw. das Image der „Zugehörigkeit“ anregen, gleichermaßen die Koseform „cariño“ (Beispiel 1), „der interpersonelle Marker „anda““ (Siebold 2008, S. 11) (Beispiel 1) und das Zusammenspiel unterschiedlicher Aufmerksamkeitsindizes „Buenas tardes, mire“ (Beispiel 3). Sie alle steuern zur Bildung eines vertrauten und angenehmen Klimas und gesellschaftlicher Nähe zwischen den Interaktanten bei (siehe auch Kulturmodul, insbesondere das Vertrauensmuster, Kap. 4.2.2.1.2.1), und gleichen die Suprasegmentale und so die Gesichtsfärbung durch die unmittelbare Verwendung der Befehlsform aus (Siebold 2008, S. 11). Schließlich sei die pragmatische Funktion der freundlichen Appellative wie „niña, cariño“ hervorgehoben, die die Solidarität zwischen den Interaktanten absichern

⁶⁸² Auch in der spanischen Sprache gibt es Modalpartikel, so Seguí, sie werden aber nicht in Konstrukten wie der verbalen Periphrase „tener que“ gebraucht. Vgl. Seguí 1995, S. 26-28.

und verstärken soll („endearments ... have a function of claiming in-group solidarity“ (Brown/Levinson 1987, S. 108)).

Dagegen vollzieht sich in den Konversationen unter Deutschen anhand der Anwendung unmittelbarer Kommunikationsstrategien eine sichtbare Abmilderung der illokutiven Kraft der Bitte anhand negativer Höflichkeitsarten (Siebold 2008). In dieser Kultur überwiegen die negativen Höflichkeitsformen, die das „negative face“ bzw. das Image der „Autonomie“ des Gesprächspartners schützen (Brown/Levinson 1987, S. 129; Bravo 1999). Aus diesem Grund wird eine direkte Bitte, wie bei der Anwendung des Imperativs, in der deutschen Sprachkultur nicht für angebracht gehalten, denn sie bringt das negative soziale Image bzw. das Image der „Autonomie“ des Hörers in Gefahr, indem sie dem Adressaten keinen Ermessensspielraum zur freien Entscheidung lässt. In diversen Situationen wird die Bitte per lexikalischen, syntaktischen Mitigatoren oder Abtönungspartikeln wie „mal, vielleicht“ (Beispiel 5) oder den Konjunktiv II (Beispiel 5) abgeschwächt. Die verschränkte Nutzung dieser unterschiedlichen Höflichkeitsinstrumente zeigt, dass sich deutsche Interaktanten um Aufrechterhaltung des „negativen faces“ bzw. des Image der „Autonomie“ ihrer Gesprächspartner bemühen (Siebold 2008, S.12). Diese Elemente der Bitte gewähren einen sehr hohen Grad an negativer Höflichkeit. Sie gewährleistet die Reduktion einer möglichen Bedrohung des „negativen faces“ bzw. des Images der „Autonomie“ und damit der Selbstbestimmungs- und Handlungsfreiheit.⁶⁸³

4.3.4.1.2.3 Der Sprechakt des Kompliments und der Komplimenterwiderung

Der Sprechakt des Kompliments setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Die Komplimentäußerung (initiativer Sprechakt) und die Reaktion auf dieses Kompliment (reaktiver Sprechakt). Komplimente und Komplimenterwiderungen bilden ein benachbartes Paar (sog. „adjacency pair“, vgl. Levinson 2000, S. 330). D.h., die Realisierung des zweiten Sprechaktes, die Komplimenterwiderung, hängt unmittelbar vom vorangehenden Sprechakt – der Komplimentäußerung – ab.

Die Äußerung eines Kompliments

Die nachstehenden Ausführungen stützen sich auf die Definition von Holmes. Das Kompliment ist definiert als

„a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some „good“ (possession, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer ...“ (Holmes: Compliments and compliment Responses in New Zealand English, zit. nach Probst 2003, S. 210).

Der Sprechakt des Kompliments ist Teil des üblichen Sprachgebrauchs und gilt im Allgemeinen als Höflichkeitsstrategie (Probst 2003, S. 1). In der Tat stellt das Kompliment einen höflichen Sprechakt dar, der geeignet ist, das soziale „positive face“ bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ des

⁶⁸³ Die Feststellungen der Verfasserin hinsichtlich der Realisierung einer Bitte in der spanischen Sprache stimmen mit anderen kontrastiven Studien überein (vgl. Portolés Lázaro und Vázquez Orta 2000, S. 220; vgl. auch Siebold 2008, S. 88 ff.; Portolés Lázaro und Vázquez Orta behaupten: „Spaniards tend to prefer more structurally direct requests (impositives) than British people, who tend to prefer more structurally indirect constructions“ (Portolés Lázaro/Vázquez Orta 2000, S. 220). In diesem Sinne auch Curcó: „los españoles son más dados a proferir imperativos sin mitigación que los mexicanos, quienes tienden a evitarlos, o a acompañarlos con atenuantes y matices“ (Curcó 1999, S. 142).

Gesprächspartners zu stimulieren bzw. aufzuwerten (ebd.)⁶⁸⁴. Damit besteht die soziale Zielsetzung des Kompliments darin, eine Atmosphäre der Freundlichkeit zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten (Haverkate 1994, S. 88) oder mit Holmes: „to oil the social wheels“ (Holmes 1988, S. 459). Mit anderen Worten: „Ein Kompliment, das ein Sprecher direkt an eine andere Person richtet, dient dazu, jemandem ein positives Urteil entgegen zu bringen.“⁶⁸⁵ Durch die Äußerung wird zunächst also ein positives Gefühl von Sprecherseite ausgedrückt.⁶⁸⁶ Wenn nun ein Sprecher den Hörer durch eine Komplimentäußerung mit einem positiven Attribut verbindet, so kann angenommen werden, dass diese Handlung ebenfalls eine positive innere Reaktion des Rezipienten auslöst“ (Probst 2003, S. 3). Mit der Komplimentäußerung werden übereinstimmendes bzw. ähnliches Empfinden sowie analoge Präferenzen seitens der Gesprächspartner sichtbar. In Folge der herauskristallisierten Affinität bildet sich eine gesellschaftliche Verbindung zwischen den Interaktanten, die mit Solidaritäts- und/oder Verbundenheitsgefühlen einhergeht. Es ist just diese Folgefunktion, die dem Sprechakt des Komplimentierens zugewiesen wird (ebd.; vgl. auch Wolfson/Manes 1980, S. 391). Allerdings muss zunächst das geäußerte Kompliment vom Rezipienten als solches akzeptiert bzw. identifiziert werden, denn nur so kann sich „die solidarisierende Wirkung“ (Probst 2003, S. 4 und 212) entfalten. Auf Anhieb anerkannte Komplimentäußerungen sind grundsätzlich diejenigen, die eine „konventionalisierte Erscheinungsform“ (vgl. Wolfson/Manes 1981, S. 116-121) aufweisen. Zweitens ist die Thematik bzw. Materie des Gespräches, „d.h. der zu komplimentierende Aspekt, für die solidarisierende Wirkung maßgebend“ (Probst 2003, S. 213). Zu umgehen sind grundsätzlich Themen, die die Intimitätsgrenze überschreiten sowie tabuisierten Themen. Da diese keine Distanz wahren, bedeuten sie eine Gefährdung des „negative face“ (vgl. Brown und Levinson) bzw. der „Autonomie“ (vgl. Bravo, Hernández, Contreras) des Rezipienten. Es wird daher eine ‚neutrale‘ unbedenkliche Thematik ausgesucht, die ebenso wie die Formelhaftigkeit des Komplimentes die phatische Besonderheit des Sprechakts verstärkt (Coulmas 1986, S. 20-21).

Das Empfangen eines Kompliments befriedigt die positiven „face-wants“ des Angesprochenen. Sind jedoch die negativen „face-wants“ des Angesprochenen stärker gewichtet als die positiven, so kann das Kompliment auch genau das Gegenteil bewirken: der ‚Komplimentierte‘ fühlt sich in seiner Handlungsfreiheit eingeschränkt. Bei einer anderen „face“-Konzeption kann ein Kompliment sogar eine negative innere Reaktion auslösen oder gar eine Gesichtsverletzung darstellen. Ist in einer Kulturgemeinschaft das Streben nach Unabhängigkeit („negatives face“ bzw. Image der „Autonomie“) besonders groß, das nach Einbindung und Solidarität („positives face“ bzw. Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“) demzufolge sehr gering, dann wollen die Individuen dieser Kultur ihre

⁶⁸⁴ Der positive Aspekt betrifft entweder eine Äußerlichkeit, eine Leistung oder eine Charaktereigenschaft. Vgl. Probst 2003, S. 210-225.

⁶⁸⁵ Andere Studien, die in Verbindung zu der verbalen Höflichkeit zu bringen sind, zeigen, dass Komplimente auch strategisch eingesetzt werden können. Das ist der Fall, wenn sie neben anderen Sprechakten angewendet werden, die das soziale Image des Gesprächspartners bedrohen, um die entsprechende Wirkung zu mildern. Vgl. Haverkate 1994, S. 89.

⁶⁸⁶ Allerdings kann das Aussprechen eines Kompliments auch eine Bedrohung des sozialen „negativen face“ bzw. des Images der „Autonomie“ für den Gesprächspartner bedeuten. Der Gesprächspartner kann das Kompliment als den Wunsch des Sprechers auffassen, das Objekt des Kompliments zu besitzen. Vgl. Brown/Levinson 1987, S. 66.

eigenen Leistungen meist nicht kommentiert hören. Ihre Unabhängigkeit wird durch das Kompliment eingeschränkt (vgl. Holmes 1987, S. 448). D.h., dass für den Status von Komplimenten die kulturelle Prägung des Sprechers grundlegend ist. Je nach den Normen und Werten des menschlichen Miteinanders erfolgt auch der Umgang mit Komplimenten (vgl. Raible 1987, S. 164). Abhängig vom Status und Wertesystem der jeweiligen Kultur werden Komplimente mehr oder weniger häufig eingesetzt. Also ist das Bestreben, Komplimente zu realisieren, mehr oder weniger kulturgeprägt. Dies hängt mit dem Ziel zusammen, das soziale positive Image bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ zu stimulieren und zu verstärken. Daher sind syntaktische und lexikalische Strukturen, mittels derer die kommunikative Funktion des Kompliments erzielt werden soll, kulturellen Änderungen unterworfen. Die illokutive Kraft kann dabei – je nach vom Sprecher beabsichtigter interner Modifizierung – mehr oder weniger betont werden: Die Sprecher bedienen sich syntaktischer und lexikalischer Verstärker⁶⁸⁷, wie beispielsweise die Anwendung der „palabras-cu“ (vgl. dazu Alonso Cortés 1999, S. 3996) und des Superlativs in der spanischen Sprache. Deutsche Sprecher bedienen sich der „W-Wörter“, der Anwendung von „dass“ sowie der Anfangsstellung im Satz von Verben (vgl. dazu Sitta 1998, S. 616). Außerdem setzen sie Adverbien (a.a.O., S. 669)⁶⁸⁸, Modalpartikel (vgl. Atayan 2009)⁶⁸⁹, Interjektionen⁶⁹⁰ und interpersonellen Markierer ein (vgl. Atayan 2009 in puncto Argumentation S. 105-106). Demnach können Untersuchungsergebnisse kontrastiver Analysen, „in denen das kulturell und sprachlich bedingte Komplimentierverhalten untersucht wird, ... Aufschluss darüber geben, wie bestimmte Wertvorstellungen bei Sprechern einer Sprachgemeinschaft verankert sind. ... Laut Keil (1986: 87) sind Komplimente in den verschiedenen Sprachgemeinschaften weder hinsichtlich ihrer grammatischen Form und ihrer lexikalisch-semantischen Füllung, noch hinsichtlich ihres Stellenwertes, ihrer Funktion und Frequenz innerhalb des Diskurses als identisch anzusehen. Aufgrund unzulänglicher Kenntnisse über das Wertesystem des Zielsprachenlandes kann ein bestimmtes Verhalten, welches in einer Kultur als selbstverständlich und höflich erachtet wird, in einer anderen Kultur zu Störungen beitragen, da es dort gegen Konventionen verstößt“ (Probst 2003, S. 215). Bei der Analyse des Kompliments wird hier nur auf das Kernstück des Aktes eingegangen, nicht auf die „alerters“, da diese bei deutschen und spanischen Komplimentäußerungen nicht nur selten vorkommen, sondern auch eine weniger wichtige Rolle dabei spielen⁶⁹¹. Bezüglich des Kernstücks des Aktes liegt der

⁶⁸⁷ Mitigatoren werden bei Komplimenten kaum benutzt, denn die Sprecher beabsichtigen nicht, die illokutive Kraft eines Kompliments zu mildern.

⁶⁸⁸ Zum Beispiel: „Du hast einen sehr schönen Mantel!“ oder „Te queda muy bien“. Hier erfolgt die Verstärkung anhand der Quantifizierung eines Adjektives, eines anderen Adverbs oder eines Verbs (Sitta 1998, S. 669).

⁶⁸⁹ Mit den Modalpartikeln kann der Sprecher „seinen eigenen Aussagen eine bestimmte (subjektive) Tönung geben, er kann ... Zustimmung, Ablehnung, Einschränkung, Erstaunen, Interesse zeigen“ (a.a.O., S. 671). Als Beispiel wird hier erwähnt: „Das ist aber eine hübsche Krawatte!“.

⁶⁹⁰ Hierbei wird die Aussage dadurch verstärkt, dass der Sprecher Affektiertheit äußert (z.B. Erstaunen, Überraschung, Bewunderung, Fröhlichkeit etc.; vgl. dazu Alonso Cortés 1999, S. 4029. Als Beispiel: „¡Ay, qué simpático es!“ oder „Oh, oh, das ist aber eine hübsche Krawatte!“.

⁶⁹¹ Das geringe Auftreten von „alerters“ ist auf Folgendes zurückzuführen: Einerseits wird die Mehrheit der Komplimentäußerungen in der deutschen und spanischen Sprache kaum am Anfang eines Gesprächs realisiert. Sie sind keine oder selten Einleitungsformel eines Gesprächs. Daher besitzt der Sprecher bereits die volle

Fokus auf den unterschiedlichen Mechanismen interner Modifizierung, die Deutsche und Spanier benutzen, um die illokutive Kraft zu steigern. Hier ist die Rede von morphosyntaktischen und lexikalischen Verstärkern.

Deutsche und spanische Gesprächspartner modifizieren die illokutive Kraft der Komplimente nur, um sie zu steigern. Gleichwohl weisen diese morphosyntaktischen Verstärkungen wichtige Unterschiede auf. Während Spanier die illokutive Kraft eines Kompliments anhand klar markierter morphosyntaktischer Strukturen hervorheben, werden diese von Deutschen kaum in Anspruch genommen. Die bevorzugte syntaktische Verstärkung seitens der Spanier besteht in der Benutzung exklamativer Sätze mit prototypischer Struktur: z.B. „¡Hombre, qué elegante vas!“ oder „¡Qué abrigo más elegante!“ (vgl. Alonso Cortés 1999, S. 3993- 4050; vgl. auch Siebold 2008, S. 110 ff.)⁶⁹². Ein anderes linguistisches Mittel der Verstärkung im morphosyntaktischen Bereich, das bei Spaniern ebenfalls zu beobachten ist, ist der Gebrauch der Superlative wie beispielsweise „Estás elegantísimo“. Durch die morphosyntaktischen Verstärkungen der Komplimente nimmt deren illokutive Kraft und Emotionalität in hohem Maße zu – relevante Aspekte positiver Höflichkeitsstrategien bzw. der Zugehörigkeitsdimension. Obwohl die deutsche Sprache auch mehrere syntaktische Formen zur Verfügung hat, um exklamative Sätze zu bilden, werden diese von Deutschen bei der Äußerung eines Kompliments selten genutzt (vgl. Sitta 1998, S. 616)⁶⁹³.

Bei der lexikalischen Modifizierung nutzen die beiden Kulturen unterschiedliche Mechanismen und damit unterschiedliche lexikalische Wahlmöglichkeiten, um die Intensität ihrer Komplimente zu steigern. Auch weisen beide Sprachkulturen hinsichtlich der Quantität und Qualität lexikalischer Modifikatoren Divergenzen auf. Lexikalische Verstärker werden im Deutschen im Vergleich mit dem Spanischen häufig gebraucht. Auffallende Unterschiede sind hinsichtlich der Anwendung von Modalpartikeln zu beobachten. Während der Gebrauch von Modalpartikeln, insbesondere „ja“ und „aber“ (z.B.: „der ist ja echt schön!“), bei einer Komplimentäußerung ein charakteristisches Phänomen der deutschen Sprache ist, findet man es kaum in der gleichen lexikalischen Entsprechung in der spanischen Sprache (vgl. Castell 2002, S. 414). Die Modalpartikel drücken Erstaunen oder Überraschung seitens des Sprechers aus – Wesenszüge der negativen Höflichkeitsstrategien bzw. der Autonomiedimension. Bei anderen lexikalischen Markierern, hier seien die Interjektionen und die interpersonellen Markierer genannt, ist im Vergleich zu den Deutschen (vgl. auch Siebold 2008, S. 113) eine große Gebrauchstendenz seitens der Spanier zustellen, z.B.: „¡Oh, qué elegante!“, „Qué elegante, ¿eh?“. Die Interjektionen verleihen den Komplimenten einen starken emotionalen Charakter, denn sie

Aufmerksamkeit des Gesprächspartners, so dass er auf einen „alerter“ verzichten kann. Andererseits sei daran erinnert, dass der „alerter“ als ausgleichende Strategie gebraucht wird, um positive Höflichkeit zu äußern mit der Absicht, den FTA zu kompensieren (s. Kap. 4.3.4.1.2.2). Dadurch bedingt ist bei der Realisierung von Komplimenten ein solches Hilfsmittel nicht vonnöten, da die grundlegende Funktion des Kompliments in der Äußerung positiver Höflichkeit besteht (vgl. die Ironie).

⁶⁹² Hier ist die Rede von exklamativen Sätzen mit Einleitung durch „qué“ (sog. „palabra-cu“).

⁶⁹³ Die Grammatik des Dudens nennt für die deutsche Sprache mehrere syntaktische Strukturen, um exklamative Sätze zu bilden. Als Beispiel gelten jene Sätze, die durch „dass“ (z.B.: „Dass Sie so ein schönes Kleid anhaben!“), durch ein „W-Wort“ („Was für eine Leistung!“) oder durch ein Verb in Infinitiv („Hast du aber ein schönes Kleid an!“) eingeleitet sind.

steigern ihren Ausdrucksgrad und bekunden einen großen Affekt seitens des Spaniers, in diesem Fall Erstaunen und Bewunderung – wiederum Elemente der positiven Höflichkeit bzw. der Zugehörigkeitsdimension. Interpersonelle Markierer werden meist von den spanischen Sprechern nicht nur benutzt, um die Aussagen der Gesprächspartner zu bekräftigen, sondern auch als expressive Verstärkung, um den von ihnen begleiteten illokutiven Akt zu verstärken (vgl. García Vizcaíno 2005, S. 92). Damit stellen sie einen der typischen Mechanismen der positiven Höflichkeit dar, denn sie werden benutzt, um ein gemeinsames Terrain herzustellen und um Einigung mit dem Gesprächspartner zu suchen (vgl. Brown/ Levinson 1987, S. 101).

Es ist Haverkate (1994, S. 90) zuzustimmen, dass das lexikalisch-syntaktische Schema des Kompliments in der spanischen Sprache, unabhängig von den kommunikativen Situationen, in denen es geäußert wird, stark ritualisiert und konventionalisiert ist – ein Indiz für die Gebrauchsgeläufigkeit von Komplimenten (vgl. Siebold 2008, S. 115). Die Mehrheit der spanischen Komplimente vollzieht sich in einem der drei nachfolgenden Schemata:

- „Qué elegante“ [que ADJ/ADV]
- „Qué abrigo más elegante“ [Einleitung durch „que“]
- „Es muy elegante/está elegantísimo“ [es/está (muy) ADJ/ADV].

Die geringe Anzahl lexikalisch-syntaktischer Schemata in der spanischen Sprache könnte im Zusammenhang mit der positiven Höflichkeit bzw. der Zugehörigkeitsdimension stehen. In der Tat scheint es, als ob die Spanier es wegen der großen Bedeutung des sozialen Images bzw. „exchange of tokens of mutual appreciations“ (vgl. Lorenzo-Dus 2001, S. 115) gewohnt sind, Komplimente auszutauschen und diese auch routinemäßig zu benutzen.

Dagegen wurde bei deutschen Komplimenten nur ein einziges lexikalisch-syntaktisches Schema beobachtet, das unabhängig vom Kontext ist:

- „Der ist so professionell; die sind ja professionell; das ist aber eine hervorragende Arbeit“ [PRO ist/sind (MOD) (GRAD) ADJ/ (SUS)].

In Abhängigkeit von der Situation behalten die Komplimente die eben erwähnte Struktur, aber in Begleitung des passenden Verbs. D.h.,

- bezogen auf den physischen Aspekt herrschen bei den Komplimenten Formen vor, die das Verb *aussehen* beinhalten: „Du siehst elegant aus“ [PRO aussehen (MOD) (GRAD) ADV].
- Im Zusammenhang mit Kleidung werden Strukturen mit den Verben *stehen* oder *anhaben* benutzt:
 - „Das steht dir aber gut“ [PRO stehen (MOD) (GRAD) ADV]
 - „Du hast eine perfekte Krawatte an“ [PRO anhaben (MOD) (GRAD) ADJ SUS]

Allerdings decken die lexikalisch-syntaktischen Schemata nur einen Teil der deutschen Komplimente ab. Der Rest – auch keine unbeachtliche Menge –, zeigt abwechslungsreiche Strukturen, die in keines der erwähnten Schemata einzuordnen sind. Demzufolge hat man es bei der Realisierung deutscher Komplimente mit einer breiten Varietät an lexikalisch-syntaktischen Schemata zu tun. Zudem verfügt man über ein breites lexikalisches Sortiment an Adjektiven und Adverbien (vgl. Siebold 2008, S. 116-117). Daher dürfte der Komplimenteaustausch in der deutschen Kultur nicht in so hohem Maße wie in der spanischen Kultur zur kommunikativen Routine gehören. Die Mehrheit der internen Modifizierungen deutscher Komplimente erfolgt durch lexikalische Optionen. Dabei wird die syntaktische Struktur eines

aussagenden Satzes beibehalten, und damit ist das Kompliment auf syntaktischer Ebene wenig markiert. Das Fehlen syntaktischer Verstärkung und ein eher neutraler Ton sind Aspekte der negativen Höflichkeit bzw. der Autonomiedimension (vgl. Brown/Levinson 1987, S. 104).

Die Komplimenterwiderung

Komplimenterwiderungen stellen das Individuum vor ein Dilemma: Einerseits muss der Empfänger zwei diametral entgegengesetzte konversationelle Prinzipien aufeinander abstimmen, nämlich das Prinzip, dem Gesprächspartner nicht zu widersprechen und zugleich das Selbstlob zu vermeiden. In Leechs (1983) Terminologie bedeutet die Erfüllung der Übereinstimmungs-Maxime die Nicht-Erfüllung der Bescheidenheits-Maxime. Andererseits impliziert es eine mögliche Bedrohung des sozialen positiven Images bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ des Gesprächspartners, wenn Uneinigkeit mit ihm geäußert wird. Gleichzeitig aber kann solch ein Verwerfen das eigene sozial positive Image bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ des Rezipienten verletzen, indem er die geäußerte Wertschätzung negiert. Zum anderen bringt die Akzeptanz eines Kompliments die Gefahr der Hochnäsigkeit seitens des Rezipienten mit sich. Um diesem Dilemma zu entkommen, stehen verschiedene Strategien zur Verfügung. Es wird im Folgenden auf Chens (1993, S. 53) Klassifizierung⁶⁹⁴ der vier grundlegenden Komplimenterwiderungsstrategien zurückgegriffen, die wiederum zwischen zwei Extremen zu platzieren sind: Von der völligen Akzeptanz des Kompliments bis zum kategorischen Verwerfen. Diese grundlegenden Strategien lassen sich in andere Substrategien unterteilen. Demzufolge ist von elf möglichen Unterstrategien die Rede. Es wird aber eine kleine Modifizierung der von Chen vorgeschlagenen Strategien vorgenommen, um beide Sprachkulturen in der vorliegenden Untersuchung besser zu erfassen: Die entsprechende Klassifizierung wird um eine weitere Unterstrategie erweitert, nämlich die Strategie des „nicht Reagierens“ innerhalb der Strategie „die Umlenkung des Kompliments“. Gleichzeitig wird in der vorliegenden Untersuchung die Strategie der Zurückgebung des Kompliments aufgehoben.⁶⁹⁵ Die Rede ist von drei Strategien mit den jeweiligen Substrategien, die folgendermaßen aussehen:

⁶⁹⁴ Zum Zwecke der Gegenüberstellung deutsch-spanischer Komplimenterwiderungen, wird das gleiche tertium comparationis wie von Chen (1993) in seiner kontrastiven Untersuchung, benutzt. Es wird die von Chen vorgeschlagene Klassifizierung in vier grundlegende Antwortstrategien übernommen (1993, S. 53), die sich für einen deutsch-spanischen Vergleich eignen.

⁶⁹⁵ Diese Modifizierung basiert darauf, dass die Strategie der Rückgabe des Kompliments in beiden Kulturen kaum verbreitet ist. Dagegen konnte die Verfasserin die Strategie des „nicht Reagierens“ im Rahmen ihrer privaten und gesellschaftlichen Erfahrungen häufiger beobachten.

Annahme des Kompliments	Umlenkung des Kompliments	Ablehnung/Zurückweisung des Kompliments
Sich bedanken	Erklären	Verwerfung/Zurückweisung
Einverstanden sein	Anzweifeln	Beschämung äußern
Freude äußern	Nicht reagieren	
Scherzen		

Der Vergleich anhand der Sprachen Deutsch und Spanisch zeigt, dass sowohl die sprachliche Struktur der Komplimenterwidmung als auch ihre Frequenz, ihr Status und die Reaktion darauf variieren. Somit stellen in bestimmten Kulturen typischen Antworten einen „mirror of cultural values“ (vgl. Manes/Wolfson 1981, S. 96) dar.

Akzeptanz des Kompliments

Generell neigen Spanier eher dazu, Komplimente zu akzeptieren. Durch die Komplimentäußerung allgemein bestätigt der spanische Sprecher „... sus cualidades positivas y la imagen que tiene de sí mismo mediante las manifestaciones de aprecio de los otros“ (Bravo 1999, S. 168). Ein Ausbleiben der Akzeptanz, Bestätigung oder Anerkennung der „personalidad social ideal“ (ebd.) – durch die sich der spanische Adressat grundsätzlich kompromittiert fühlt – kann dann zur Entmutigung des interpersonellen Umgangs führen – und damit zur Geringschätzung des sozialen Images. Innerhalb der Substrategien der Akzeptanz ist seitens der Spanier eine gewisse Tendenz zur Komplimenterwidmung der Dankbarkeit, gefolgt von Einverständnis zu erkennen. Zudem ist bei den Spaniern zu beobachten, dass das Kompliment und dessen Antwort sich in fließend Art und Weise in den Gesprächsverlauf integrieren. Diese Beiläufigkeit in der spanischen Sprachkultur, mit Komplimenten umzugehen, beruht auf der Gewohnheit sich gegenseitig Achtung und Affekte mitzuteilen. Im Gegensatz dazu akzeptieren Deutsche selten Komplimente und wenn sie das tun, äußern sie dabei Freude. Dieser seltene Gebrauch von Akzeptanz als Komplimenterwidmung dürfte auf die geringe Wertschätzung der positiven Höflichkeit sowie die Aufwertung der negativen Höflichkeit in der deutschen Kultur zurückzuführen sein. Denn die Annahme bzw. Zustimmung eines Kompliments stellt insoweit eine Verletzung der Autonomie für den Rezipienten selbst dar, als das Kompliment ein Urteil über sein Äußeres, seine Leistung oder Charaktereigenschaft abgibt, womit sein Intim(Privat)bereich und seine Distanzwahrung verletzt werden. Daher sind Deutsche mit Kompliment austauschaktionen, welche auf die Verstärkung des sozial positiven Images bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ des Hörers abzielen, wenig vertraut. Die deutsche Tendenz zur Auswahl der Substrategie „Freude äußern“, wenn es darum geht, ein Kompliment anzunehmen, steht – laut House (2005) – mit der deutschen „Auto-Orientierung“⁶⁹⁶ in Zusammenhang. Gemäß House (2005) betonen die grundlegenden

⁶⁹⁶ Diese Autoorientierung erkennt man auch beim Sprechakt des Vorschlagens: „Ich würde heute gerne ...“. Spanier dagegen richten entsprechende Vorschläge auf den Gesprächspartner aus, und damit lauten sie: „¿Qué te parece si ...?“ (soviel wie „Was meinst du wenn ...?“). Damit zeigt sich, dass der Spanier „... da una gran importancia a dejar bien claro que para él es más importante el contacto con la otra persona que el hacer prevalecer sus propios deseos“ (vgl. Torres/Wolff 1983, S. 163). Deutsche Vorschläge verstärken bei Spaniern den Eindruck

Kommunikationsmuster in der deutschen Sprache den Umstand, „self-referenced and content-oriented“ zu sein, (House 2005, S. 22)⁶⁹⁷. Das äußert sich folgendermaßen: „Das ist schön, dass er dir gefällt, danke!“ Damit wird wiederum die Wichtigkeit auf den „content of a message“ verstärkt, und der Bezug auf die eigene Emotion („self-referenced“) erweist sich als Reaktion (vgl. House 1997, S. 81 ff.).

Umlenkung des Kompliments

Die Strategie der Umlenkung des Kompliments, um die Aufmerksamkeit des Hörers auf Informationen über das Komplimentobjekt zu lenken („self-content“) und so einer direkten Antwort auszuweichen, zählt zu den bevorzugten Optionen seitens der Deutschen. Diese Komplimenterwiderungsstrategie wird kaum von Spaniern benutzt. Diese Strategie lässt sich mit den gleichen Argumenten begründen wie die seltene Akzeptierung eines Kompliments seitens der Deutschen. Die Praxis zeigt, dass die mittels eines Kompliments verursachte Verstärkung des sozial positiven Images bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ des Hörers unter Deutschen weniger verbreitet ist als unter Spaniern. Das kann zu unangenehme Situationen für Deutsche führen, wenn sie den häufigen und natürlichen Kompliment austausch nicht gewohnt sind. Unter die Substrategien der Umlenkung zählen gewisse Tendenzen seitens der Deutschen zur Komplimenterwiderungsstrategie der Erklärung und des Zweifels hinsichtlich des Komplimentobjektes bzw. des gelobten Objektes. Eine typische Antwort auf das Komplimentobjekt „Mensch, du hast eine tolle Arbeit geleistet!“ ist beispielsweise „Findest du? Na ja Gott, ach habe ich nicht alleine geleistet und so toll find ich die gar nicht!“ Hier ist eine Kombination beider Substrategien zur Komplimentumlenkung ersichtlich. Zum einen wird die Quelle der Arbeit erklärt und zum anderen wird die Großartigkeit der Arbeit angezweifelt. Wenn Spanier sich dagegen für die Umlenkung des Kompliments entscheiden, dann tendieren sie zur Komplimenterwiderungsstrategie der Erklärung: z.B. „Pues no lo he hecho solo“, selten dagegen zum Anzweifeln des Komplimentobjektes. Eine Erklärung könnte sein, dass etwas, was gerade von dem Gesprächspartner gelobt (also eine Komplimentäußerung) und dann vom anderen Gesprächspartner angezweifelt wird (also Uneinstimmigkeit zeigen), in der spanischen Kultur als unhöflich gilt. Dies hängt wiederum mit der Verletzung des sozial positiven Images bzw. des Images der „Zugehörigkeit“ des Gesprächspartners zusammen (Lorenzo-Dus 2001, S. 115: „tokens of mutual appreciation“).

Verwerfen des Kompliments

Das Verwerfen eines Kompliments ist bei Spaniern weniger zu erkennen.⁶⁹⁸ Auch in der deutschen Kultur ist diese Strategie selten, aber trotzdem wird sie ab und zu realisiert. Bei Komplimentäußerungen wie „Du hast aber viel Zeit investiert!“ reagieren einige Deutsche mit der Zurückweisung „Nein, das ist nicht wahr, das täuscht nur!“ In diesem Beispiel zeigt sich, dass der komplimentierte Gesprächspartner

von einem „autoritario, mandón y concluyente“ Verhalten (ebd.). Anders ist es bei den Spaniern selbst. Diese arbeiten auf ein „Wir-Gefühl“ hin und bedienen sich unterschiedlicher sprachlicher Formen.

⁶⁹⁷ Entsprechende „content-oriented and self-referenced“ Diskursstrategien der Deutschen drücken sich sprachlich folgendermaßen aus: z.B., „Ich habe eine Frage“ (House 1996, S. 7), „Also mein Hauptpunkt hier eben der folgende ...“ (ebd.). Im Gegensatz dazu herrscht bei Spaniern eine Tendenz zu „other-orientedness“ vor. Dies verdeutlichen die folgenden Beispiel: „¿Estás ocupado?“ vs. „Störe ich dich?/Kann ich Sie einen Moment stören?“ oder „¿Está (el asiento) ocupado?“ vs. „Ist dieser Platz noch frei? – im Sinne von „für mich“.

⁶⁹⁸ Dies hängt damit zusammen, dass „the main feature of spanish politeness is the primacy assigned to positive politeness devices“ (Lorenzo-Dus 2001, S. 109).

das Kompliment ganz offenkundig verwirft. Damit wird das soziale positive Image des Hörers bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ verletzt. Zugleich verletzt der Sprecher das eigene sozial positive Image bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“, indem er zugibt, dass etwas „Eigenes“ nicht lobenswert ist. Allerdings greift er zugleich auf seine Handlungs- und Äußerungsfreiheit zurück, indem er zur eigenen Meinung steht – Wesenszüge der negativen Höflichkeit bzw. der Autonomiedimension.

4.3.4.1.2.4 Der Sprechakt der Entschuldigung

Der Sprechakt der Entschuldigung stellt einen der am meisten untersuchten Sprechakte dar: Die Pionieruntersuchungen stammen von Blum-Kulka u.a. 1989; Olshtain 1983; Haverkate 1994; Bergmann 1993; Díaz Pérez 2003. Die vorliegende Untersuchung der Entschuldigung bezieht sich auf das von Blum-Kulka u.a. (1989) benutzte Kodifizierungsschema als ein wertvolles *tertium comparationis* (vgl. Trosberg 1995, Maeshiba 1996).

Die Entschuldigung zielt auf die Wiederherstellung des interaktionalen Gleichgewichts zwischen dem Sender und dem Rezipient, und zwar mit „the social goal of maintaining harmony“ (Marqu  z Reiter 2000, S. 45). Allgemein verfügt der Sprecher über zahlreiche linguistische Strategien, um eine Entschuldigung auszudrücken. Dieser Strategienegebrauch ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig: dem soziopragmatischen Kontext, der Schwere des Verstoßes, der personellen Distanz, von den Autorit  tsbeziehungen zwischen den Interaktanten sowie vom kulturellen Kontext (vgl. Maeshiba u.a. 1996, S. 158). Was die Schwere des Verstoßes angeht, sollte aufseiten des Sprechers zweierlei in Betracht gezogen werden: Einerseits seine Wahrnehmung hinsichtlich der Schwere des Verstoßes, andererseits seine Abschätzung, wie der Hörer diese Schwere beurteilen wird. Beide Perspektiven beeinflussen den Explizierungs- und Intensitätsgrad der Entschuldigung. Die Wahrnehmung der Verletzungsschwere dürfte also ebenso kulturellen Normen unterworfen sein. Wie M  rquez Reiter erklärt, „speech communities differ in what counts as an offense and the severity of the same offensive event“ (M  rquez Reiter 2000, S. 158). Damit ist der Sprechakt der Entschuldigung universell, jedoch nicht die Bedingungen, die eine Entschuldigung auslösen.

Unter Berücksichtigung kultureller Variationen sowie Präferenzen lassen sich alle bis dahin erwähnten Faktoren unter dem in jeder Kultur vorherrschenden H  flichkeitssystem sowie unter der in jeder Kultur vorherrschenden H  flichkeitsorientierung (positiv vs. negativ) zusammenfassen. Zu betonen ist, dass die Entschuldigung nicht nur das soziale „positive face“/das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ oder das soziale „negative face“/das Image der „Autonomie“ des Rezipienten verstärkt, sondern zugleich auch einen bedrohenden Sprechakt für den Entschuldigenden darstellt (vgl. Bellachhab/Rawashdeh 2009, S. 165 ff.). Demzufolge beachtet der Entschuldigte bei der Wahl der kommunikativen Strategien nicht nur die Natur des Verstoßes oder der Beleidigung und die soziopragmatischen Faktoren, sondern ebenfalls das Verhältnis zwischen dem Nutzen für den Hörer und den Kosten für sich selbst (vgl. Vollmer/Olshtain 1989, S. 197)⁶⁹⁹.

⁶⁹⁹ Daher werfen Vollmer und Olshtain folgende Frage auf: „Is the restoration of harmony to be achieved at all cost to the S (speaker), or is the S determined to limit the degree of cost to himself or herself?“ (Vollmer/Olshtain 1989, S. 197).

Explizite Realisierung einer Entschuldigung

Searle (1987, S. 64) erklärt, die expliziteste Form einer Entschuldigung lasse sich durch den Gebrauch eines ausdrücklichen Behelfs realisieren, der die Kraft der Illokution verwirklicht („illocutionary force indicating device“ = IFID). Zu den IFIDs, die unmittelbar die illokutive Kraft einer Entschuldigung angeben, gehören die performativen Verben (z.B.: „sich entschuldigen, verzeihen, perdonar, disculparse“) und auch bestimmte Entschuldigungsformeln (z.B.: „Es tut mir leid!“/„Lo siento“). Obwohl die performativen Verben, die benutzt werden, um Entschuldigungen auszudrücken, sowohl in der deutschen als auch in der spanischen Sprache äquivalent sind, unterscheiden sie sich doch, was ihre Gebrauchsfrequenz und kulturelle Präferenz für bestimmte linguistische Formen betrifft: „There are language specific scales of conventionality which determine preferences for IFID realizations“ (Blum-Kulka u.a. 1989, S. 20).

Indirekte Realisierung einer Entschuldigung

Der Sprechakt der Entschuldigung kann auch mittels indirekter Strategien vollzogen werden. Dazu gehören unterschiedliche verbale Maßnahmen:

⇒*Die Erklärung*: In der Regel handelt es sich um eine Selbstrechtfertigung seitens des Sprechers, in der er die Ursache der Normverletzung erklärt. Diese Strategie ermöglicht es dem Sprecher, die Verantwortlichkeit der Normverletzung auf externe Faktoren umzuleiten, und damit trägt sie zur Rettung des eigenen sozial positiven Images bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ bei.

⇒*Hinweise auf die Verantwortlichkeit*: Eine andere Variante, die auch bei verschiedenen Gelegenheiten als Entschuldigung zugelassen ist, ist der Hinweis auf die Verantwortlichkeit. Es gibt zahlreiche funktionale Realisierungen innerhalb dieser indirekten Strategie. Blum-Kulka u.a. behaupten, dass die Hinweise auf die Verantwortlichkeit „range from self-humbling on the speaker’s part to a complete and blunt denial of responsibility“ (Blum-Kulka u.a. 1989, S. 21). Indem der Sprecher seine Verantwortlichkeit akzeptiert, sei es durch die Anerkennung der eigenen Fehler (z.B.: „Ich bin so ein Trottel!“) oder durch die Selbstbeschuldigung (z.B.: „Es ist meine Schuld!“) bedeutet das für ihn eine Bedrohung des eigenen sozialen positiven Images bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“. Je mehr der Sprecher also die Verantwortlichkeit übernimmt, umso mehr geht er das Risiko ein, sich zu erniedrigen und sich nicht zu schätzen. Zugleich aber erhöht sich dabei die Wahrscheinlichkeit, die Harmonie zwischen beiden Gesprächspartnern wiederherzustellen.

⇒*Ausbesserungsangebote*: Es gibt kommunikative Situationen, in denen die am Hörer verursachte Normverletzung in irgendeiner Weise wiedergutmacht bzw. behoben wird. Bietet der Sprecher an, den verursachten Schaden auszugleichen, dann benutzt er eine allgemeine Strategie und äußert indirekt eine Entschuldigung.

⇒*Besserungsversprechungen*: Eine weitere Strategie, die als indirekte Entschuldigung realisiert wird, ist die Besserungsversprechung. Diese Strategie tritt gewöhnlich in kommunikativen Kontexten ein, in

denen das Verantwortlichkeitsgefühl seitens des Sprechers sehr stark ist, weshalb dieser das Versprechen gibt, den entsprechenden Schaden nicht mehr zu verursachen.

Modifizierung

Der Ausdruck der Entschuldigung kann modifiziert werden und dabei – je nachdem, ob der Sprecher es für angebracht hält – seine illokutive Kraft intensivieren oder mindern. Die Intensivierung der Entschuldigung kann einerseits intern anhand verstärkender Ausdrücke innerhalb der IFID realisiert werden (z.B. mittels der Adverbien „Es tut mir leid!“). Andererseits kann sie sich extern ereignen, und zwar durch die Kombinierung mehrerer indirekter Strategien in der Entschuldigung selbst. Um den Intensitätsgrad der Entschuldigung zu mindern, wird häufig die Wichtigkeit des Verstoßes oder der Beleidigung entkräftet (beispielsweise durch die Behauptung „Wir fangen ja sowieso nie pünktlich an“ im Falle einer Verspätung).

Deutsche entscheiden sich tendenziell für den Gebrauch expliziter Formeln bei der Realisierung einer Entschuldigung: z.B. „Es/Das tut mir (Adv.) leid!“, „Entschuldigen Sie mich!“, „Entschuldigung!“. Überdies fällt der hohe Adverbgebrauch in den deutschen expliziten Formeln auf. Dadurch wird die illokutive Kraft der Entschuldigung noch verstärkt: z.B. „Es tut mir – furchtbar, sehr, unheimlich, wirklich, echt, so – leid!“. Obgleich es äquivalente Formeln in der spanischen Sprache gibt – wie beispielsweise „Lo siento mucho/de verdad“ –, finden sie trotzdem kaum Anwendung. In der deutschen Sprache ist also eine höhere Tendenz zur Verstärkung der Entschuldigung als in der spanischen Sprache zu beobachten. Andererseits existieren auch Mechanismen (z.B. Mitigatoren), die eine Reduzierung des Intensitätsgrads der Entschuldigung erlauben, indem sie dem begangenen Verstoß Bedeutung entziehen. Diese Praxis kommt eher bei Spaniern vor. Als kennzeichnend bei Spaniern in puncto Umsetzung von Entschuldigungen – darin ist Siebold (2008) zu bestätigen – ist zweierlei zu vermerken: Zum einen, werden Entschuldigungen grundsätzlich nicht explizit anhand performativer Verben realisiert, sondern es werden eher indirekte Strategien herangezogen (z.B. die Erklärung und mithin Rechtfertigung des Verstoßes), die als Entschuldigung fungieren. Zum anderen versuchen viele Spanier, „die illokutive Kraft vieler ... Entschuldigungen durch das Herunterspielen der Fehlhandlung ... [abzuschwächen]“ (Siebold 2008, S.12).

Auch in puncto Bereitschaft zur Akzeptanz einer Erklärung als Entschuldigung sind kulturelle Differenzen im Sinne von „Intransparenz der Bedeutung von Praktiken“ (Loenhoff 2014, S. 38) zu registrieren. Tendenziell tauchen deutsche Erklärungen meist in Begleitung von IFID auf: Z.B. „... während ich gegessen habe, ist mir ein bisschen Sauce auf die Präsentation gefallen. Jetzt ist dort ein riesiger Fleck, es tut mir ja wirklich leid“. Spanier beschränken sich dabei allein auf eine Erklärung, die als Entschuldigung fungiert. Die Akzeptanz der Verantwortlichkeit ist die am zweithäufigsten benutzte indirekte Strategie, und zwar sowohl aufseiten der Deutschen als auch der Spanier. Demnach gibt es in dieser Hinsicht kaum einen kulturellen Unterschied bis auf den Aspekt der Verantwortungsübernahme: Deutsche übernehmen eher die Verantwortung für den verursachten Verstoß als Spanier. Zudem fallen unterschiedlich benutzte Mechanismen auf, um die Verantwortlichkeit zu übernehmen. Deutsche Gesprächsteilnehmer tendieren innerhalb dieser Kategorie dazu, die Verantwortung zu übernehmen, und zwar entweder durch Zugeben der Urhebererschaft des Verstoßes (sprachlich drückt sich dies so aus „Mir ist etwas Peinliches geschehen“) oder durch die Selbst-Beschuldigung (vgl. „self-referenced and

content-oriented“ (House 2005, S. 22)). Eine andere Art, sich für den verursachten Verstoß verantwortlich zu zeigen, ist Beschämung zu äußern: z.B. „Es ist mir unheimlich peinlich. Ich habe Ihr Buch versehentlich schmutzig gemacht“. Diese Strategie ist eher bei Deutschen zu beobachten. Spanier dagegen bevorzugen Ausdrücke des Unmuts oder der Besorgnis: „No te puedes imaginar lo preocupada que estoy por lo que ha pasado...“ oder „Tengo un disgusto muy grande por lo que ha pasado“. Wenn es aber darum geht, die Verantwortung für einen verursachten Verstoß anhand der Selbstbeschuldigung oder der Zugabe der direkten Urheberschaft zu übernehmen, begnügen sich spanische Mitarbeiter meist mit dem Satz „Me he equivocado“.

Zur Erklärung dieses linguistisch unterschiedlichen, kulturbedingten Verhaltens sei die von Brown und Levinson ([1978] 1987) begründete Theorie der Höflichkeit herangezogen. Daraus ergibt sich der mit anderen Autoren übereinstimmende Schluss (vgl. Lorenzo-Dus 2001; Haverkate 2004; Siebold 2008; Contreras 2007), dass die spanische Kultur der positiven Höflichkeit den Vorrang gibt, während Deutsche die negative Höflichkeit bevorzugen. In Bezug darauf ist daran zu erinnern, dass die explizite Entschuldigung eine große Gefahr für das sozial positive Image des Sprechers bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ (vgl. Bravo 1999) darstellt. Es ist der Wunsch des Sprechers, von den anderen geschätzt und anerkannt zu werden, so dass alles eingesetzt wird, damit diese Wertschätzung keinerlei Schaden erleidet. Da der Sprecher durch seine explizite Entschuldigung etwas Tadelnswertes in seinem Eigenverhalten zugeben würde, wäre es ihm unmöglich, sein soziales positives Image bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ unbeschädigt aufrecht zu erhalten, besonders wenn er sich in einer direkten und intensiven Art und Weise entschuldigen würde. Spanier würden es in einigen soziopragmatischen Kontexten eher bevorzugen, das eigene soziale Image zu bewahren, als die Bedürfnisse des sozialen Images des Anderen zu berücksichtigen – daher der Gebrauch eher indirekter Entschuldigungsstrategien. Im Gegensatz dazu scheint es, als ob die deutsche Kultur der positiven Höflichkeit weniger Bedeutung einräumt. Der Umstand, das eigene soziale positive Image bzw. das Image der „Privatheit“ – in diesem Fall – retten bzw. aufrechterhalten zu wollen, ist nicht so entscheidend wie in der spanischen Kultur. Dementsprechend wählen deutsche Mitarbeiter eher direkte Entschuldigungsstrategien – kombiniert mit Erklärungen oder Hinweisen auf die Verantwortlichkeit. Performative direkte Entschuldigungen drücken also eher Respekt aus, im Gegensatz zu Strategien der positiven Höflichkeit, die Solidarität sowie Anerkennung betonen. Damit wird deutlich, dass die „deutschen [Mitarbeiter] sich in hohem Maße für die Wahrung des „negativen faces“ ihrer Gesprächspartner ...“ (Siebold 2008, S. 12) bzw. der „Autonomie“ einsetzen. Die Realisierungen von Entschuldigungen zeigen zudem sehr deutlich die kulturelle Dimension der individualistischen „Egoismusorientierung“ seitens der Spanier gegenüber der gemeinschaftlichen „Egoismusorientierung“ der Deutschen (siehe Kulturmodul: Vertrauensmuster). Deutsche verstehen sich als Teil einer übergeordneten Gruppe und orientieren ihre Handlungen an dem Wohlergehen der Gemeinschaft. Daher sind Wertschätzung von Strukturen und Regeln sowie eine regelorientierte, internalisierte Kontrolle wichtig (vgl. Schroll-Machl 2012, S. 4 ff). Der entsprechende Individualismus der Deutschen ist sich durch die Betonung der „Autonomie“ des Einzelnen in der Gesellschaft gekennzeichnet. Dagegen steht bei den Spaniern das Ich über den allgemeinen Normen bzw. dem Gemeinwohl, was aber nicht mit rücksichtslosem Verhalten gleichzusetzen ist.

4.3.4.1.2.5 Der Sprechakt der Kritik

Vor der konkreten Auseinandersetzung mit dem Sprechakt des Kritisierens soll noch kurz auf den Begriffsumfang der Wortfamilie ‚Kritik‘ eingegangen werden. Die Bedeutungskomponente von Kritik und kritisieren als prüfende Beurteilung ist auch in der gegenwärtigen deutschen Sprache sehr präsent (vgl. DGIW 1995, S. 872)⁷⁰⁰. Jedoch wird Kritik im Alltagssprachlichen Bewusstsein heutzutage vorwiegend – zumindest in der deutschen Sprache – mit negativer Bewertung gleichgesetzt. Dies bezeugen sowohl die Wörterbucheintragungen (vgl. Duden 1999, S. 2289; vgl. Serdyukova 2007, S. 27 ff.) als auch die Trainings mit deutschen Muttersprachlern über ihre Vorstellungen bezüglich des Sprecherereignisses „Kritisieren“. So reduzieren die meisten Wörterbücher den Bedeutungsumfang von Kritisieren auf die Komponente der negativen Beurteilung und definieren die Sprechhandlung Kritisieren als „mit jemandem, etwas nicht einverstanden sein, weil die betreffende Person oder Sache bestimmten Maßstäben nicht entspricht, und dies in tadelnden Worten zum Ausdruck bringen“ (DGIW 1995, S. 872)⁷⁰¹. Das Wortfeld der „negativen Bewertung“ spiegelt lediglich den Umfang wider, in dem über die negative Bewertung in der Sprache reflektiert wurde und zeugt davon, dass die negative Bewertung einen wichtigen Erlebnisbereich darstellt, der in der Sprache vielfach kodiert wurde. Gegen eine solche Reduktion sprechen die Beobachtung aus der Praxis, die Übungsergebnisse des hier vorgeschlagenen Trainings sowie Hinweise von Tannen (1997). Die Verfasserin wurde durch eigene Erfahrungen, Beobachtungen im Rahmen ihres Berufes, ihres Trainings sowie durchgeführter Interviews (Spanair) mit Spaniern auf eine andere Vorstellung aufmerksam gemacht, welche Elemente der positiven Bewertung beim Äußern von Kritik im Alltag nicht nur für möglich, sondern sogar für nötig gehalten werden (siehe Interviews sowie Fragebogen bei Bauzá 2002). Tannen zeigt das anhand von zwei betreffenden Beispielen:

(1) „„Oh, das ist viel zu trocken! Das musst Du schärfer formulieren“

(2) „Das ist wirklich ein guter Anfang; vielleicht könntest du es bei der Überarbeitung noch etwas schärfer formulieren““ (Tannen, D.: Job-Talk. Wie Frauen und Männer am Arbeitsplatz miteinander reden, 1997, zitiert nach Serdyukova 2008, S. 33).

Der eine oder andere Mensch mag die zweite Formulierung (2) – indirekte Ausdrucksweise einer negativen Beurteilung – wegen des Verlustes an Eindeutigkeit und Klarheit als wenig Erfolg versprechend klassifizieren. Aller Voraussicht nach wird die zweite Äußerung dank ihrer Rücksicht auf das Image des Kritisierten in manchen Kulturen – in Spanien – als ebenso zielführend gewertet. Die erste Formulierung (1) ist direkt, sachlich und – für Deutschland – zielführend. Brown/Levinson (1987) zufolge verwendet der Sprecher im Beispiel (2) eine positive Höflichkeitsstrategie, mit der er auf

⁷⁰⁰ Das Wort Kritik, eine Entlehnung aus dem Griechischen, bedeutete zunächst „Kunst der Beurteilung“ (vgl. DGIW 1995, S. 872). Geprägt wurde dieser Begriff von Aristoteles, der kritisieren als „in der Lage sein zu erkennen und entsprechend zu urteilen“ (Weisinger 1991, S. 10) beschreibt. Näheres bei [DGIW] Das große illustrierte Wörterbuch der deutschen Sprache. 2 Bd. Stuttgart u.a.: Das Beste 1995; vgl. Weisinger, H.: Kreative Kritik. Mit negativen Wertungen positiv umgehen. München: Heyne 1991.

⁷⁰¹ Bei der Frage danach, warum mit dem Wort *kritisieren* in der deutschen Gegenwartsprache größtenteils das Beanstanden von Mängeln assoziiert wird, bietet sich ein Exkurs in die Bedeutungsentwicklung der Lexeme *kritisch*, *Kritik*, *Kritiker*, und *kritisieren* an. Diese geschichtliche Entwicklung stellt Serdyukova (2008) in ihrer Dissertation dar.

Anerkennung sowie Gemeinsamkeitswahrung zielt. Es wird dabei versucht, das sozial positive Image bzw. das Image der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ zu schonen. Das Beispiel verdeutlicht, dass die Bestandteile der positiven Bewertung im Sprecherereignis Kritisieren durchaus ihren Platz haben können, und zwar in Form einer positiven Bewertung, die einen Verweis auf eine (mögliche, erwünschte, erforderliche) Veränderung in Richtung auf ein höher gesetztes Ziel impliziert. Trotz dieser positiven Bewertung handelt es sich in diesem Fall um eine „verpackte“ bzw. negative indirekte Kritikäußerung.

Die vorliegende Arbeit ist auf das Äußern negativer Kritik beschränkt, und zwar auf die Art und Weise, wie diese geäußert wird. Während sich die Auswirkungen einer indirekten Kritik auf der Beziehungsebene darin äußern, dass sich der Kritisierende und der Kritisierte solidarisieren, bringt die direkte Kritik die beiden Interaktionsteilnehmer vermutlich in Opposition. Die direkte Kritik stellt also einen gesichtsbedrohenden Akt dar. Die indirekte Kritikäußerung dagegen erfüllt den Zweck, das „face“ des Gegenübers zu wahren. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Grad der Gesichtsbedrohung durch eine Handlung von Kultur zu Kultur variieren kann (vgl. Radden 2005, S. 18): Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, die durch sprachliche Direktheit zum Ausdruck kommen, müssen nicht generell als positiv wahrgenommen werden, sondern können in manchen Kulturen Unhöflichkeit und Grobheit signalisieren und damit negativ besetzt sein. Umgekehrt gilt auch: direkte Formen der Kritikäußerung haben keineswegs dieselbe gesichtsbedrohende Wirkung wie in anderen Kulturen. Das unterstreicht die hier vertretene Auffassung, dass auch Akte der direkten Kritik nicht inhärent gesichtsbedrohend sind – anders als dies Brown/Levinson mit ihrem Modell postulieren.

In klarer und direkter Kritik, also ohne „Tanz um den heißen Brei“ (vgl. Siebold 2008, S. 30; Röttger/Steinhaus 1995, S. 10) oder Flucht vor der Wahrheit, offenbart sich für Deutsche der positive Wert des Offen- und Ehrlichseins. Diese Werte entfalten „energetisierende“ Effekte (Neuberger 2001, S. 226), offenbaren Effektivität und stehen mithin im Zusammenhang mit der deutschen Tendenz zur Sachorientierung (vgl. dazu Heringer 2014, S. 20). Dennoch drücken sich Deutsche gelegentlich ebenso indirekt aus, und zwar in erster Linie natürlich dort, wo es um höflichen Umgang geht (Heringer 2014, S. 25).

Ausschlaggebend ist die Art und Weise, wie Kritik realisiert wird. Effektiv geäußerte Kritik, die eine positive Ausgangsbasis für die zukünftige Zusammenarbeit schafft oder wiederherstellen soll, hängt in großem Maße von einer höflich-diplomatischen Kommunikationsstrategie ab (ebd.). Also ist das Wie und nicht das Was entscheidend. Höfliche Beziehungsarbeit genießt in der spanischen Kultur einen höheren Stellenwert als die direkte Offenheit und Ehrlichkeit (Kotthoff 1989, S. 452). Daher werden direkte Kritikäußerungen – auch wenn sie nicht auf die Person gerichtet sind⁷⁰² – als „una falta de aprecio y una humillación“ (Torres/Wolff 1983, S. 163) eingestuft. Wer in Spanien einen anderen sein Gesicht verlieren lässt, wird als „maleducado“ beurteilt, und das ist ein schwerer Vorwurf (s. Marek/Müller u.a. 2004, S. 72). Daraus folgt, dass Kritik fast immer unausgesprochen oder bestenfalls implizit mitgeäußert wird (vgl. auch Springer 2012, S. 85, Fußnote 41; Hormtuh 2009, S. 119; Rehbein 2011, S. 40-41)⁷⁰³. Diese „Flucht vor dem Negativem“ (Torres/Wolff 1983, S. 213) zeigt sich dadurch,

⁷⁰² Hierbei hebt die Verfasserin nochmals die Nicht-Trennung der Lebensbereiche hervor.

⁷⁰³ Hierfür stehen para- und nonverbale Hilfsmittel zur Verfügung.

dass – trotz einer negativen Gesamteinschätzung einer Leistung – Spanier positive Adjektive und Adverbien bzw. Wendungen aussprechen und auf das richtige „Lesen zwischen den Zeilen“ hoffen: z.B. „Está bien, pero qué tal si ...“ oder „No está mal, pero ...“ (vgl. dazu Müller 2011, S. 112).

Diese kulturbedingte Bewertung einer Kritikäußerung hängt mit der Präferenz der positiven bzw. negativen Höflichkeitsform (Zugehörigkeitsgefühl/„Privatheit“ oder „Autonomie“) zusammen. Einerseits stellt eine direkte Kritikäußerung eine Verletzung des „positiven faces“ bzw. des Images der „Zugehörigkeit“ bzw. „Privatheit“ seitens des Hörers dar. Andererseits schränkt die Nicht-Äußerung einer Kritik das Selbstbestimmungs-, Handlungs- und Äußerungsrecht des Sprechers ein, und damit bedeutet sie eine Verletzung des „negativen faces“ bzw. des Images der „Autonomie“. Ein Kritiker braucht für seine Aktion keine Akzeptanz und Anerkennung seines Gesprächspartners – also keine Solidarität – und soll sich trauen, gegenüber einer antagonischen Gruppe Stellung zu beziehen. Das schließt aber nicht aus, dass auch Deutsche indirekte Kritik(en) äußern. Tun sie das, dann mit der Absicht, die Bedrohung des negativen Gesichts bzw. der „Autonomie“ abzuschwächen. Entsprechend äußern auch Spanier offen Kritik, und zwar entweder, weil sie eine Gesichtsverletzung des Gesprächspartners beabsichtigen, oder weil die Situation es ihnen erlaubt (z.B. gegenüber deutschen Mitarbeitern)⁷⁰⁴ oder nachdem sie das „Terrain“ erkundet haben, indem sie zunächst diskrete Andeutungen machen um herauszufinden, ob der Gesprächspartner ihre Meinung teilt (Zugehörigkeitsgefühl). Ist dies der Fall, dann wird auch hier Kritik offen geäußert.

4.3.4.1.3 Die linguistische Gesprächsorganisation und das Gesprächsverhalten

Das Argumentieren, die eigene Sichtweise zu behaupten, die positive Behandlung und Lösung von Problemen, die gemeinsame Wissenskonstruktion, also: effizient und effektiv zu kommunizieren, setzt das Meistern der Gesprächsorganisation voraus – d.h. einer Organisation, die sowohl auf dem Vorhandensein geeigneter linguistischer Strukturen als auch auf situationsbedingten Merkmalen, der Beziehung der Gesprächspartner und der Dynamik der Interaktion aufbaut (Gesprächsstrategie!). Im folgenden Abschnitt wird die starke Orientierung an organisatorischen und strukturellen Aspekten des Miteinander-Sprechens betrachtet, und zwar unter dem Aspekt von „sozio-kulturellen Unterschieden im Gesprächsverhalten von Angehörigen verschiedener sozialer oder ethnischer Gruppen“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 259). Die diskursiven Konventionen, die jeder Kultur eigen sind, können sowohl bei der temporalen Strukturierung des Gesprächs und dem Rollenverteilungssystem als auch bei der Inhaltsvorführung in Kommunikationssituationen stark divergieren. Es wird im Folgenden nur auf diejenigen Aspekte eingegangen, die aufgrund ihrer Kulturbedingtheit prädestiniert sind, Missverständnisse in einer deutsch-spanischen Kommunikation zu verursachen: Gesichtspunkte im Rahmen der Gesprächsphasen (vgl. Helmolt/Müller 1993, S. 531), die Kommunikationsstile (vgl. Byrnes 1986, S. 203 ff.; Kotthoff 1989, S. 453; Tiittula 1995, S. 304; Günthner 1994, S. 109 ff.; House 1996, S. 7 ff.; Knapp 1999, S. 17 ff.), die Zuhöraktivitäten (vgl. Rost-Roth 1995, S. 188; Tiittula 1995, S. 306)⁷⁰⁵ und die strategische Themensteuerung bzw. den Sprecherwechsel (vgl. Helmut/Müller 1993, S. 535; Thomas 1983; Knapp 1992, S. 65; Cestero Mancera 1994).

⁷⁰⁴ Diese letztgenannte Variante setzt voraus, dass den Spaniern die deutsche Kultur bekannt ist.

⁷⁰⁵ Beide Autorinnen, Rost-Roth (1994) und Tiittula (1995), zeigen anhand ihrer Untersuchungen, wie die unterschiedlichen Zuhöraktivitäten die Kommunikation behindern können.

4.3.4.1.3.1 Die Gesprächsphasen⁷⁰⁶: Anfangsphase, Gesprächsmitte und Beendigungsphase

Das Gespräch stellt eine verflochtene Unität sozialer Kommunikation „mit einer Vielfalt interpretationsrelevanter Dimensionen und interner Strukturierungsgrößen [dar] ... Neben einer qualitativen Gliederungsdimension, die sich an den Konstitutionsebenen eines Gesprächs – wie etwa der Gesprächsorganisation, der Sachverhaltsorganisation, der Identitäts- und Beziehungskonstitution, der Handlungsschemakonstitution ... [ausrichtet –, kommt] ... noch eine quantitative Gliederungsdimension [vor], auf der unterschiedlich große Einheiten in den Blick genommen werden: von Strukturierungen durch Gliederungssignale und Wörter (Mikrostrukturen), über Phrasen, turn constructional units, Beiträge (turns), Sequenzen (Mesostrukturen) bis hin zu Gesprächsphasen und ganzen Gesprächen (Makrostruktur)“ (Spranz-Fogasy 1997, S. 27 ff⁷⁰⁷; vgl. Brinker u.a. 2001, S. 1242). Die Mikrostruktur eines Gesprächs ist eingefügt in die bzw. wird überlappt von der Makrostruktur. Die Mikrostruktur eines Gesprächs lässt sich als dreiphasig beschreiben: Anfang-Mitte-Ende (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994/1996, S. 282)⁷⁰⁸. Diese Gesprächsphasen können in Sprachgemeinschaften unterschiedlich ausgeprägt und geregelt sein (Heringer 2014, S. 21). In der Tat zeigen gesprächsanalytische Untersuchungen, dass „konversationelles Verhalten in weiten Bereichen kulturelle Prägungen aufweist, die als unterschiedliche konversationelle Stile oder Diskursstrategien beschrieben werden können“ (Rost-Roth 1996, S. 9; vgl. ebenso dazu Gumperz 1982 und Kotthoff 1989).

4.3.4.1.3.1.1 Die Anfangsphase des Gesprächs

Die Vorbereitung eines Gesprächs erfolgt zunächst nonverbal, und zwar durch die Aufnahme von Blickkontakt. Eröffnet wird das Gespräch dann durch den verbalen Austausch von kulturbedingten Grußfloskeln. Die Gesprächseröffnung dient sozialen und organisatorischen Belangen sowie der Einbettung des Gesprächs in den gegebenen Situationszusammenhang. Das heißt, sie dient der Bildung bzw. der Rückversicherung sozialer Beziehungen – je nachdem, ob sich die Gesprächspartner schon kennen oder nicht (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 282). Fremde Gesprächspartner werden in dieser Einleitungsphase gewissermaßen in sozialer und emotionaler Hinsicht „beschnuppert“ (ebd.). Bei bekannten Gesprächspartnern dagegen erfüllt die Anfangsphase den Zweck der gegenseitigen Rückversicherung über den status quo der Beziehung. In dieser Phase leisten die Gesprächsteilnehmer (verbal und nonverbal) die wechselseitige Identifizierung⁷⁰⁹ und stellen gemeinsame Gesprächsbereitschaft her. Die Dauer der Eröffnungsphase ist variabel und von unterschiedlichen Faktoren abhängig: den Ausmaß der Bekanntheit der Interaktanten und deren Zeitvolumen, der Kultur etc. In einigen Kultur- und Sprachgemeinschaften spielt das Vertrauen eine wichtige Rolle, so dass die

⁷⁰⁶ Nicht immer ist eine klare Zuordnung zu den bereits erwähnten Gesprächsphasen möglich, zumal Gesprächspartner gelegentlich zwei oder mehrere Phasen simultan erledigen können (Spiegel/Spranz-Fogasy 2012, S. 3; vgl. Pothmann 1997).

⁷⁰⁷ Auch abrufbar im Internet. URL.: <http://www.gespraechsforschung.de/preprint/spranz.pdf>, auf S. 3 [Stand 2007].

⁷⁰⁸ Auch Gesprächseröffnung, -mitte und -beendigung (Henne/Rehbock 1995, S. 20) bzw. Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase (Brinker/Sager 1996, S. 94).

⁷⁰⁹ „Bei face-to-face-Gesprächen hingegen finden wechselseitige Identifizierungen nur im Bedarfsfall bei einander unbekannten Personen statt“ (Spiegel/Spranz-Fogasy 2012, S. 13).

Eröffnungsphase eine andere Funktion erfüllt, nämlich der Vergewisserung der Vertrautheit bzw. der Beziehungspflege dient.

Die Eröffnungsphase stellt die Gesprächspartner vor knifflige kommunikative Aufgaben. Um die entsprechenden heiklen Anforderungen zu bewältigen, stehen ihnen sowohl in inhaltlicher wie in formal-sprachlicher Hinsicht hilfreiche kulturgeprägte Muster – ritualisierte Sprachhandlungen – zur Verfügung, die man in mehr oder weniger automatisierter Weise anwenden kann und deren Verwendung an spezifische, in hohem Maße voraussagbare Situationen gebunden sind (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 283). Dank der festen Wendungen sowie geeigneter Themen oder Themenbereiche, die in einer Sprach- und Kulturgemeinschaft typisch für die Eröffnungsphase sind, ist man in dieser Phase zumindest zum Teil von inhaltlichen oder sprachlichen Kreativitätszwängen entlastet. Damit können sich die Gesprächspartner stärker auf organisatorische und vor allem auf emotionale Aspekte der Interaktion konzentrieren, die z.B. im nonverbalen Verhalten der Interaktionspartner deutlich werden. Aufgrund der organisatorischen Funktionen sowie der eher beziehungsorientierten Aufgaben der Gesprächseröffnungsphase wird hier die Grundlage für den nachfolgenden Gesprächshauptteil (Gesprächsmitte) gelegt. Gerade Spanien als beziehungsorientierte Kultur legt viel Wert auf diese Einleitungsphase, denn hier werden die Interaktanten in puncto Freundlichkeit, Flexibilität, Sympathie „geprüft“. Das geht soweit, dass unter Umständen bereits an dieser Stelle die Entscheidung darüber fällt, ob das Gespräch insgesamt angenehm oder unangenehm, erfolgreich oder unbefriedigend verlaufen wird. Diese „Prüfung“ erfolgt anhand von „Small Talks“, welche vor dem Übergang zum Gesprächshauptteil bei den meisten Gesprächen üblich sind und hoch eingeschätzt werden (vgl. Hehne 2006, S. 562). Small Talks zeichnen sich durch eine starke Floskelhaftigkeit bzw. durch einen hohen Grad an Erwartbarkeit sowohl der geäußerten Inhalte als auch der sprachlichen Form aus. Die Funktion und die Bedeutung des „Small Talks“ (bereits im Kulturmodul angesprochen, vgl. dazu Vertrauens- und Zeitmuster) zeigen aber in den verschiedenen Kulturen große Unterschiede. In einigen Sprach- und Kulturgemeinschaften entspricht der Austausch einiger Sätze des „Small Talks“ den Höflichkeitsregeln. Dabei geht der „Small Talk“ über den Austausch von Äußerungen über das Klima hinaus. Er bietet verschiedene Diskussionsarten an, mit dem Ziel, Affinitäten zwischen den Interaktanten aufzudecken, die entscheidend für den Aufbau einer persönlichen oder geschäftlichen Beziehung sein können (siehe phatische Kommunikation). Er schafft zudem eine positive Atmosphäre, bevor man zum eigentlichen Thema des Gesprächs kommt – damit kann er als eine Art Kommunikationsstrategie aufgefasst werden. Der „Small Talk“ stellt für die Spanier den Weg zur Vertrauensbildung dar, und wer dabei nicht „mitspielt“, erscheint als unfreundlich, unhöflich und wenig vertrauenswürdig (Springer 2012, S. 82). Mithin hat dieses „Reden um des Redens willen“ (vgl. Helmut/Müller 1993, S. 531 oder Tiittula 1995, S. 307) die äußerst wichtige Funktion, eine angenehme Atmosphäre sowie ein gemeinsames sicheres Ambiente zu schaffen, in dem sich die Sprecher begegnen und entscheiden, bis zu welchem Grad sie einander vertrauen können. Daher ist in Spanien die dem „Small Talk“ gewidmete Zeit, vergleichsweise lang (vgl. González 2004, S. 47)⁷¹⁰. Die

⁷¹⁰ González Virtudes führte eine Untersuchung zu deutsch-spanischen Kommunikationsunterschieden durch. Unter anderem arbeitete sie die Wichtigkeit des Small Talks heraus sowie dessen Funktion in der spanischen Sprachkultur (González Virtudes 2004, S. 47-52).

deutsche Strategie des direkten „zur Sache Kommens“ stört damit die persönliche Annäherung als Basis der Vertrauensbildung und mithin eine potentielle Zusammenarbeit. Hier ist Siebolds zuzustimmen und „auf den vergleichsweise geringen Gebrauch von beziehungsorientierten Routineformeln in deutschen Gesprächseröffnungen [hinzuweisen] ..., während in anderen Ländern [z.B. Spanien] eine lange „Aufwärmphase“ vor der Besprechung des eigentlichen Anliegens durchaus ... [wichtig ist]“ (Siebold 2008, S. 9)⁷¹¹. In Deutschland dagegen wird eher Wert auf die Sache gelegt, so dass diese Phase zwar nicht irrelevant ist, aber nicht unbedingt über Erfolg oder Misserfolg der Kommunikation entscheidet. Das eigentliche Thema und damit der Hauptteil des Gesprächs geben in Deutschland den Ausschlag. Wenn Deutsche den „Small Talk“ praktizieren, dann nur ganz kurz.

Diese Bedeutung des „Small Talks“ in der spanischen Sprachkultur hängt vorerst mit der allgemeinen Abneigung gegenüber dem Schweigen zusammen (siehe auch Kap. 4.3.4.3.6; vgl. Gallardo 1993; Bauzá 2002; Contreras 2005; Siebold 2008). Die Notwendigkeit „Small Talks“ zu führen, hängt mit einer weiteren Funktion zusammen, nämlich der „positiven“ Höflichkeit bzw. „Zugehörigkeit“ als einem Aspekt der positiven Beziehungsgestaltung: Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Stabilität und die Bemühung um eine wohlmeinende Gesprächsrelation (vgl. Spencer-Oatey 2002, S. 87). Wiederum steht in diesem Zusammenhang die große Bedeutung im Vordergrund, die Spanier dem Beziehungsaspekt beimessen. Denn das Motiv, aus dem sie sich genötigt sehen, in Gegenwart Anderer nicht zu schweigen, auch wenn es nicht das Geringste mitzuteilen gibt, ist, „dass der Aufbau und Erhalt zwischenmenschlicher Beziehungen primär über Sprache vollzogen wird“ (Jung 2004, S. 4). In dem man das Schweigen bricht, vermittelt man dem Gesprächspartner „soziale und persönliche Wertschätzung“ (Raible 1987, S. 149). Bekanntlich sind Menschen „Teilnehmer an einem sozialen Geschehen und als ‚ens soziale‘ (Raible 1987: S. 149) definieren sie sich immer auch in Bezug auf die Gemeinschaft, in der sie leben. Sie versuchen, durch ihr Verhalten dem universalen Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Akzeptanz gerecht zu werden“ (Jung 2004, S. 5). Dieses Bedürfnis im Sinne von Jung ist in der spanischen Kultur stärker ausgeprägt als in der deutschen.

4.3.4.1.3.1.2 Die Gesprächsmitte

Die Gesprächsmitte bzw. Kernphase ist dadurch gekennzeichnet, dass bereits organisatorische und emotionale Vorverhandlungen abgewickelt sind und man sich mit dem anstehenden eigentlichen Thema befassen kann (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 284). Hierbei entfaltet sich inhaltlich das Gesprächsthema, und das Hauptziel des Gesprächs wird realisiert. Anders als die Gesprächseröffnungs- und Gesprächsbeendigungsphase ist die Kernphase eines Gesprächs jedoch in ihrem Ablauf nicht so strikt festgelegt und ritualisiert und deshalb offen für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Brinker/Sager 1996, S. 94). Bei einigen Gesprächstypen (z.B. beim Gespräch mit einem Chef, wobei eine Auslandsentsendung im Zentrum steht) lässt sich der thematisch orientierte Gesprächshauptteil sehr genau gegenüber Eröffnungs- und Beendigungsphase abgrenzen. Einige Gesprächsarten weisen jedoch nur eine sehr schwache thematische Orientierung auf (z.B. der kurze „Schwatz“ mit einer Person an der Bushaltestelle, das kurze Gespräch mit dem Nachbarn im Aufzug). In diesen Fällen spielt die Gesprächsmitte eine untergeordnete Rolle, da die Funktion solcher kurzen Alltagsgespräche im Aufbau bzw. der Rückversicherung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen liegt. Dabei ‚verschmilzt‘ die

⁷¹¹ Vgl. ebenso Helmolt/Müller 1993, S. 531.

Gesprächsmitte mit der Eröffnungs- und Beendigungsphase bzw. tritt lediglich als ‚Brücke‘ zwischen diesen auf (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 284).

Der Übergang zum Gesprächshauptteil kann fließend und beinahe unauffällig ablaufen, wobei wiederum kulturelle Unterschiede zu erkennen sind. Hinsichtlich des Gesprächshauptteils und damit des Gesprächshauptthemas, sollte zwischen Gesprächen unterschieden werden, bei denen das Thema von vornherein festgelegt ist, und solchen, bei denen die Wahl des Themas den situativen Zufällen bzw. „den augenblicklichen Bedürfnissen der Gesprächsteilnehmer überlassen ist“ (ebd.). Im ersten Fall steht ein zentrales Thema im Mittelpunkt, das allenfalls in mehrere Subthemen unterteilt wird. Im zweiten Fall werden mit einiger Sicherheit mehrere Themen behandelt bzw. angesprochen. Damit steht fest, dass in der ersten Variante „die beteiligten Kommunikationspartner miteinander sprechen, um ein bestimmtes Thema behandeln zu können ...“, während im zweiten Fall „die Kommunikationspartner ein beliebiges Thema behandeln, um miteinander sprechen zu können“ (ebd.). Natürlich gibt es daneben Mischfälle oder weniger fixierte Themen, aber der Unterschied bezüglich des Sinns und Zwecks der Kommunikation ist offensichtlich. Allerdings lässt sich nicht in jeder Situation und nicht in jeder Konstellation von Gesprächspartnern auch jedes Thema behandeln. Maßgeblich dafür sind soziale bzw. gesellschaftliche Determinanten. Akzeptanz und Vorliebe für Gesprächsthemen sind nicht in allen Kulturen gleich. Jede Kultur hat „sichere Themen“ („safe topics“) (vgl. Goffman 1967) etabliert, d.h. Themen, die mit Fremden sofort angeschnitten werden können sowie Themen, die man nicht ansprechen sollte (sog. Tabuthemen), denn das betreffende Thema kann andere Assoziationen hervorrufen, andere Kontexte kreieren und andere Beziehungen stiften. Themen sind immer mit der Art der Beziehung verbunden, die man anstrebt und halbbewusst initiieren möchte. Für die Untersuchung moderner Gesellschaften und für die vorliegende Analyse kommt die Tabubezeichnung von Reimann infrage. Er definiert 'Tabu' als die "intensive Kennung" von Personen und Sachen ..., "die Macht und Gefährdung signalisiert und ein entsprechend angepasstes (vorsichtiges) Verhalten bei einer Begegnung" (Reimann 1989, S. 421) beanspruchen. Nach Reimann sind Tabus⁷¹² "gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten“ (a.a.O., S. 420). Sie „erhalten ... eine wichtige soziale Funktion [bei] der Verhaltensregulierung, der Etablierung von Grenzen [und] der Anerkennung von Autoritäten“ (ebd.). Tabus sind als Teil des "sozialen Kodex einer Gemeinschaft" zu verstehen, "der festschreibt, welche Handlungen und Verhaltensweisen nicht ausgeführt werden sollen" (Zöllner 1997, S. 25f.).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich eher auf ‚Tattabus‘⁷¹³ (tabuisierte Handlungen), die durch 'Kommunikationstabus' (tabuisierte Themen), 'Worttabus' (tabuisierter Wortschatz) und 'Bildtabus' (tabuisierte Illustrationen) begleitet und abgesichert werden, die ihrerseits wiederum durch 'Gedankentabus' (tabuisierte Vorstellungen) und 'Emotionstabus' (tabuisierte Gefühle) gestützt sind.

⁷¹² Tabus dürfen nicht mit Verboten verwechselt werden. Der „Unterschied zwischen direkt verbotenen und tabuisierten Handlungen besteht ... darin, dass über Verbote durchaus gesprochen werden kann, sie z.B. nach einer rationalen Begründung hinterfragt werden können ... Tabus aber stehen außerhalb jeder Diskussion, da sich die tabuisierte Handlung quasi von selbst verbietet“ (Zwittmig 2003, S. 13).

⁷¹³ Zu unterscheiden davon sind in begrifflicher Hinsicht die 'Objekttabus' (z.B. tabuisierte Gegenstände). Siehe dazu Reimann 1989, S. 421.

Das, *was* zum Thema gemacht werden darf und was nicht, hängt, wie bereits erwähnt, nicht nur von der Situation, sondern auch von den Regeln der einzelnen Kulturen ab⁷¹⁴: Themen und auch Nicht-Themen sind konventionalisiert und werden von den Angehörigen einer Kultur selbstverständlich respektiert, ohne dass es explizite Anforderungen oder Begründungen für sie gibt (vgl. Schröder 1997, S. 96). Allerdings sind sie nicht kodifiziert, so dass sie dem Fremden meist nicht bewusst werden. Fehlt die entsprechende Feinfühligkeit im Umgang mit bedenklichen Gesprächsthemen, so sind die Konventionen bzw. die Gefühle der Interaktanten verletzt (Verletzung der Beziehungsebene) und mithin die Kommunikation grundsätzlich gefährdet. Bei tabuisierten Themen handelt es sich um sog. „Latenzbereiche“⁷¹⁵ einer Kultur, und damit sind sie „die bloßliegenden Nervenpunkte eines Kollektivs, die man nicht antasten kann, ohne seine Gesamtordnung aus dem Lot zu bringen“ (vgl. Türcke 1994). Das fehlende Wissen in puncto Gesprächsthemenauswahl erschwert folglich die Kommunikation (siehe Kotthoff 1993, S. 486 ff.⁷¹⁶; Günthner 1989, S. 434⁷¹⁷; Byrnes 1986, S. 204⁷¹⁸).

Ein Thema, das von Spaniern und Deutschen unterschiedlich akzeptiert wird, sind Gespräche über politische Meinungen. Siebold erkennt ganz richtig, dass Gespräche über die eigene politische Meinung in Spanien weniger tabuisiert sind als in Deutschland (Siebold 2008, S. 33). Im Gegensatz zu Deutschen sprechen Spanier offen über die eigene politische Wählerstimme, und sie fragen sogar nach der gewählten Partei: „En España es bastante más corriente que en Alemania preguntar directamente a la gente lo que ha votado“ (Torres/Wolff 1983, S. 163). Die Zurückhaltung der Deutschen in dieser Hinsicht hängt mit einem der demokratischen Prinzipien des Wahlrechts zusammen: das Wahlgeheimnis ist Teil der zu „beschützenden“ Privatsphäre im Sinne der Distanzhaltung! (s. negative Höflichkeit).

Darüber hinaus gibt es bestimmte Themen, die sich weder in der spanischen noch in der deutschen Kultur für eine normale gemeinsame Konversation eignen. Dies dürfte unterschiedliche soziokulturelle, soziogeschichtliche sowie politische Hintergründe haben. In Spanien zählen Themen über die Franco-Diktatur und ihre Auseinandersetzung mit der fast 40-jährigen Gewaltherrschaft dazu (vgl. Palma Kurier 10.11.2000; Die Zeit, 22.5.2003). Man sollte auch nicht versuchen, Spanier von der tierquälerischen Facette des Stierkampfes zu überzeugen, obwohl eine große Mehrheit der Spanier dem Thema

⁷¹⁴ Allerdings sind Tabus keine invariablen Phänomene; sie unterliegen Veränderungsprozesse, so dass eine gesellschaftliche Wende ebenso eine "Änderung der Tabusitten" herbeiführt. Näheres bei Balle 1990, S. 183.

⁷¹⁵ Der Begriff „Latenzbereiche“ stammt von Luhmann und wurde von Wagner in die Tabuforschung eingeführt. Die Verfasserin wird hier nicht näher auf dieses Konzept eingehen und verweist stattdessen auf die Ausführungen von Wagner 1991, S. 77-83.

⁷¹⁶ Kotthoff erzählt die Geschichte eines russischen Intellektuellen in Zürich, der das Gespräch zwischen ihm und seiner Taxifahrerin dadurch schneidend unterbrach, als er nach ihrem Lohn fragte. Das Gesprächsthema Lohn/Gehalt ist in Russland im Unterschied zu vielen Kulturen kein Tabuthema.

⁷¹⁷ Günthner (1989, S. 434) bezieht sich auf die Erfahrung einer Chinesin mit einer deutschen Kollegin bei einem Abendessen, als die Deutsche – gegen den Willen der Chinesin – über ein schwieriges Thema das Gespräch weiterführen wollte.

⁷¹⁸ Byrnes vergegenwärtigt die traurige Konsequenz, die sich aus dem Ansprechen eines Tabuthemas bei einer Kommunikation zwischen Deutschen und Amerikanern ergibt.

gleichgültig oder sogar ablehnend gegenübersteht (vgl. Müller 2006; vgl. die Stierkampfverbote auf den Kanarischen Inseln (1991) und in Katalonien (2010))⁷¹⁹.

Unangebracht ist es in Spanien, als Ausländer das Land oder auch nur einen Aspekt des Landes zu kritisieren (vgl. dazu Aneas/Mena O'meara 2011, S. 22-23). Obwohl die Spanier gegenüber ihrer Heimat und sich selbst äußerst kritisch sind, sind sie doch stolz auf ihr Land. Fremde Kritik wird ungerne akzeptiert, was mit dem Aspekt der „asymmetrischen“ Beziehung bei Spaniern zusammenhängt, nämlich „Ich kritisiere mich, und du kritisierst dich“. Wenn einer aber den anderen kritisiert, dann ist diese „Asymmetrie“⁷²⁰ gestört, und damit auch das gemeinsame Beziehungsfeld (s. positive Höflichkeit).

Ebenso wenig ist das Thema baskischer Separatismus sowie andere separatistische Tendenzen (z.B. in Katalonien) in einem Gespräch angemessen. Diese Empfindlichkeit der Spanier hat insbesondere geschichtliche und soziopolitische Gründe.⁷²¹ In gleichem Maße ist es wenig angebracht, Deutsche mit antisemitischen Themen zu konfrontieren, denn diese werden mit dem Dritten Reich in Verbindung gebracht, obwohl die Wurzeln des Antisemitismus auch in Deutschland weit in die Vergangenheit zurückreichen (siehe Christentum, Mittelalter, Martin Luther, deutsche Philosophie des 19. Jahrhunderts – Johann Gottlieb Fichte, Karl Marx). Gleich zu Beginn der Bekanntschaft familiäre Fragen zu stellen – im spanischen Gespräch geläufig – ist in Deutschland nicht empfehlenswert. Diese anfängliche Zurückhaltung bedeutet einerseits Respekt vor der Integrität des Anderen, andererseits in gewissem Maße auch Selbstschutz (typische Aspekte der negativen Höflichkeit im Sinne von Brown/Levinson (s.o.) bzw. der Dimensionen „Autonomie“ sowie „Privatheit“ im Sinne von Bravo (s.o.)). Im Gegensatz dazu sind persönliche bzw. intime Fragen für spanische Mitarbeiter entscheidend für den angestrebten Aufbau einer freundlichen, vertrauten Gesprächsatmosphäre, um sich anschließend anderen Themenkomplexen zu widmen.

Wie sich die Themenentwicklung gestaltet, ist wiederum vom Gesprächstyp abhängig:

Hat man es mit thematisch wenig fixierten Gesprächen zu tun, dann gibt es eine freie Themenwahl und damit auch die Möglichkeit, mehrere verschiedene Themen anzusprechen. Hierbei wird ein vom gerade aktuellen Thema abweichender Gesprächsbeitrag meist relativ tolerant behandelt. Im Gegensatz dazu gilt bei themenfixierten Gesprächen eine gewisse ‚strenge‘ Themenkontrolle: ‚Exkurse‘ müssen zum Hauptthema zurückführen, und etwaige Themenwechsel müssen zurückgezogen werden (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 286). Das kann teilweise unauffällig ablaufen und zwar durch einen inhaltlich milden Schwenk, oder in metakommunikativ expliziter Weise. Gerade diese organisatorischen Differenzen im Rahmen des Gesprächsverlaufs sowie die gewisse Toleranz und Lockerheit diesbezüglich können auch Irritationen und kommunikative Missverständnisse verursachen. Spanier machen auch bei themenfixierten Gesprächen gern Exkurse oder wechseln ohne Zögern die

⁷¹⁹ Nach einer Gallup-Umfrage aus dem Jahr 2006 haben allerdings 72% der Befragten kein Interesse mehr an Stierkampf. Das Interesse ist tendenziell rückläufig, insbesondere in den jüngeren Altersgruppen. Das öffentlich-rechtliche Fernsehen überträgt seit 2007 Stierkämpfe nicht mehr im Vorabendprogramm. Näheres bei Müller, U. 2006 und 2007.

⁷²⁰ Nicht im Sinne von Machtstellung in einem Gespräch zu verstehen.

⁷²¹ Auf die genaueren Gründe soll hier nicht eingegangen werden, da dies den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen würde.

Themen bzw. ihre Reihenfolge. Deutsche dagegen halten sich an die Gesprächsregel und befolgen konsequent die Gesprächsablaufsagenda. Dieser Unterschied, nämlich stark geordneter und reglementierter Gesprächsverlauf vs. flexibler und spontaner Gesprächsverlauf trotz themenfixierter Gespräche, ist auch im Zusammenhang mit den bereits erwähnten kulturellen Dimensionen, nämlich Monochronie vs. Polychronie sowie individualistische vs. gemeinschaftliche „Egoismusorientierung“, zu sehen (siehe Kap. 4.2.2.1.2.4).

4.3.4.1.3.1.3 Die Beendigungsphase des Gesprächs

„Die Phase der Gesprächsbeendigung unterscheidet sich von der Gesprächseröffnung dadurch, dass jene die Gesprächsmitte „im Rücken“ hat: Die Gesprächsbeendigung ist durch den Glanz oder die Mühsal der Gesprächsmitte geprägt“ (Henne/Rehbock 2001, S. 16). Genauso wie die Eröffnungsphase ist die Beendigungsphase ohne weiteres evident, weil beide operationalisierbare (Laut-)Phänomene aufgreifen, „sie leisten die Ausgrenzung der Interaktionseinheit ‚Gespräch‘ aus dem ‚Fluß des Verhaltens‘“ (Henne/Rehbock – Einführung in die Gesprächsanalyse, zit. nach Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1245), und sie sind deutlich strukturierte Einheiten. Ergänzend zur Gesprächseröffnung wird die Gesprächsbeendigungsphase durch Handlungs- und Themenbeendigungsinitiativen eingeführt und öfter, bei „face-to-face“-Situationen, mit dem entsprechenden nonverbalen Verhalten verbunden.

Sinn und Zweck der Beendigungsphase ist, dass die beteiligten Gesprächspartner sich zusammen und mehr oder weniger zeitgleich vom Gesprächshauptteil abkehren und zur Beendigung des Gesprächs gelangen. Es soll den Beteiligten bewusst werden, dass das Ende eines Gesprächsbeitrags nicht mehr als Aufforderung zu einer „Turn“-Übernahme zu betrachten, sondern als Ende des Gesprächs aufzufassen ist, als ‚letztes Wort‘, dem lediglich noch der Austausch von Verabschiedungsfloskeln folgt. Der Weg aus der Kernphase hinaus zum Ende hin ist durch bestimmte – mehr oder weniger verpflichtende – Gesprächshandlungen gekennzeichnet, die gebündelt eine Art Beendigungsmechanismus abbilden (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 286-297). Allerdings sind Gesprächsbeendigungen insofern knifflig, als „überhastige wie überlangsame Beendigungen unwillkommene Interferenzen⁷²² für die gesellschaftliche Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern bergen können“ (Levinson: Pragmatik, zit. nach Spiegel/Spranz-Fogasy 2012, S. 14). Daher bedarf die Beendigung eines Gesprächs grundsätzlich gewissenhafter Vorbereitungen (siehe dazu der Sprechakt der Verabschiedung, Kap. 4.3.4.1.2.1).

⁷²² Im Folgenden wird ein Interferenzkonzept zugrunde gelegt, wie es in der Kontrastiven Linguistik und der Fremdsprachendidaktik vertreten wird. Der Terminus „Interferenz“ bezeichnet hier die lernersprachliche Übertragung von Strukturen der Muttersprache in die Fremdsprache im Sinne eines Störfaktors, der sich aus der unzureichenden Beherrschung des fremdsprachlichen Systems ergibt. Ein anderes Interferenzkonzept findet sich im Rahmen der Sprachkontaktforschung. „Interferenz“ bezeichnet dort eine die einzelsprachlichen Systeme erweiternde Strukturübertragung, also ein positives Phänomen, das auf der Beherrschung beider Sprachsysteme beruht. Vgl. Liedke 1994.

4.3.4.1.3.2 Der Kommunikationsstil⁷²³

In Anlehnung an House (1996, S. 7 ff.) erfolgt in dieser Arbeit eine Auseinandersetzung mit systematisch-unterschiedlichen kommunikativen Präferenzen bzw. unterschiedlicher Formen der Informationsübermittlung, die als maßgebliche Ursache von Störungen in der Kommunikation zwischen deutschen und spanischen Muttersprachlern zu betrachten sind:

Direktheit versus Indirektheit⁷²⁴ bei der Formulierung illokutiver Handlungen

Den direkten Kommunikationsstil kennzeichnet ein unmittelbares „und deutliches Übermitteln von Informationen ohne unnötige Umschweife oder Lautmalerei. Dem Gegenüber wird „klipp und klar“ mitgeteilt, was „Sache ist““ (Wille 2012). Zwischentöne, nebenbei Eingeworfenes, Anspielungen oder Non-Verbales werden meist nicht wahrgenommen. Im Gegensatz dazu charakterisiert den indirekten Kommunikationsstil „ein indirektes Übermitteln von Botschaften, bei denen gerne „weit ausgeholt“ und vieles „durch die Blume“ gesagt wird“ (ebd.).

Explizitheit versus Implizitheit in der Anwendung der Sprache

„In einigen Kulturen wird darauf Wert gelegt, dass alle Informationen in klarer und detaillierter Form vermittelt werden, um Zweideutigkeiten zu vermeiden. Was nicht klar zum Ausdruck gebracht wird, erlangt auch keinen verbindlichen Wert. Für Menschen, die einen solchen expliziten Kommunikationsstil bevorzugen, haben klare Vereinbarungen, schriftliche Fixierungen wie etwa Protokolle oder Verträge einen hohen Stellenwert. Bei expliziter Informationsübermittlung wird der Gesamtzusammenhang (Kontext) weitgehend vernachlässigt und Informationen sowie Wissen, die sich aus der Situation ergeben könnten, werden ausführlich zur Sprache gebracht“ (ebd.). In anderen Kulturen wird Information durch das „Nicht-Gesagte“ oder „Mit-Gemeinte“ übermittelt (vgl. ebd.). „In solchen Fällen werden beim Gesprächspartner Kenntnisse und Informationen, die sich aus dem Gesamtzusammenhang (Kontext) ergeben, als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Ohne Einbezug des Kontextes können hier viele Informationen nicht eindeutig identifiziert werden. Es sind also bestimmte Informationen bereits im Gespräch impliziert, die zum Verständnis „mitgedacht“ werden müssen“ (ebd.).

Orientierung auf das Ich versus Orientierung auf das Gegenüber

Bei der ersten Variante richtet sich der Satz immer auf den Sprecher aus. Im Gegensatz dazu orientiert sich im zweiten Fall der Sprecher bei seiner Äußerung am Hörer und impliziert mittelbare Perlokution. Zum Beispiel: „Störe ich? Kann ich Sie einen Moment stören?“ versus „¿Estás ocupada? ¿Tienes un momentito?“

Inhaltsorientiertheit versus Adressatenorientiertheit in der Sprache

⁷²³ Es sei angemerkt, dass auch innerhalb von größeren Sprach- und Kulturgruppen durch regionale Unterschiede und sozialen Sprachwandel Varietäten und damit unterschiedliche Kommunikationsstile zu finden sind.

⁷²⁴ Zum Teil wurde auf diese Dimensionen bereits im Rahmen des Kulturmoduls (siehe Kap. 4.2.2.1.2) sowie anhand mehreren Aspekte in diesem Modul eingegangen.

Dabei geht es um die im Vordergrund stehende Vermittlung von Wissen und Inhalten gegenüber der Förderung konventioneller sozialer Kompetenz und der Beherrschung eines „Image-Managements“.

„Herzlichkeit“ und Emotionalität

Einige Kulturgesellschaften heben den Aspekt des ‚Wir‘-Gefühls sprachlich hervor. Demnach nehmen sie Abstand von Brown/Levinsons Grundsatz „make the hearer not feel bad“ und tendieren zur Anwendung von Lakoffs Maxime „make A [Alter] feel good – be friendly“. Die zuletzt genannte Maxime bedient sich beziehungsorientierter sprachlicher Mechanismen wie beispielsweise die „Ableitungen von Vornamen, Spitznamen und Kosenamen und eine produktive Diminutivbildung, die nicht nur auf Substantive beschränkt bleibt, sondern auf Adjektive und Adverbien übergreift“ (Jung 2004, S. 30; vgl. Hammer/Bastian 2009)⁷²⁵. Hiermit vermittelt der Sprecher seinem Adressaten „soziale und persönliche Wertschätzung“ (Raible 1987, S. 149). Diese sprachliche Präferenz wird von Wissenschaftlern bzw. Gesellschaftsangehörigen als ‚herzlich‘ bezeichnet bzw. empfunden (Jung 2004, S. 30; Fraser 2001, S. 1414).

Mehreren Untersuchungen zufolge (u.a. Keim 1994; Siebold 2008; Torres/Wolff 1983; Contreras 2005; Günthner 1994; Knapp-Potthoff 1990/91; Kotthoff 1989; Byrns 1986; Tiittula 1995; Küpers 2000; Reutner u.a. 1989), mit denen Erfahrungen deutscher und spanischer Mitarbeiter, persönliche und berufliche Beobachtungen sowie Erfahrungen der Verfasserin (vgl. Bauzá 2002) übereinstimmen, ist der deutsche Kommunikationsstil tendenziell direkt, explizit, sachlich sowie inhalts- und Ich-orientiert (siehe auch das Kulturmodul, Kap. 4.2.2.1.2). Im Gegensatz dazu zeichnet sich der spanische Kommunikationsstil tendenziell durch Indirektheit, Implizitheit, Adressatenorientiertheit, Emotionalität und Herzlichkeit aus (siehe auch Kulturmodul, Kap. 4.2.2.1.2; vgl. auch Hormuth 2009, S. 118-119). Diese Merkmale fallen besonders beim Argumentieren auf, denn hierbei werden unterschiedliche Auffassungen bzw. Zweifel im Hinblick auf eine geäußerte Behauptung⁷²⁶ geltend gemacht. D.h. ein Sprecher erhebt einen einfachen Wahrheitsanspruch, für den er Gründe, also Argumente, anführen muss, um ihn gegen Widerstände akzeptabel zu machen. Es geht um die effektive Durchsetzung von Interessen, und dabei bedient sich der Sprecher einer ganzen Palette kommunikativer Hilfsmittel bzw. Strategien. Dabei sind die Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit des Sprechers für eine erfolgreiche Argumentation äußerst wichtig. Deutsche und Spanier wenden hier unterschiedliche Argumentationsstile an: Deutsche zeichnen sich tendenziell durch einen sehr offenen, direkten, expliziten, detaillierten Argumentationsstil und „eine „stärkere“ Markierung von Widersprüchen, Dissens und Meinungsverschiedenheiten ...“ (Rost-Roth 1996, S. 11)⁷²⁷ aus⁷²⁸. Spanier dagegen sind

⁷²⁵ Die Wechselwirkung zwischen der Argumentation und Emotion wird sehr gut von den Autorinnen Hammer und Bastian am Beispiel des Sportberichts dargestellt. Vgl. Hammer/Bastian: 2009, S. 303-315.

⁷²⁶ Vgl. auch den Ansatz von van Eemeren, für die eine Argumentation mit einer „difference of opinion“ beginnt (Dissens). Eine solche muss nicht offen geäußert werden. Es ist auch möglich, dass ein Sprecher antizipiert bzw. implizit unterstellt, dass es Gegenpositionen gibt bzw. geben könnte. Vgl. Eemeren 2002.

⁷²⁷ Günthner (1993, 1994) kommt auch zu diesem Schluss, und zwar bei ihren detaillierten Untersuchungen der Gespräche zwischen deutschen und chinesischen Gesprächspartnern. Ebenso stellt Kotthoff (1989) bei einer Untersuchung von deutschen und amerikanischen Interaktanten beachtliche Differenzen in puncto diskursive

durch einen beziehungsorientierten Argumentationsstil charakterisiert, welcher folgendermaßen beschrieben wird: Grundsätzlich äußern Spanier Uneinigkeit bzw. Nichteinverständnis (Dissens) in indirekter und impliziter Form, in der Hoffnung, Konfrontationen sowie umstrittenen Themen aus dem Weg zu gehen. Damit wollen sie es jedem Recht machen und legen mithin sehr viel Wert auf eine freundliche und angenehme Gesprächsatmosphäre. Daher ist der Argumentationsstil defensiver⁷²⁹, denn in Spanien gilt: „personal relations are much more important than business“ (vgl. Dunkel 2004, S. 158). Der deutsche Kommunikationsstil hat seine Stärken, nämlich Effizienz und den Vorteil, sehr direkt oder ohne Umwege, gelegentlich auch primär sachbezogen und damit zielorientiert zu sein. Gerade für Spanien mit einem höheren Harmoniebedürfnis in sozialen Situationen und ausgeprägtem Respekt vor Hierarchien⁷³⁰ ist es indes äußerst schwierig, sich auf diese Direktheit einzulassen. Das vermittelnde, diplomatische Element fehlt und macht das klare, offene Wort zu einem Affront. Ein deutsches „Nein“ wird ins Spanische nicht unbedingt als ein „no“ übersetzt, sondern ist oft nur als ein „ja, aber“ zu hören, hinter dem sich in den Nuancen die Kritik oder die Probleme mit der Durchführung verbirgt. Zudem wirkt ein indirekter Stil eleganter und weniger schroff und erlaubt dem Kritisierten wie dem Kritisierenden, das Gesicht zu wahren. Daraus darf aber nicht geschlossen werden, dass spanische Kommunikation generell in Höflichkeitsformen chiffriert ist. Emotionalität, Direktheit und oft sehr eindeutige Wertungen sind durchaus Teil der Streitkultur (vgl. dazu Hormuth 2009, S. 118-119). Sie gehören aber weder in den betrieblichen Alltag oder in öffentliche, formale Situationen, noch in den Umgang zwischen Fremden oder mit Vorgesetzten. In der sprachlichen Verfahrensweise mit Konflikten manifestiert sich immer auch die Einstellung zu zwischenmenschlichen Distanzen und (z.B. innerbetrieblichen) Hierarchien. Während die deutsche Form der Kritik über ihren Sachbezug im Prinzip egalitärer ist und theoretisch auch dem Mitarbeiter erlaubt, dem Chef zu widersprechen oder ihn gar zu kritisieren, wird ein spanischer Mitarbeiter an dieser Stelle eher eine Weisung oder eine Meinung annehmen. Das hat nichts mit Unterwerfung oder Opportunismus zu tun, sondern resultiert aus einem Harmoniebedürfnis und anderen Vorstellungen davon, wie man Dissens und Konflikte regelt. Oft wird der Konfliktgegenstand thematisch oder zeitlich verlagert und erscheint an anderer Stelle wieder. Ein

Handhabung von Konsens und Dissens fest: Für Deutsche ist erneut die auffallende Markierung von Dissens kennzeichnend (vgl. Rost-Roth 1996, S. 11). Siebold (2008, S. 8) hebt eine entsprechende deutsche Stileigenschaft im Rahmen deutsch-spanischer Gespräche hervor. Sowohl die Autoren Torres/Wolff (1983) am Beispiel deutsch-spanischer Tandem-Kontakte als auch Reutner u.a. (1989) am Beispiel deutsch-finnischer Wirtschaftskommunikation stellen bei deutschen Sprechern eine ausgeprägte Pointierung von Dissens fest (Rost-Roth 1996, S. 11).

⁷²⁸ Die ausgeprägte Vorliebe der Deutschen für Diskussion und ihre Art und Weise sie zu führen, stößt in anderen Kulturen auf Unverständnis oder sogar Abwendung und löst Stereotype wie „pigheaded“, „humiliating“, „tactless“ (siehe Byrnes 1986, S. 203 ff.), „unzivilisiert“ (Kotthoff 1989, S. 453), „rechthaberisch“ (z.B.: „Das kann nicht sein“, vgl. Bauzá 2002) oder „aggressiv“ (Tiittula 1995, S. 304) aus.

⁷²⁹ Die entsprechende Feststellung wird auch von den nachstehenden Autoren im Rahmen ihrer Untersuchungen getroffen. Vgl. dazu Contreras 2005, S. 325 ff.; Siebold 2008, S. 35 ff.

⁷³⁰ Dunkel erläutert diese Hierarchieorientierung seitens der Spanier: „Hierarchical structures and positions have to be respected when communicating, they are sometimes even more important than competences and capabilities“ (Dunkel 2004, S. 169).

vertrauter, gleichrangiger Kollege wird eher den Kommentar zu einer missliebigen Äußerung des Chefs hören als dieser selbst.

Aufgrund praktischer Erfahrungen wird hier die Ansicht vertreten, dass Deutsche eine starke sprachliche Präferenz für eine ‚Ich- und Inhaltsorientiertheit‘ aufweisen. Diese Auffassung teilen sowohl spanische Mitarbeiter, die mit Deutschen zusammenarbeiten (vgl. Bauzá 2000) als auch House 1996 im Rahmen ihrer deutsch-englischen kontrastiv-pragmatischen Analyse. Als Beispiel nennt House „sog. „Einleitungspartikel“ („ja, ja also, ja so denn“), die zur Einleitung des eigenen Gesprächsbeitrags dienen oder sog. „Hervorheber“, mit denen die Bedeutsamkeit des Mitzuteilenden hervorgehoben wird („Also, mein Hauptpunkt hier ist folgender“, „Was ich eigentlich sagen will, ist ... im Klartext“ etc.)“ (House 1996, S. 7). Im Anschluss an diese Überlegungen wird hier die These vertreten, dass im Deutschen bei häufigen (Einleitungs)Wendungen wie „Ich habe eine Frage“ oder „Ich habe ein Problem“ eine gewisse Präferenz für eine ‚Ich- und Inhaltsorientiertheit‘ besteht – Spanier stellen i.d.R. einfach die Frage ohne Einleitungssatz. Eine gewisse Ähnlichkeit mit der von House entdeckten Präferenz englischer Muttersprachler bei der Auswahl von Gambittypen ist ebenso bei Spaniern zu konstatieren. Diese wiederum tendieren zu Gambitarten, die ausdrücklich an den Gesprächspartnern adressiert sind, um „erhöhter Aufmerksamkeit, Sympathie“ (House 1996, S. 7) willen (z.B.: „Mira ...“, „Sabes“, „¡Escucha!, „Como sabemos ...“). Diese tendenziellen Präferenzen treten auch in der Eingangsformulierung von Vorschlägen auf („Ich würde gerne ...“, „Ich habe mir gedacht ...“ versus „¿Qué os parece si ...?“, „¿Qué tal si ...?“ oder „¿Y si ...?“) (vgl. „Wir-Orientiertheit sowie Image der „Zugehörigkeit“).

Die deutsche Tendenz zur Direktheit steht im Zusammenhang mit dem ‚Perfektionismusanspruch‘. Direktheit ermöglicht es, gezielt auf unkorrekte Vorgehensweisen oder Fehler hinzuweisen. Solange diese eindeutig für konstruktiv und hilfreich erachtet wird, wird sie grundsätzlich bereitwillig akzeptiert. Präzision und Exaktheit als Elemente des Perfektionismus spiegeln sich auch in der deutschen Sprachstruktur wider. Die deutsche Sprache weist „eine auffallend große Variationsbreite bei den Verben auf, welche mit Hilfe von Prä- bzw. Suffixen (Vor- und Nachsilben) zu einer typischen „deutschen“ Präzision [und Exaktheit] führen“ (Gaspardo 1999). Deutsche tendieren zur Bildung von Komposita. Damit reduzieren sie die Zahl der Termini und unterstreichen die Genauigkeit der Aussagen. Allein das kann – vor allem unerfahrene Auslandsentsandte – durchaus ungeduldig machen, „weil der Deutsche [ein Thema] schneller und direkter zur Sprache ... [bringt] als seine [spanischen] Gesprächskollegen, die wegen ihrer relativ häufigen Anwendung von Periphrasen etwas mehr Zeit brauchen, um ans Ziel zu kommen“ (ebd.). Deutsche konzentrieren sich auf die ihnen relevant erscheinenden Aspekte (interessen-orientiert kommunizieren): Abschweifungen (z.B. humorvolle Einwürfe), „Small Talk“, vermeintliche Floskeln zum Gesprächsbeginn⁷³¹ oder zeitaufwendige Kontakte erscheinen ihnen als Zeitverschwendung, denn sie kommunizieren nicht mit beziehungsstiftender Intention. Der deutsche Kommunikationsstil kann so strikt auf die Sachebene ausgerichtet sein, dass die Beziehungsebene durch die bedenklöse Analyse von Schwachstellen bzw. durch Negationen (z.B. direkte Kritikäußerungen) beeinträchtigt wird⁷³². Auf der Beziehungsebene (z.B. durch Humor zum

⁷³¹ Die vermeintlichen Floskeln zum Gesprächsbeginn sind keine Formsache, sondern wichtiger Bestandteil der Beziehungspflege.

⁷³² Näheres zu dieser menschlichen Empfindlichkeit bei Schroll-Machl 2002, S. 53.

Unterstreichen der Argumentation oder durch persönliche Bemerkungen) werben Deutsche erst um Zustimmung, wenn die Fakten klar sind und ihre Logik dargelegt ist, denn dann hat sich der Vortragende bereits als fachkompetent erwiesen und wechselt unter Umständen die Ebene (vgl. Schroll-Machl 2002, S. 54 ff.). Entsprechend wird bei Enttäuschung auf der Sachebene keine gute Beziehung erwartet, es werden dem Gesprächspartner u.U. sogar negative Absichten zugeschrieben (z.B.: Freundlichkeit als taktisches Manöver, um Schwächen zu kaschieren). Schlechte Vorbereitung schafft keinerlei Anerkennung und kann zu keiner Beziehung führen, und wer sich vor Schwierigkeiten drückt, lässt auch den Kollegen – nicht nur die Sache – im Stich. Eine Enttäuschung von Deutschen auf der Beziehungsebene hat Verärgerung und Kränkung zur Folge, was sich aus dem oben beschriebenen Mischungsverhältnis der Ebenen ableitet.

Der Grund der kulturellen Unterschiede in puncto Kommunikationsstile scheint auf unterschiedliche kulturelle Wertpräferenzen zurückzuführen zu sein. Fähigkeiten und damit Werte wie „offen debattieren zu können“, „sich durchsetzen zu können“ sowie „eigene Gedanken und Kritiken verteidigen zu können“ werden in Deutschland hoch geschätzt. Dabei werden Selbstverteidigungsmechanismen gegenüber vermeintlichen Angriffspunkten in einer Diskussion ausgelöst. Hier spiegelt sich das soziale deutsche Image wider, und zwar das negative Image (siehe Brown/Levinson) bzw. das Image der „Privatheit“ (vgl. Bravo 1999), welches sich durch den Aspekt Trennung der Lebensbereiche charakterisieren lässt, sowie das Image der „Autonomie“, welches auf Selbstbestimmungsrecht, Souveränität und Ungebundenheit beruht. Zudem steht die entsprechende sprachliche Vorgehensweise mit den geschlossenen und bereits vorgegebenen syntaktischen Strukturen der deutschen Sprache sowie mit ihrer strukturierten Grammatik in Zusammenhang. Dabei ist daran zu erinnern, dass diese syntaktischen sowie grammatischen Strukturen in der Sprache wiedergegeben werden (siehe das Verhältnis zwischen Kultur und Sprache, vgl. Kap. 3.3.2.1.2). Im Gegensatz dazu achten spanische Gesprächsteilnehmer einen fließenden, entspannten, harmonischen, freundlichen und entgegenkommenden konversationellen Stil sehr hoch, und beziehungspflegende Mechanismen werden dabei betätigt (siehe dazu Siebold 2008; Trainings Bauzá 2007/2008).

Wiederum ist eine Verbindung zur Dimension Kontextmuster festzustellen. In der Tat sind soziale Interaktionen in „low-context“-Kulturen durch Direktheit und Explizitheit gekennzeichnet (s.o.), während Indirektheit und Impliziertheit für „high-context“-Kulturen charakteristisch sind (s.o.). Dies schlägt sich auch in den „face“-Konzepten und den entsprechenden Verhaltensweisen nieder (siehe Kap. 4.2.2.1.2.5).

4.3.4.1.3.3 Das System der „Turn“-Übernahme

4.3.4.1.3.3.1 Der Sprecherwechsel und die Gesprächsüberlappung bzw. -unterbrechung

Der Sprecherwechsel als eine Form von Rollenwechsel⁷³³ und eine Organisationsgröße des Gesprächs („turn-taking“) gilt als zentrale Schaltstelle des Gesprächs (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1994, S. 264). Das Gespräch zeichnet sich durch ein nicht festgelegtes Sprecherwechselsystem aus, in dem es im Prinzip keine Beschränkungen hinsichtlich der Reihenfolge des „Turns“ und seiner Aufteilung, seines Inhalts, seiner Dauer, seiner Teilnehmeranzahl etc. gibt. Eine rigide Gestaltung des „turn-take“-

⁷³³ Beim Sprecherwechsel wird der ehemalige Hörer zum Sprecher, und gleichzeitig übernimmt der ehemalige Sprecher die Hörerrolle.

Prozesses (erst nachdem Sprecher A abgeschlossen hat, kann Sprecher B das Wort ergreifen) würde den Konversationsprozess unnötig und widersinnig einschränken (konversationelle Maxime: „Man lässt den Partner aussprechen“; vgl. Rath 2001, S. 1220). Oftmals und in Abhängigkeit von Sprecher-Hörer-Verhältnis kommt es in den Gesprächen zu simultanem Verhalten. Zu Analysezwecken ist daher ein „Turn-taking“-Modell zu finden, das den Sprecherwechsel erklären kann. Der Sprecherwechsel ist das bestimmende Gesprächsmerkmal, denn er definiert die Gesprächsentwicklung. Natürlich besitzen nicht alle Sprecherbeiträge denselben Wert und bringen mithin nicht immer das Gespräch voran. Briz (2003) unterscheidet daher zwischen „Intervention“ und „Turn“: Bei der ersten Kategorie handelt es sich allein um einen Senderwechsel, während die zweite den Senderwechsel umfasst, und zudem einen positiven Beitrag zur Gesprächsentwicklung leistet.⁷³⁴ Allerdings muss der „Turn“ als soziale Gesprächseinheit von dem Gesprächspartner anerkannt werden (Briz 2003, S. 20). D.h., dass in einem Gespräch nur jemand den „Turn“ bekommt, wenn die anderen Gesprächspartner einverstanden sind und ihm die Sprecherrolle erteilen (siehe auch Heringer 2014, S. 56). Laut Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) fällt der Sprecherwechsel mit dem Ende eines Sprecher-„Turns“ grundsätzlich zeitgleich zusammen, und damit erfolgt er „... in der Regel ohne Störung“ (vgl. Rath 2001, S. 1214; Henne/Rehbock 2001, S. 174/175). Allerdings räumen die erwähnten Autoren ein – ohne dies näher auszuführen –, dass dennoch Fälle von Gesprächsüberlappungen sowie -unterbrechungen vorkommen. Demnach verläuft in vielen Gesprächen der Sprecherwechsel nicht so glatt und unproblematisch, wie es die Regeln und einige Autoren besagen. Dafür spricht, dass die Begriffe „Stelle des möglichen Sprecherwechsels“ und „Einheit, die für sich (prinzipiell) einen Redebeitrag konstituieren kann“ in der Interaktion nicht eindeutig bestimmbar sind.⁷³⁵ Sacks u.a. (1974) behaupten, es gebe bevorzugte Stellen für den Sprecherwechsel und die Position dieser ‚Orte‘ hänge von der Struktur der Redebeiträge ab. Das ist zwar durchaus einleuchtend, aber die praktische Anwendbarkeit dieser Regel – wie sich z.B. in deutsch-spanischen Gesprächen herausstellt – ist begrenzt, weil man sich bei der Identifikation des „transition relevance place“ von seinem Gefühl leiten lassen muss, denn es gibt keine – vom Sprecherwechsel unabhängigen – Kriterien dafür (Mühlemann/Foppa 1989)⁷³⁶. Anders formuliert: Erst im Nachhinein ist klar, dass die Stelle, an der der Sprecherwechsel vonstatten ging, von den Interaktionspartnern übereinstimmend als übergangsrelevante Stelle interpretiert worden ist. Suprasegmentale bzw. prosodische Merkmale wie Pausen (im Sinne von „gaps“), Dehnungen, steigende oder fallende Intonation, auch syntaktische⁷³⁷ und lexikalische Mittel⁷³⁸

⁷³⁴ Briz formuliert es folgendermaßen: „Entre intervenciones y turnos media una relación de inclusión, ya que todo turno es, al mismo tiempo, una intervención, pero no toda intervención puede constituirse en turno“ (Briz 2003, S. 16).

⁷³⁵ Für „transition-relevance place“ (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, S. 704) hat sich im Deutschen „übergangsrelevante Stelle“ durchgesetzt. Vgl. Brinker u.a. 2001, S. 1215.

⁷³⁶ Zitiert nach Brinker, a.a.O.

⁷³⁷ Zu den syntaktischen Mitteln zählt beispielsweise die Vollendung einer grammatischen Einheit, eines Syntagmas oder eines Satzes.

⁷³⁸ Zu den lexikalischen Elementen zwecks Rederechtabgabe zählen beispielsweise stereotype Wendungen wie „oder so“ und „und so weiter“ sowie Partikel. Gerade Partikel weisen im Rahmen der Gesprächsorganisation und speziell beim Sprecherwechsel eine große Bedeutung auf.

sowie non-verbale Sprechersignale⁷³⁹ sollen dem Hörer helfen, die „Stellen des möglichen Sprecherwechsels“ zu erkennen. Aber auch unter Berücksichtigung der suprasegmentalen bzw. prosodischen Merkmale geschieht die Übergabe nicht immer störungsfrei, weshalb es zu Gesprächsüberlappungen⁷⁴⁰ – verstanden als simultanes bzw. zeitgleiches Sprechen – sowie Gesprächsunterbrechungen kommt. Im Gegensatz zur Gesprächsüberlappung handelt es sich bei der Gesprächsunterbrechung um „eine latent aggressive und vom betroffenen Sprecher meist als unangenehm empfundene Form der Selbstwahl“ (vgl. Linke u.a. 1994, S. 267) und damit – anders als bei der Gesprächsüberlappung – um eine beabsichtigte „Turn“-Übernahme. Sie unterscheidet sich vom überlappenden Sprechwechsel zum einen dadurch, dass der Sprecher sich de facto unterbrochen fühlt. Zum andern ist der „Turn“ des gegenwärtigen Sprechers eben noch nicht in seiner unmittelbaren Endphase und deshalb – bei geglückter Unterbrechung – können bedeutsame Teile dieses Beitrags nicht mehr realisiert werden.

Der Sprecherwechsel durch Selbstwahl mit Unterbrechung wird in einigen Kulturen in höherem Maße toleriert als in anderen (vgl. Günthner 1993). Gallardo (1996, S. 122) betont, dass Unterbrechungen im Rahmen von Gesprächen trafen häufig auf, weshalb sie nicht automatisch einer Unhöflichkeit gleichkämen und nicht die gute Gesprächsentwicklung beeinträchtigt. Lycan (1977) ist der Auffassung, die ethnomethodologischen Autoren irrten sich, wenn sie an der Prämisse „one speaker at a time“ festhielten (vgl. Sacks u.a. 1974). Er merkt an, es gebe Fälle, in denen eine Unterbrechung sich als notwendig und unabwendbar herausstelle. Deshalb unterscheidet er zwischen unhöflicher und zulässiger Unterbrechung.⁷⁴¹ In der vorliegenden Arbeit wird dagegen die Auffassung vertreten, man dürfe in puncto Gesprächsunterbrechung nicht verallgemeinern. Vielmehr solle man immer zwischen dem Kontext und der Situation, dem Formellen und Informellen, und insbesondere zwischen den Kulturen unterscheiden. Ob Gesprächsüberlappungen oder -unterbrechungen angebracht sind, hängt von der Höflichkeitsauffassung einer Sprachkultur ab, und somit von der Definition des sozialen Images in der respektiven Sprachkultur. Der Wunsch seitens der Spanier, mittels des Gespräches mit Anderen Kontakte zu knüpfen, in Beziehung zu treten sowie die bereits vorhandene Beziehung weiterhin zu pflegen, erklärt ihr Bestreben zu sprechen und an der Interaktion zu partizipieren. Im Gegensatz dazu vermeiden es Deutsche, sich emotional einzumischen, beziehen damit eher eine objektive Stellung und hören dem Sprecher zu. Dabei bewerten Spanier die Gesprächsunterbrechungen nicht als lästig oder unhöflich, sondern als Zeichen für Anteilnahme und Interesse an der Konversation (Springer 2012, S. 52; Rehbein 2011, S. 40; vgl. auch Heringer 2014, S. 59 und S. 175). Somit sind Gesprächsunterbrechungen erwünscht (vgl. Casper-Hehne 2000, S. 51) und sollen spontane Emotionen der Gesprächspartner sowie die Lust am lebhaften Gespräch ausdrücken (aktive Gesprächsgestaltung). Keinesfalls ist daraus eine Geringschätzung des Partners abzuleiten. Ferner kennt das Spanische andere

⁷³⁹ Zu den nonverbalen Sprechersignalen, die dazu dienen, dass aus einem Hörer ein Sprecher wird, gehören beispielsweise das hörbare Einatmen, der Einsatz von Gestik, die Produktion von Geräuschen wie ‚Räuspern‘ oder ‚Hüsteln‘ und/oder Kopfbewegungen, die Aufnahme von Blickkontakt etc. Näheres bei Duncan 1974, S. 161-180.

⁷⁴⁰ Meistens üben Gesprächsüberlappungen nur phatische oder kollaborierende Funktionen aus. Näheres bei Gallardo 1996 und Briz 2003.

⁷⁴¹ Lycan (1977) konzentriert sich im Rahmen seiner Arbeit auf sog. Akzeptabilitätsparameter der Unterbrechungen und stellt deshalb sechs Konversationsmaximen auf.

Signale für den Sprecherwechsel im Gespräch als das Deutsche. Pausen und Stimmensenkungen, mit denen Deutsche das Ende ihres Beitrags und damit den Sprecherwechsel anzuzeigen gelernt haben, funktionieren in Spanien nicht oder nur mit geringer Wirkung. Aufgrund der relativ fest vorgegebenen Zweitstellung des Verbes im Spanischen – statt als Verbendstellung im Nebensatz oder bei der Anwendung des Perfekts wie im Deutschen – kann der nächste Sprecher den gerade gesponnenen Faden viel eher aufnehmen.

Gang und Gebe sind bei Spaniern zudem die zahlreichen Gesprächsinterventionen, etwa personelle und familiäre Kommentare, Ansichten, Ratschlägen sowie die Realisierung mehrfacher Lateralisierungssequenzen (z.B. personelle Anekdoten), die nichts mit dem eigentlichen Gesprächsthema zu tun haben. Sie gelten als Anregung, Anteilnahme sowie – in Anlehnung an die Lycans Maximen (1977) – als eine konversationelle Effektivitätssteigerung (phatische Funktion) und somit nicht als ein Entwicklungshindernis für die Gespräche. Bei dieser Verhaltensform handelt es sich, um eine sog. Zuwendungsstrategie als explizite Beziehungsgestaltung. Sie drückt die Eigenschaften des spanischen sozialen Images, nämlich das Image der „Zugehörigkeit“ im Sinne von Vertrauen sowie das Image der „Autonomie“ im Sinne von Selbstbestätigung aus, denn dadurch identifiziert sich der Intervenient mit dem Sprecher und getraut sich, persönliche Kommentare und Ratschläge abzugeben, eigene Ansichten zu äußern sowie persönliche Anekdoten zu schildern, ohne dabei befürchten zu müssen, ihn zu belästigen oder ihm Vorwürfe zu machen. Die Mitteilung persönlicher Erfahrungen hat in der spanischen Kultur zudem einen konkreten sozialen Wert: Der Sprecher räumt dem Hörer damit einen großen sozialen Stellenwert und Vertrauenswürdigkeit ein. Obwohl das nicht zur konversationellen Effektivität beisteuert, verstärkt es doch die interpersonelle Vertrauensbeziehung. Diese sehr persönliche Wertschätzung in den Erzählungen akzentuiert das spanische soziale Image des Vertrauens und damit der „Zugehörigkeit“ noch stärker.

Was den Willen betrifft, sich des „Turns“ zu bemächtigen, sind Unterschiede zwischen Deutschen und Spaniern feststellbar. In geschäftlichen und damit formellen Gesprächsrunden unterbrechen Deutsche kaum mit dem Willen, sich des „Turns“ zu bemächtigen. Dieses Verhalten reflektiert das deutsche soziale Image der „Privatheit“: Deutsche Gesprächspartner verstärken die internen und externen Beziehungen, weshalb sie die private von der öffentlichen Sphäre trennen. Ein formelles Gespräch gehört der öffentlichen Sphäre an. Entsprechend gilt: Eine gewisse Distanz ist aufrechtzuerhalten, in der ohne sich einzumischen Handlungsfreiheit gestattet wird, und in der insbesondere Respekt gegenüber dem Gesprächspartner gezeigt wird. Daher haben Unterbrechungen dort grundsätzlich nichts zu suchen. Im Vergleich dazu unterbrechen Spanier öfters die Gespräche, und zwar in der Absicht, sich des „Turns“ zu bemächtigen. Für sie sind diese „Turn“-Bemächtigungen kein Lapsus.⁷⁴² Vielmehr sind Spanier der Ansicht, dass diese Art der Unterbrechung mit der Absicht einer „Turn“-Bemächtigung sich gut eignet, um Gesprächen familiär und vertrauenswürdig sowie lebhafter zu gestalten. Zum großen Teil unterbrechen die Spanier bereits in der Satzmitte, zumal der weitere Verlauf der Äußerungen leichter antizipiert werden kann. Das ist im Deutschen zweifelsohne problematischer, da Verben als wichtiger

⁷⁴² Sie sind üblich und werden in höherem Ausmaß toleriert (vgl. Helmut/Müller 1993, S. 535; Knapp, K. 1992, S. 65; Cestero Mancera 1994; Siebold 2008, S. 38).

Informationsträger erst am Satzende angeführt werden.⁷⁴³ Die spanische Satzstruktur bietet somit Voraussetzungen für eine leichtere, zumindest aber frühzeitigere Verständlichkeit. In der deutschen Sprache hingegen erfolgt die Sinnerschließung vom Ende her, wodurch die Antizipierbarkeit eindeutig erschwert wird. Ferner achten Spanier mehr auf die Sprechform als auf den Inhalt, während Deutsche mehr den Inhalt berücksichtigen (s.o. Sach- versus Beziehungsorientierung). Für die hier vorgetragene Diskussion folgt daraus: Da der deutsche Gesprächspartner sich mehr auf den Gesprächsinhalt konzentriert und sich die Ideen aneignet, um anschließend auf sie eingehen zu können, unterbricht er das Gespräch weniger oft als der spanische Gesprächspartner, denn er braucht Zeit, um die erforderlichen kognitiven Inferenzen machen zu können.

Unterbrechungen sind nicht per se unhöflich. Es gilt vielmehr, zwischen dem Kontext und der Situation, dem Formellen und Informellen und insbesondere – wie die erwähnten Beispiele zeigen – zwischen den Kulturen zu unterscheiden (Gallardo 1996, S. 122).

⁷⁴³ Vgl. Helmut/Müller-Jacquier 1991, S. 15.

4.3.4.1.3.3.2 Pausen und Phasen des Schweigens

Laut Kotschi (1996, S. 185-206) gelten die Pausen als markantes Indiz, um die Grenzen zwischen den Diskurssegmenten zu kennzeichnen. Darüber hinaus gibt es andere Mittel oder Indizien, die eine ähnliche Funktion wie die Pausen ausüben, wodurch Zeit gewonnen wird, um die kognitive Aufgabe hinsichtlich der Elementenaktivierung der Segmentierung vorzubereiten⁷⁴⁴: Hier ist die Rede vom Schweigen. Für Bergmann (1982) sind die Pausen und die Phasen des Schweigens in den Gesprächen nichts Anormales (vgl. Bergmann 1982, S. 143). Das Wichtigste dabei ist aber, so Bergmann, dass sie richtig interpretiert werden.⁷⁴⁵ Für Gallardo (1993) bedarf das Schweigen derselben Behandlung wie die anderen konversationellen Elemente, weshalb seine Bedeutung von dessen Lage in einer Struktur bestimmt wird. Daher ist ein Schweigen, das mitten in einem konstruktionalen „Turn“ entsteht, nicht dasselbe wie eins am Ende eines „Turns“. Abweichend von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974), denen zufolge die Phasen des Schweigens mit den „übergangsrelevanten Stellen“ übereinstimmen, treten laut Gallardo die „pauses“ innerhalb einer Intervention, die „gaps“ zwischen den Interventionen und die „lapses“ zwischen den Wechselbeziehungen auf. Die „lapses“, so Gallardo (1993, S. 204), stellen Phasen des Schweigens zwischen den Sprecherwechseln dar, weshalb er sie als „no-conversación“ bezeichnet. Entsprechend versteht er unter Schweigen die „ausencia del habla“ während eines Zeitraumes, der nicht mehr zum Gespräch gehört. Hier divergieren somit deutsche (Bergmann 1982; Kotschi 1996) und spanische Linguisten (vgl. Gallardo 1993): Während deutsche Sprachwissenschaftler der Meinung sind, die Pausen oder die Phasen des Schweigens seien als Phänomene aufzufassen, die normalerweise in deutschen Gesprächen vorkommen und somit dessen Teil sind, behaupten spanische Linguisten (Gallardo 1993; Hidalgo 1998), das Schweigen sei nicht als Teil des Gesprächs zu betrachten – „no forma parte de la conversación“ – , und deshalb zu vermeiden. Dieser Ausschluss wird durch die konversationellen Normen unterstützt, angelehnt an die Höflichkeitsmaximen von Haverkate (1987, S. 30) – „sigue hablando“ oder „evita el silencio“.

In puncto Gesprächspausen und mögliche Sprecherwechsel gehen deutsche und spanische Sprecher von unterschiedlichen kulturbedingten Annahmen aus: Während Spanier Gesprächspausen von mehr als fünf Sekunden oder Phasen von Schweigen als Ende eines Sprecherbeitrags oder als „Turn“-Aufforderung betrachten, sind diese für Deutsche (siehe Bergmann 1982; Kotschi 1996) ganz normale Phänomene in einem Gespräch. Für Spanier gehören lange Pausen oder Phasen des Schweigens nicht zum Gespräch, weshalb sie zu vermeiden sind (vgl. Gallardo 1993). Das wird so formuliert „tienes que hablar, si no la otra persona piensa que no estás a gusto con ella“ (vgl. Siebold 2008, S. 38). Darin spiegeln sich die Charakteristika des sozialen Images beider Kulturen wider: Auf der einen Seite die deutsche „Autonomie“ und „Privatheit“, auf der anderen die spanische „Autonomie“ und „Zugehörigkeit“. Deutsche nutzen Pausen und Phasen des Schweigens ihrer Kollegen nicht aus, um zu intervenieren. Für

⁷⁴⁴ Kotschi unterscheidet zwischen den nachfolgenden Gruppen von Segmentierungsindizien: Pausen, prosodische Phänomene (Verzögerung, Tonvariation), morphosyntaktische Charakteristika (Wörterwiederholungen, syntaktischer Parallelismus) und verbale Elemente (Artikulationssignale, Konnektoren). Vgl. dazu (Kotschi 1996, S. 189)

⁷⁴⁵ Dabei sind Variablen wie der Kontext und die Beziehung zwischen den Interaktanten wichtig.

sie gilt: „Man lässt den anderen ausreden“. Im Vergleich dazu nutzen Spanier die Gesprächspausen, um in das Gespräch zu intervenieren. Damit wollen sie das Gespräch lebhaft halten („dar vida a la conversación“) und Gesprächskooperation signalisieren, vor allem mit dem Ziel die unangenehme Stille oder sog. „Gesprächslöcher“ zu verhindern. Das mag damit in Verbindung stehen, dass „Gesprächslücken“ als Indiz für mangelndes Interesse am Gesprächsthema oder gar am Gesprächspartner interpretiert werden kann – und damit als Anzeichen für eine Störung auf der Beziehungsebene zwischen den Gesprächspartnern (vgl. Sacks u.a. 1974, S. 700). Aus diesen Gründen ist bei Spaniern öfter ein simultaner Gesprächsbeginn zu beobachten (vgl. Keim 1994)⁷⁴⁶.

4.3.4.2 Die paraverbale Kommunikation

Die parasprachliche Kommunikationsforschung befasst sich mit paralinguistischen Phänomenen, die die verbale Kommunikation begleiten⁷⁴⁷. Aufgrund der ihnen möglichen eigenständigen kommunikativen Aussagekraft sowie kultureller Prägung (Heringer 2014, S. 98) sind sie einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen. Die Parasprache gilt als eine Einheit akustischer Elemente, die sich im Laufe der Interaktionen entwickeln und die letztendlich die Art des Sprechverhaltens determinieren: Es geht also nicht darum, „was“ ein Mensch sagt – welche Inhalte er zu vermitteln sucht –, sondern vielmehr darum, „wie“ er es sagt, also um die Art und Weise des Sprechens (Maletzke 1996, S. 78). Demnach signalisieren die parasprachlichen Elemente über den reinen Wortinhalt hinaus Emotionen und Intentionen, die für die richtige Deutung einer Äußerung aussagekräftig sind (vgl. Oksaar 1988, S. 29 und S. 31; vgl. Precht 1998, S. 37).

Ein wichtiger Aspekt der parasprachlichen Kommunikation ist die Stimmführung. Sie ist im Wesentlichen durch folgende Merkmale bestimmt, die in der vorliegenden Arbeit als parasprachliche Kommunikationselemente in der nachfolgenden Tabelle 11 zusammenfasst:

Parasprachliche Kommunikationselemente
○ Artikulation (Klangfarbe, Aussprache, Betonung) ○ Intonation ○ Lautstärke (Lautstärkevariation) ○ Sprechrhythmus bzw. Sprechtempo

Tabelle 11: Übersicht über beachtenswerte parasprachliche Kommunikationselemente (Quelle: Eigene Darstellung)⁷⁴⁸

⁷⁴⁶ Keim (1994) bemerkte, dass die Redeorganisation in den deutsch-spanischen Gesprächen Ausgangspunkt für interkulturelle Interferenzen war. Sie beobachtete sichtbare kulturelle Differenzen beim Vorgang „Rederechtübernahme“ (vgl. Siebold 2008, S. 11). Siebold resümiert: „Bei den spanisch-spanischen Gesprächen entstehen häufig längere Überlappungen, insbesondere in durch hohen Dissens gekennzeichneten Sequenzen, während auf deutscher Seite einer der beiden Partner in der Regel das Rederecht aufgibt“ (ebd.).

⁷⁴⁷ Die Kommunikation im Sinne der gesprochenen Sprache ist immer mit suprasegmentalen Elementen verbunden, wobei diese auch alleine vorkommen können. Als Beispiel gilt hier das Seufzen. Vgl. Oksaar 1988, S. 29.

⁷⁴⁸ Unter Bezug auf: Oksaar 1988, S. 29; Richter 1996, S. 28; Helmolt 1997, S. 22; Birkenbihl 1999, S. 161-190; Heringer 2014, S. 98.

4.3.4.2.1 Die Artikulation

Unter Artikulation wird in der Rhetorik die Bildung von Sprachlauten in Kehlkopf und Mund verstanden. Jede Sprache hat hier ihre Besonderheiten, die sich im Wechselspiel zwischen Konsonanten und Vokalen ausprägen. Für eine positive Artikulation sind drei Aspekte entscheidend⁷⁴⁹: Die Klangfarbe, die Aussprache und die Betonung.

Die Klangfarbe (hell, mittel und dunkel) spiegelt im Rahmen der organischen Gegebenheiten die Verfassung wider. Durch einen Wechsel der Klangfarbe schafft man Abwechslung in der eigenen Sprache. Unterschiede in den Sprechbewegungsabläufen (Sprechspannung, Öffnungsgrad und die charakteristischen Lippen- und Zungenbewegungen) führen zu einem abweichenden Klangbild.

Bei der Aussprache ist Präzision zu beachten. Durch eine undeutliche Aussprache reduziert sich die Wahrnehmungsfähigkeit beim Empfänger. Häufig kann er den Aussagen dann nicht mehr folgen.

Ein Kommunikator kann ausgewählte Phrasen bzw. Sprechabschnitte mit besonderer Bedeutung belegen und wird sie entsprechend durch kontrastive Betonung kennzeichnen. Die Betonung (dazu gehören Wort- und Satzakzentuierung, Rhythmus und Melodieverlauf im Sinne von suprasegmentalen Besonderheiten) wird unter anderem vom Sprachtempo gesteuert. Je nach Betonung einzelner Wörter und Satzteile kann derselbe Satz unterschiedliche Bedeutungen erhalten („Der Ton macht die Musik“)⁷⁵⁰ Durch die unterschiedliche Betonung macht der Sender dem Empfänger klar, was aus seiner Sicht wichtig ist. Anzumerken ist, dass sich die Betonungsregeln der Wörter in den Sprachen unterscheiden können.

Deutsche und spanische Aussprache- und Betonungsregeln divergieren stark⁷⁵¹. Im Rahmen dieser Untersuchung soll jedoch nicht auf diese Divergenzen eingegangen werden, denn diese Aussprache- und Betonungsregeln sind grundsätzlich nicht die Ursache für das Misslingen der Kommunikation und mithin der Zusammenarbeit.

4.3.4.2.2 Die Intonation

Als paralinguistisches Phänomen gilt auch die Intonation, d.h. der Wechsel der Tonlagen. Intonationsunterschiede können beachtliche interkulturelle Missverständnisse verursachen (vgl. Knapp 1987, S. 450)⁷⁵². Das sei mit Bezug auf Deutsche und Spanier anhand von Siebold (2008, S. 39) illustriert und aus eigener Erfahrung bestätigt: Die Imperative in der deutschen und spanischen Sprache werden hinsichtlich der Intonation unterschiedlich realisiert. In der deutschen Sprache haben Imperative absteigende Intonation. Abgeschwächt bzw. abgemildert werden sie mithilfe der Modalpartikel. Im Gegensatz dazu werden die gewöhnlichen Imperative in der spanischen Sprache mit aufsteigender, fast interrogativer Intonation realisiert. Diese fragende sowie aufsteigende Intonation trägt zur Abschwächung bzw. Milderung der Imperative bei. Benutzen Deutsche die Befehlsform mit deutscher

⁷⁴⁹ Vgl. Mentzel 2006/2000, S. 112 ff.

⁷⁵⁰ Vgl. Hirschfeld 1996, S. 31-35.

⁷⁵¹ Die folgenden Ausführungen stützen sich auf: Alarcos Llorach 1991; Hirschfeld 1982, 1983; Blaser 2007; Kohler 1995; Wotjak 1988, S. 31-36. Hinsichtlich der spanischen Phonetik sei auf das gelungene Werk von Manuel Rivas Zancarrón und Victoriano Gaviño Rodríguez hingewiesen: *Tendencias fonéticas en el español coloquial* 2009, in dem die phonetische Welt des spontanen Diskurses in der spanischen Sprache dargestellt wird.

⁷⁵² Ein Intonationsmissverständnis veranschaulicht das in der Literatur häufig erwähnte Beispiel von Knapp 1987.

Intonation auf Spanisch⁷⁵³, dann hört sich das autoritär an und wird damit von Spaniern als unhöflich wahrgenommen. Benutzen dagegen Spanier den Imperativ mit spanischer Intonation auf Deutsch, dann wird dies nicht als Befehlsform wahrgenommen. Hier beruht also eine irrije Schlussfolgerung auf der Transferenz der deutschen Intonation in die spanische Sprache und vice versa.

4.3.4.2.3 Die Lautstärke

Auch das paralinguistische Phänomen der Lautstärke des gesprochenen Wortes hat unterschiedliche Stellenwerte. Die notwendige Grundlautstärke hängt vom Thema, der Distanz zum Empfänger und der Umgebung ab. Durch einen Wechsel in der Lautstärke können die Sprecher für Dynamik und Abwechslung sorgen. Wer einen Kerngedanken hervorheben bzw. einen Appell oder eine Forderung an den Empfänger richten will, kann lauter werden.⁷⁵⁴ Allerdings ist die Lautstärke auch kulturspezifisch und kann zu falschen personellen Zuschreibungen führen (vgl. Sifianou 1992)⁷⁵⁵. Spanier sind hinsichtlich der Lautstärke in der Stimme lauter als Deutsche (vgl. Lewis 2000, S. 110). Die Lautstärke beim gewöhnlichen Sprechen dürfte um einige Dezibel höher liegen als bei deutschen Sprechern (vgl. Saalbach 1999, S. 316). Dieser Unterschied fällt insbesondere an öffentlichen Orten deutlich auf (vgl. Siebold 2008, S. 39) oder auch bei den Meetings in Spanien. De Miguel geht soweit, die Lautstärke als einen spanischen Wesenszug zu bezeichnen: „Uno de esos rasgos indelebles de la personalidad colectiva del español es su manera de hablar alto“ (De Miguel 1997, S. 348).⁷⁵⁶ Durch die Lautstärke wird Emotionalität deutlich, zwei der Eigenschaften, die der spanischen Sprachkultur eigen sind (vgl. Kulturmodul, Kap. 4.2.2.1.2.2). Laut zu sein – natürlich in angemessener Form – ist in Spanien grundsätzlich üblich und gilt damit nicht als unhöflich (vgl. Emphasis). Im Gegensatz dazu neigen Deutsche in denselben Situationen zu einer niedrigen Lautstärke und kennzeichnen das Lautsein, wenn es nicht begründet ist, als unhöflich. Diese unterschiedliche Wahrnehmung der Lautstärke hängt mit dem Verhältnis zum persönlichen Raum zusammen (Springer 2012, S. 233). Darunter wird das Territorium verstanden, das eine Person über ihre physischen Grenzen hinaus beansprucht bzw. benötigt, um sich wohl und sicher zu fühlen. Die Kulturen unterscheiden sich dahingehend, wie viel Raum die Personen benötigen. In eher beziehungspflelegenden Kulturen wie Spanien mit dichtem Informationsnetz, ist der benötigte Raum kleiner, man berührt sich viel, hält Enge besser aus und fühlt sich zwischen Menschen wohler als allein (Aneas/Mena O'meara 2011, S. 23). In individualistischen Kulturen wie Deutschland schirmt man sich ab, wenn man sich konzentrieren möchte, ist lärmempfindlicher, meidet Gedränge und große Nähe (vgl. dazu Hormuth 2009, S. 121). Nicht umsonst existiert in der deutschen Sprache der Ausdruck „Ich möchte meine Ruhe haben“. Ferner gehört zu einer expressiv- und emotionsorientierten Kultur wie Spanien eine starke Ausdrucksintensität im paraverbalen Verhalten (Aneas/Mena O'meara 2011, S. 23). Dagegen ist der Grad der Ausdrucksintensität im paraverbalen Bereich bei eher reservierten und vernunftorientierten Kulturen wie Deutschland geringer (vgl. Gesteland 1999, S. 65 ff.).

⁷⁵³ Natürlich im Rahmen einer für Spanier üblichen Situation für den Gebrauch des Imperativs.

⁷⁵⁴ Näheres Metzler Lexikon 2000, S. 114 ff.

⁷⁵⁵ Sifianou stellt anhand einer deutsch-griechischen Untersuchung fest, deutsche Touristen interpretieren häufig die Lautstärke der Stimme bei Griechen als Aggression.

⁷⁵⁶ Diese Einschätzung ist natürlich zu relativieren.

4.3.4.2.4 Das Sprechtempo

Das Sprechtempo hängt von dem Temperament des Senders, vom Kommunikationsanlass, der jeweiligen Situation und der Kultur ab. Allerdings sollte das Sprechtempo so gehalten werden, dass der Empfänger dem Gesagten folgen kann (Amon 2000, S. 113). Beim Sprechtempo sind kaum Unterschiede zwischen Spaniern und Deutschen zu beobachten. Spontaneität, Emotionalität, rasche Sprecherwechsel sowie die ständigen Gesprächsüberlappungen und -unterbrechungen seitens der Spanier könnten ein erhöhtes Sprechtempo im Vergleich mit Deutschen mit sich bringen.

4.3.4.3 Die nonverbale Kommunikation

Neben der Untersuchung des „akustischen Kanals“ liegt ein wesentlicher Schwerpunkt in der Erforschung des „visuellen Kanals“ sowie der damit verbundenen optisch-visuellen Phänomene, obwohl ja gerade die Sprache, also die verbale Kommunikation, als das kommunikative Medium schlechthin angesehen wird (vgl. Frey 1984, S. 6). Zahlreiche Autoren konstatieren die enorme Bedeutung der Körpersprache („silent language“)⁷⁵⁷ als Bestandteil der nonverbalen Kommunikation und bemängeln die ungenügende Beachtung, die die nonverbale Kommunikation im Allgemeinen erfährt (vgl. Senner 1998, S. 67). In der Literatur werden die Untersuchungen des amerikanischen Mediziners Mehrabian hervorgehoben. Er kommt zu dem Ergebnis, dass in der interpersonalen Kommunikation im Allgemeinen 93% aller gesendeten Bedeutungsinhalte durch nonverbale Schlüsselreize („cues“) zum Ausdruck gebracht werden. Die Studie von Mehrabian zeigt, dass die Wirkung von Kommunikation aufseiten des Empfängers zu 38% von paralinguistischen Phänomenen und zu 55% von der körperlichen Kommunikation bestimmt wird⁷⁵⁸. Kopper weist darauf hin, dass im interkulturellen Kontext der Anteil der nonverbalen Kommunikation an der Eindrucksbildung sogar noch höher sein kann⁷⁵⁹. Andere Wissenschaftler kommen zu durchaus vergleichbaren Ergebnissen, z.B. Birdwhistell und Lessmöllmann⁷⁶⁰. Entsprechend besteht in Wissenschaft und Forschung Konsens dahingehend, dass die Bedeutung der nonverbalen Kommunikationsanteile außerordentlich hoch ist: „Its task is to give additional information and to help in the interpretation of communication on both sides“ (Ronkainen 2009, S. 135)⁷⁶¹. Brisant ist daran, dass die nonverbale, im Gegensatz zur verbalen Kommunikation in sehr hohem Maße unbewusst abläuft, sich mithin also einer direkten Kontrolle oftmals entzieht und damit die Wahrheit aussagt (vgl. Starosta 1998, S. 83 ff.; Jahnke 1996, S. 35).

⁷⁵⁷ i.e. die interpersonale Übermittlung von Botschaften ohne Benutzung der Stimme. Vgl. Dülfer 2001, S. 314.

⁷⁵⁸ Die anteilige Bedeutung unterschiedlicher Kommunikationsformen an der Eindrucksbildung wird überzeugend von Rentzsch illustriert. Er stützt sich auf die Untersuchung von Mehrabian und stellt fest, dass dessen Ergebnisse auf Kommunikationssituationen zwischen Verkäufer und Kunde durchaus übertragbar sind. Demzufolge sind lediglich 7% der Wirkung von Kommunikation durch die verbale Kommunikation bedingt. Vgl. Rentzsch 1999, S. 44.

⁷⁵⁹ Diese Annahme rekurriert auf die Kommunikation mit Repräsentanten von sog. „high-context cultures“ (z.B. die arabische, lateinamerikanische Kultur). Näheres bei Kopper 2003, S. 367.

⁷⁶⁰ Beide Forscher kommen sogar zum Ergebnis, dass immerhin 65% bzw. 70% der zwischenmenschlichen Kommunikation nonverbal sind. Vgl. Chen, G.-M. u.a. 1998, S. 83 ff; Jahnke 1996, S. 35.

⁷⁶¹ Gerade die Körpersprache leistet z.B. einen besonders großen Beitrag zur Ironie.

Die Auffassung darüber, was unter den Begriff der nonverbalen Kommunikation zu subsumieren ist, ist in der Literatur nicht völlig einheitlich.⁷⁶² Laut Gyr umfasst die nonverbale Kommunikation „die Gesamtheit der im Interaktionskontext auftretenden nichtsprachlichen Phänomene, unabhängig davon, ob ein geteilter Code und Intentionalität des Senders gegeben sind“ (Gyr 1996, S. 43). Unter nonverbaler Kommunikation verstehen Kroeber-Riel und Weinberg (1996, S. 515) alle Arten der zwischenmenschlichen Kommunikation und der Massenkommunikation, die nichtsprachlich erfolgt. Die nonverbale Kommunikation beinhaltet also menschliche Ausdrucksformen, die weder in Schriftform noch mittels des gesprochenen Wortes übertragen werden (ebd.). Gemäß dieser Auffassung werden im Folgenden unter nonverbaler Kommunikation alle Kommunikationsarten verstanden, die andere Instrumenten als die Sprache anwenden. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Klassifikation nonverbaler Ausdrucksformen. Hier wird die Vielfalt der Elemente deutlich, die im Einzelnen dem Bereich der nonverbalen Kommunikation zuzuordnen sind. Dabei wird auf einen eher engen Definitionsrahmen der nonverbalen Kommunikation zurückgegriffen, zumal die vokalen bzw. parasprachlichen Kommunikationselemente, die aufgrund ihrer Sonderstellung in einem eigenen Kapitel vorgestellt wurden, der nonverbalen Kommunikation nicht zugeordnet werden. Außerdem ist die vorliegende Untersuchung auf die körperliche Kommunikation beschränkt (also die Kinesik⁷⁶³)⁷⁶⁴, d.h., es wird nur auf kinetische und relationale körperliche Kommunikationselemente eingegangen – außer beim Schweigen –, da statische körperliche Kommunikationselemente für die vorliegende Arbeit kaum eine Rolle spielen.

⁷⁶² Zu dieser Uneinheitlichkeit siehe Schorsack 1998, S. 34.

⁷⁶³ Die Kinesik wurde vom Anthropologen Birdswheistell begründet „Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture“ (Schorkopf 1985, S. 120).

⁷⁶⁴ Hierbei wird weder auf materielle Artefakte (z.B. Kleidung, Schmuck, Auto) noch auf zeitliche Aspekte der Kommunikation eingegangen. Diese Beschränkung bedeutet aber nicht, dass diese Aspekte irrelevant sind. Grundsätzlich kann auch mit Hilfe von Gegenständen verschiedenster Art kommuniziert werden. Bekannt ist, dass materielle Dinge für gewöhnlich als Indikatoren für Status und Macht fungieren (vgl. Hall/Hall 2002, S. 165). Diese Gegenstände haben bestimmte kulturspezifische Assoziationen. Je nach Wertschätzung und Wertevorstellungen werden den angeführten materiellen Artefakten bestimmte Attribute beigemessen. Materielle Artefakte assoziieren bzw. signalisieren also konkrete Eindrücke. Häufig erfolgt eine Beurteilung der individuellen Persönlichkeit und Gruppenzugehörigkeit bereits über materielle Artefakte. Näheres bei Durante 2002, S. 220; vgl. Hall/Hall 2002, S. 165-172. Auch zeitliche Elemente haben in interkulturellen Begegnungen eine Bedeutung und üben Einfluss auf die Kommunikation aus. Hierauf wurde bereits im Rahmen des Kulturmoduls detailliert eingegangen.

Nonverbale Kommunikationselemente	
○	Dynamische/kinetische körperliche Kommunikationselemente
○	Mimik
○	Gestik
○	Berührungsverhalten
○	Blickkontakt
○	Relationale körperliche Kommunikationselemente
○	Körperliches Distanz- (Proxemik) und Kontaktverhalten
○	Schweigen

Tabelle 12: Klassifikation kommunikativer nonverbaler Ausdrucksformen (Quelle: in Anlehnung an Kroeber-Riel/Weinberg (1996); Schorsack (1998, S. 34); Molcho (1998, S. 5 und S. 205-207); Birkenbihl (1999, S. 66-160))

Über die vielfältigen nonverbalen Verhaltenskanäle kann eine große Anzahl verschiedener Signale simultan übermittelt werden (vgl. Schorsack 1998, S. 44). Bei der nonverbalen Kommunikation kommt es somit in der Regel zu einem Zusammenspiel mehrerer Ausdrucksformen. So bestimmen beispielsweise Augenkontakt, Mimik, Körperhaltung und anderes mehr ein äußerst kompliziertes Zusammenspiel, das den Rezipienten ganzheitlich erreicht.⁷⁶⁵ Gerade die Gleichzeitigkeit und Vielfältigkeit der nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten erlaubt es dem Sender, äußerst differenziert und nuancenreich Botschaften zu übermitteln. Eine isolierte Interpretation und Bewertung einzelner nonverbaler Zeichen ist aufgrund dieser Mehrdeutigkeit häufig vorschnell und somit nicht zutreffend (vgl. Heringer 2014, S. 26). Vielmehr vermittelt erst die nonverbale Kommunikation in ihrer Gesamtheit ein Bild vom jeweiligen Gegenüber. Außerdem können körpersprachliche Äußerungen mehrere Bedeutungen haben, so dass sie nur – wie bei der verbalen Kommunikation – im Kontext der jeweiligen Gesamtsituation interpretiert werden können. In diesem Zusammenhang kann die u.a. von Molcho (2001) postulierte Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung der gesamten nonverbalen Kommunikation einer Person gar nicht deutlich genug unterstrichen werden. Im Sinne dieser Ganzheitlichkeit nonverbaler Kommunikation gilt es, sich die Vielfalt an nichtsprachlichen Phänomenen möglichst bewusst zu machen. So lässt die Kongruenz zwischen den einzelnen nonverbalen Signalen auf Wahrhaftigkeit in der nonverbalen Kommunikation einer Person schließen, weil sie letztlich das wahrhaftig Gefühlte bzw. Gemeinte und damit die innere Einstellung bzw. Disposition, die ein Sender hinsichtlich eines Sachverhaltes tatsächlich hat, auf den verschiedensten Ebenen in hohem Maße unbewusst zum Ausdruck bringt.⁷⁶⁶ Molcho geht so weit zu behaupten, dass Körpersprache nicht lügen

⁷⁶⁵ Von daher hat Birdwhistell vollkommen zu Recht auf die Notwendigkeit einer Analyse dieses Multikanal-Systems („multichannel system“) hingewiesen. Vgl. Maletzke 1996, S. 76.

⁷⁶⁶ Molcho illustriert die Gültigkeit der Ganzheitlichkeit in der Körpersprache und die damit verbundene Unmöglichkeit einer nur auf bestimmte Ebenen begrenzte nonverbale Kommunikation mittels eines einfachen Beispiels. Vgl. Molcho 2001, S. 110. Zu dieser unbewussten nonverbalen Informationsübermittlung siehe auch Maletzke 1996, S. 76. Auch Senner konstatiert, dass grundsätzlich ein sehr großer Anteil des gesamten

könne: „Jede Verstellung verrät sich selbst; mehr noch, Körpersprache entlarvt dem, der sie zu deuten weiß, das falsche Wort“ (Molcho 2001, S. 110)⁷⁶⁷. Die Wahrhaftigkeit der nonverbalen Kommunikation bestätigend kommen empirische Studien zu dem Ergebnis, dass der nonverbalen Kommunikation tatsächlich eine höhere Glaubwürdigkeit als den verbalen Aussagen beizumessen ist (vgl. Durante 2002, S. 204).

Es gilt heutzutage als erwiesen, dass die dynamische/kinetische körperliche Kommunikation, also allgemein das Bewegungsverhalten, bei der Bildung von gegenseitigen Einschätzungen der Kommunikationspartner bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund gewinnt an Bedeutung, dass das Bewegungsverhalten ganz offensichtlich in hohem Maße kulturspezifisch bestimmt, also unterschiedlich ist (Heringer 2014, S. 88). Neuere Untersuchungen zeigen, dass die kulturspezifische Prägung des sprachbegleitenden Bewegungsverhaltens erstaunlich dauerhaft ist. So hat das Erlernen einer Fremdsprache kaum Einfluss auf das individuelle nonverbale Bewegungsverhalten. Damit verringern sich die im Bewegungsverhalten bestehenden Unterschiede mit der zunehmenden Beherrschung einer Fremdsprache keineswegs. Da sich aber die nonverbale Kommunikation in unbewusster Art und Weise realisiert (vgl. Knapp 1992, S. 71), ist es schwierig, kommunikative Differenzen im nonverbalen Bereich als typisch für eine bestimmte Kultur zu identifizieren. Infolgedessen werden personelle Zuschreibungen wahrscheinlicher.

Allgemein lässt sich behaupten, dass die nonverbale Sprache im Spanischen durchaus weiter entwickelt ist und deutlich mehr zum Einsatz kommt als im Deutschen. Allein weil die spanische Sprachkultur durch den starken Personen- und Kontextbezug in der Kommunikation und die Nicht-Trennung der Lebensbereiche gekennzeichnet ist (siehe Kap. 4.2.2.1.2), müssen zusätzliche sprachliche Mechanismen bzw. Strategien entwickelt werden, die erlauben imagegefährdende Äußerungen zu machen. Daher greifen Spanier öfter auf nonverbale Kontextsignale zurück, die die wahre Absicht oder die wahren Gefühle des Sprechers offenbaren (sog. Indikationsfunktion) und mithin Aufschluss über seinen emotionalen Zustand geben. Im Gegensatz dazu erfordert es die deutsche Sprachkultur nicht zwangsläufig, nonverbale Kontextsignale heranzuziehen, da Deutsche in der Kommunikation direkt und sachlich sein können und sollen (vgl. Sachorientierung, Trennung der Lebensbereiche).

4.3.4.3.1 Die Mimik

Zur Mimik werden die Vorgänge im Gesichtsbereich gezählt. Mimik wird von Knapp (1972/78) als motorische Ausdrucksveränderungen des Gesichts definiert. Die äußerst komplexe Muskulatur des Gesichts erlaubt eine hoch differenzierte Mimik, wodurch die Gesichtssprache auch vielfältige kommunikative Einsatzbereiche erhält. Die Erforschung der emotionalen Gesichtssprache ist im Rahmen der nonverbalen Kommunikationsforschung besonders wichtig. Generell gilt das Gesicht als prägnantes Kommunikationsmedium, um Emotionen auszudrücken⁷⁶⁸. Am Gesichtsausdruck lassen sich

körpersprachlichen Ausdrucks im Unterbewusstsein erzeugt wird, welches letztlich nicht steuerbar ist. Vgl. Senner 1998, S. 68.

⁷⁶⁷ Diese Feststellung findet ihre Bestätigung in den aktuellen Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung und Psychologie. Siehe dazu Häusel 2002, S. 100; Näheres zur Glaubwürdigkeit der nonverbalen Aussagen bei Molcho 2001, S. 110.

⁷⁶⁸ Vgl. Durante 2002, S. 217.

die angenehmen oder unangenehmen Emotionen ablesen, da sich emotionale Vorgänge im mimischen Ausdrucksverhalten quasi reflexartig als Teil des Emotionsprozesses widerspiegeln.⁷⁶⁹ Das Gesicht dürfte also das Zentrum der optischen Kommunikation sein. Hier stellt sich die Frage, ob Gefühle in verschiedenen Kulturen in ähnlicher Weise zum Ausdruck gebracht werden. Die Universalisten gehen davon aus, dass alle Menschen gleiches oder ähnliches mimisches Verhalten zeigen, eine bestimmte Emotion gleich enkodieren und umgekehrt diese Gesichtsausdrücke kennen und gleich dekodieren.⁷⁷⁰ Demgegenüber sind relativistische Theorien eher beizupflichten, wonach nonverbales Verhalten, also auch mimisches Verhalten, nicht universell ist, sondern kulturspezifisch gelernt wird.⁷⁷¹ In diesem Zusammenhang sind die Untersuchungen von Dumas⁷⁷² zu verstehen, der konstatiert, dass der Mensch nicht durch seinen Muskelsinn lernt, sich mimisch auszudrücken, sondern durch sein Sehvermögen. Nichtsdestotrotz ist ein bestimmter Grad genetischer Bedingtheit mimischen Verhaltens anzuerkennen, aber gleichzeitig auf die kulturelle Überformtheit dieser Verhaltensweisen hinzuweisen.⁷⁷³ D.h.: mimische Verhaltensweisen können durch unterschiedliche kulturelle Regeln, Formen und Strukturen verschieden geprägt werden.⁷⁷⁴

Bereits im Kulturmodul wurde von expressiven und reservierten Kulturen gesprochen (vgl. Gesteland 1999, S. 65; Trompenaars 1993) und von emotionsorientierten versus vernunftorientierten Kulturen. Während Spanien als stark expressiv beschrieben wird, gehört Deutschland vorwiegend zu den reservierten Kulturen (vgl. Gesteland 1999, S. 66). Als Kennzeichen expressiven Verhaltens gelten u.a. ausdrucksvolle Gesichtsausdrücke. Als Vertreter einer emotionsorientierten Kultur (vgl. Trompenaars) ist für Spanier eine ausgeprägte Mimik charakteristisch. Gefühlsbekundungen werden in Spanien nicht unterdrückt, und überwiegend werden sie mit einem entsprechenden Gesichtsausdruck begleitet. D.h., die spanische Kultur toleriert – ja befürwortet – den Ausdruck von Emotionen, auch wenn es um das Geschäftliche geht. Ferner setzt sie Humor, Ironie und Sarkasmus ein, so dass sie auf Mimik und Gestik angewiesen ist, die diese Sprechweise kenntlich machen sollen. Im Gegensatz dazu muss in Deutschland

⁷⁶⁹ Vgl. Kroeber-Riel 1990, S. 109 ff.

⁷⁷⁰ Diese These wird von Eibl-Eibesfeldt anhand einer selbst durchgeführten Untersuchung an taub- und blindgeborenen Mädchen bestätigt, die nicht lernen können, wie ein bestimmter Gesichtsausdruck aussieht oder welche Emotionen er signalisiert. Er geht von der Auffassung aus, dass mimisches Repertoire ein angeborenes Verhaltenspotenzial enthält. Siehe dazu Eibl-Eibesfeldt 1972/2004, S. 557-563. Die entsprechende universelle Auffassung wird von Ekman und Friesen zum Teil unterstützt. Sie gehen von der These aus, dass für Emotionen bestimmte unterschiedliche Gesichtsmuskelbewegungen existieren, die sich bereits im Säuglingsalter manifestieren und universell in gleicher Form auftreten. Entsprechende Gemütsbewegungen könnten kulturvergleichend selbst dann identifiziert werden, wenn es in einer Sprache kein Wort zu ihrer direkten Übersetzung gäbe. Sie räumen allerdings ein, dass die Mimik auch von der Kultur determiniert ist. Siehe dazu Ekman 1981, S. 79.

⁷⁷¹ Vgl. La Barre 1966, S. 264-285.

⁷⁷² So endeten Dumas Untersuchungen an Blindgeborenen mit der folgenden Schlussfolgerung:

„Manche sind sogar unfähig zu lächeln. Ihr Gesicht bleibt starr, wenn man sie bittet, Freude oder Traurigkeit zu zeigen oder andere Gefühlsregungen auszudrücken“ (Dumas 1972, S. 112).

⁷⁷³ Zu diesem Ergebnis kommt auch Schefflen. Er versucht, beide Forschungsansätze miteinander zu verknüpfen. Schefflen 1976, S. 20.

⁷⁷⁴ Vgl. Ekman u.a. 1972, S. 153-168.

sichergestellt werden, dass Gefühlausdrücke nicht davon abhalten, die eigenen Ziele zu erreichen – eine typische Eigenschaft einer zielorientierten und sachorientierten Kultur.

4.3.4.3.2 Die Gestik

Abgeleitet vom Begriff Geste (lat. Gestus= Bewegung, Haltung, Gebärde) wird unter Gestik im weiteren Sinne „die Gesamtheit der körperlichen Ausdrucksbewegungen“ verstanden. Gesten (Gestik) im hier zugrunde gelegten engeren Sinne sind die Bewegungen, die mit den Armen, Händen und Fingern ausgeführt werden.⁷⁷⁵ Gestik ist also die Gesamtheit der Gesten als Ausdruck der Psyche (vgl. Duden 1990, Fremdwörterbuch, Mannheim), so dass der Begriff der Gestik gelegentlich als Synonym für nonverbale Kommunikation allgemein verwendet wird. Da jedoch die Grenze zwischen Gestik und anderen Bewegungen während des Gesprächs nicht klar gezogen werden kann, herrscht in der Forschung noch kein Konsens über die Frage, welches nonverbale Verhalten die Gestik ausdrückt. Allerdings existiert inzwischen ein allseits als Gestik akzeptierter, bestimmter Kern von verschiedenen nonverbalen Verhaltensweisen⁷⁷⁶.

Die vorliegende Arbeit ist auf einige Komponenten nonverbalen Verhaltens auf dem Gebiet der Gestik eingeschränkt, die besonders eng mit der Sprache verbunden sind. Denn bereits Argyle zeigte, dass die gestischen Elemente für einen erfolgreichen Gesprächsverlauf von entscheidender Bedeutung und nicht ohne weiteres durch die Sprache zu kompensieren sind. Demnach kann die Gestik eine Ersatz-, Regulations- und Verstärkungsfunktion für verbale Aussagen ausüben.⁷⁷⁷ Zudem spiegeln Gesten syntaktische, intonatorische und semantische Aspekte des Sprachgebrauchs wider.⁷⁷⁸ Gesten bzw. gestische Verhaltensweisen (vgl. Ekman/Friesen 1981) im deutsch-spanischen Vergleich können jedoch unterschiedliche, mitunter sogar gegensätzliche Bedeutungsinhalte aufweisen, denn ihr Inhalt wird auf kultureller Ebene gelernt. Beispielsweise reden die Spanier anders als die Deutschen „mit Händen und Füßen“ (vgl. Siebold 2008, S. 41). Die entsprechende Gestik hat beim Sprechen einen größeren Umfang mit viel mehr körperlicher Nähe (Aneas/Mena O’meara 2011, S. 23). Diese starke Gestikulation dient der illustrierenden Unterstreichung und Akzentuierung des Gesagten (vgl. Saalbach 1999, S. 316). Deutsche dagegen gestikulieren relativ wenig (Aneas/Mena O’meara 2011, S. 23).

4.3.4.3.3 Die Körperberührung

Körperberührungen sind grundsätzlich mit dem Aspekt der Körperentfernung bzw. der interpersonalen Distanz eng verknüpft (siehe dazu Proxemik). Körperberührungen sind untrennbar mit einem Eindringen in den intimen oder persönlichen Raum einer anderen Person verbunden. Hinsichtlich des einzuhaltenden körperlichen Abstandes zwischen deutsch-spanischen Interaktionspartnern und dem damit verbundenen Berührungsverhalten gelten unterschiedliche kulturspezifische Verhaltensnormen (vgl. Oksaar 1988, S. 46). In der spanischen Kultur wird der physische Kontakt oft verwendet. Begegnungen sind in Spanien durch einen geringeren Abstand gekennzeichnet als in Deutschland (Aneas/Mena O’meara 2011, S. 24). Umarmungen und Wangenküsse sind dort übliche

⁷⁷⁵ Vgl. Knapp/Hall 1992.

⁷⁷⁶ Vgl. Kendon 1997, S. 81.

⁷⁷⁷ Vgl. Apeltauer 1997, S. 19-21.

⁷⁷⁸ Diese Aussage ist auf Untersuchungen von Kendon gestützt, die sich intensiv mit der engen Kopplung von Sprachproduktion und Gestik beschäftigen. Vgl. Kendon 1983, S. 13-46.

Begrüßungsformeln im Familien- und Freundeskreis⁷⁷⁹, durch die Achtung und Sympathie ausgedrückt werden und bei denen Nähe manifestiert wird (Aneas/Mena O'meara 2011, S. 24). In Deutschland setzen entsprechende Begrüßungsformeln eine größere soziale Nähe und Vertrautheit der Interaktanten voraus (vgl. dazu Siebold 2008, S. 41).

4.3.4.3.4 Das Blickverhalten

Der Blickkontakt ist vermutlich die am wenigsten bewusste nonverbale Verhaltensform, die aber bei der Gesprächsorganisation (siehe Sprecherwechsel) eine entscheidende Rolle spielt. Kommunikativ relevant sind Häufigkeit, Dauer und Intensität des Blickkontaktes. Im Gegensatz zur Mimik, die hauptsächlich der Kodierung von Emotionen dient, veranschaulicht das Blickverhalten zusätzlich kognitive Prozesse. Es lässt Prozesse wie Nachdenken, die Sprechvorbereitung, den Aufmerksamkeitsgrad oder das Zuhören erkennen. Es ermöglicht den Kommunikationspartnern durch die individuelle Regulierung der Zu- und Abwendung des Blickes eine selbstständige Selektion der visuellen Information und wird dadurch zum Indikator für Kapazität und Bereitschaft zur Informationsaufnahme. Ferner kann man durch das Blickverhalten – zumindest nach der europäischen ‚Blickkultur‘ (vgl. Linke u.a. 1994, S. 274) – z.B. Sympathie sowie Antipathie zeigen, Zuneigung, Misstrauen oder spontanes (Ein-)Verständnis ausdrücken. Abgesehen von der universellen Bedeutung des Blickverhaltens in allen Kulturen, finden sich im Einzelnen durchaus kulturell unterschiedliche Bedeutungen der Blicksignale des Sprechers oder Hörers. Diese können in unterschiedlichen Kulturen sogar eine entgegengesetzte Bedeutung beinhalten. Abweichungen von den erlernten Normen, die zu räumlichem wie auch zu visuellem Verhalten existieren, schaffen unerwartete interkulturelle Kommunikationsschwierigkeiten und Störungen⁷⁸⁰.

Grundsätzlich gilt sowohl in Deutschland als auch in Spanien, dass man bei einem Gespräch dem Gesprächspartner in die Augen sieht und den Blick allenfalls für kurze Momente löst. Keinen Blickkontakt zu halten, gilt in beiden Kulturen als Zeichen von Missachtung, Arroganz, Desinteresse oder Misstrauen (vgl. Studer 1994, S. 76-87). Allerdings gilt in Spanien ein etwas intensiverer und engerer Blickkontakt (kontaktreiche und expressive Kultur) als in Deutschland (kontaktarme und reservierte Kultur).

4.3.4.3.5 Die Proxemik

Neben der Körperhaltung spielt das Distanz- und Territorialverhalten der Gesprächsteilnehmer in der Interaktion eine große Rolle, denn durch das entsprechende räumliche Verhalten zwischen Kommunizierenden wird die Haltung zueinander zum Ausdruck gebracht. In der Tat zeigt sich in der körperlichen Nähe und Distanz zwischen den Interaktanten optisch die Nähe bzw. Distanz in ihrer Beziehung. Doch auch andere soziale Beziehungen sowie Rollenstrukturen finden in der räumlichen Konstellation einer Gesprächsrunde ihren Ausdruck (vgl. Linke u.a. 1994, S. 274). Im sozialen Alltag begegnet man dem Distanzverhalten als körperliche Interaktion durch Berührung in Form von Händeschütteln, Schulterklopfen, freundschaftlichen Anstoßen, Schlagen oder Umarmen bis zum Küssen. Die Distanz zwischen Kommunikationspartnern ist nicht zufällig, sondern wird beispielsweise

⁷⁷⁹ Vgl. Brenes García u.a. 2002, S. 57.

⁷⁸⁰ Siehe dazu Studer 1994, S. 76-87.

durch die interpersonale Beziehung, die Einstellungen und Persönlichkeiten der Kommunikationspartner oder die kulturellen Distanznormen⁷⁸¹ stark beeinflusst (vgl. dazu Heringer 2014, S. 84).⁷⁸²

Hall (1959) gilt als Erster, der die Proxemik zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht hat (vgl. dazu seine Raumunterteilung: „fixed-feature space“⁷⁸³, „semifixed-feature space“⁷⁸⁴ und „informal space“). Der von Hall eingeführte sog. „informal-space“ ist für die vorliegende Arbeit am interessantesten. Er bezieht sich auf die räumliche Distanz, die in der zwischenmenschlichen Kommunikation von Kommunikationspartnern eingehalten wird und vom Verhältnis der Interaktanten untereinander abhängt (vgl. Hall 1959)⁷⁸⁵. Jede Kultur kennt eine als angemessen geltende Entfernung, die in Gesprächen oder Diskussionen eingehalten ist⁷⁸⁶. Wie bereits erwähnt, hat Hall grob zwischen Kontaktkulturen, zu denen Spanien gehört, und Nichtkontaktkulturen, zu denen Deutschland tendiert, unterschieden. Als Mitgliedern einer Kontaktkultur ist es für Spanier üblich, sich in Reichweite seines Gesprächspartners zu platzieren (vgl. auch Siebold 2008, S. 41; vgl. dazu Hormuth 2009, S. 121; Aneas/Mena O'meara 2011, S. 23). Durch die körperliche Nähe kommt es während des Gesprächs häufig zum physischen Kontakt (Rehbein 2011, S. 37-38). Dagegen bevorzugen Deutsche eine größere Distanz (vgl. Röttgers/Steinhaus 1995, S. 12⁷⁸⁷; Saalbach 1999, S. 316; Hormuth 2009, S. 121). Die Körperdistanz bzw. -nähe seitens der Deutschen bzw. der Spanier wird anhand des ausgeprägten Repertoires an distanz- oder nächeschaffenden sprachlichen Mitteln sichtbar.⁷⁸⁸ Der Aussage Jungs ist zuzustimmen: „[D]ie Gleichsetzung von Distanz und Höflichkeit ... [könnte] ihre Wurzeln im Individualismus [haben].“⁷⁸⁹ Die Übergewichtung des ‚negative face‘ [bzw. der ‚„Autonomie“‘], das jedem Individuum seine Rechte und seinen Freiraum garantiert, führt dazu, dass ... ein ausgeprägtes Repertoire an distanzschaffenden sprachlichen Mitteln entwickelt [wurde], die das Territorium des Gegenübers ikonisch wahren sollen“ (Jung 2004; S. 28).

⁷⁸¹ Vgl. Ronkainen 2009, S. 137: „Cultures as differ from each other as regards the use of space“.

⁷⁸² Vgl. Knapp, M.L. 1972, S. 55.

⁷⁸³ In diesem Bereich, der sich zuvorderst auf die Architektur bezieht, bestehen im interkulturellen Vergleich große Unterschiede. Im Sinne einer „Corporate Architecture“ wird heutzutage in zunehmendem Maße der Versuch unternommen, „die Bedeutung eines Unternehmens und seine Kultur in Architektursprache umzusetzen und sie dadurch für jeden erlebbar zu machen“ (Harriehausen 2003, S. V 13). Selbstverständlich ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass die Kultur eines bestimmten Unternehmens nicht zuletzt auch von seiner Heimatkultur geprägt wird (z.B. Büro- und Produktionsgebäude in Ausrichtung an eine Sachlichkeit und Zurückhaltung in der Gestaltung). Näheres dazu: Chen, G.-M. u.a. 1998, S. 95.

⁷⁸⁴ Natürlich haben kulturspezifische Unterschiede in diesem Bereich direkte Auswirkungen auf die Möglichkeit der Kommunikation (z.B.: keine räumliche Abgrenzung in den Büros führt zur größtmöglicher persönlicher Nähe und flexibler sowie spontaner Kommunikation). Allerdings spielen diese für die vorliegende Arbeit keine Rolle.

⁷⁸⁵ Hall unterscheidet vier Distanzzonen: die öffentliche, die soziale, die persönliche und die intime Zone. Hall 1959, S. 129ff.

⁷⁸⁶ Die hier denkbaren Störungen beschreibt Watzlawick anhand eines extremen, aber anschaulichen Beispiels. Watzlawick 1995, S. 24.

⁷⁸⁷ Siehe dazu die Resultate der Untersuchung von Röttger, E. u.a. 1995. Parallelen zur vorliegenden Untersuchung sind durchaus denkbar, denn die Spanier sind wie die Griechen, Mitglieder einer Kontaktkultur.

⁷⁸⁸ Vgl. auch Wierzbicka 1991, S. 47; vgl. auch das Anredesystem in Kap. 4.3.4.1.1.

⁷⁸⁹ Siehe dazu das Kulturmodul.

4.3.4.3.6 Das Schweigen

„Jede Sprache hat ihr eigenes Schweigen“ (Canetti 1976, S. 26). Auf den ersten Blick scheint es, als sei Schweigen einfach durch Abwesenheit von Rede, oder wie Oksaar es ausdrückt, durch Abwesenheit von „vokaler Artikulation“, gekennzeichnet. Schweigen wäre somit das Gegenteil von Reden, welches wiederum „vokale Artikulation voraussetzt“.⁷⁹⁰ Damit wäre das Schweigen als Negation der Kommunikation bzw. als Abwesenheit von Sprache zu verstehen (siehe dazu Gallardo 1996, Kap. 4.3.4.1.3.3.2). Mit Watzlawicks Kommunikationsaxiom „man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick u.a. 2007, S. 50) trat die Bedeutsamkeit nicht-sprachlicher Ausdrucksformen wie des Schweigens in den Vordergrund. Dass das Schweigen in der Interaktion Bedeutung hat⁷⁹¹, zeigt sich durch seine Gemeinsamkeit mit dem Reden: Beide übermitteln Information (vgl. Oksaar 1988, S. 52) und beide sind vielseitig. Allerdings stößt man bei der Bestimmung des Schweigens in der zwischenmenschlichen Kommunikation auf Schwierigkeiten, weil Schweigen vielfältige und gegensätzliche Funktionen erfüllen kann (vgl. Kassem 1994, S. 2). Daher führt das scheinbar transkulturell gleiche Erscheinungsbild des Schweigens bei der Begegnung zwischen Spaniern und Deutschen oft zu Fehlinterpretationen und kommunikativen Missverständnissen, denn das Schweigeverhalten wird in den beiden Kulturen unterschiedlich bewertet und wahrgenommen (siehe Kap. 4.3.4.1.3.1.1 und 4.3.4.1.3.3.2). Deutsche sind dem Schweigen gegenüber toleranter als Spanier. Phasen des Schweigens bei Gesprächen sind in Deutschland üblich. Diese Schweigephasen lösen auf Seiten der Spanier Unwohlsein aus, denn Schweigen erzeugt bei Spaniern peinliche Leere. Das bewirkt eine unangenehme Situation, so dass einfach „um des Redens willen“ gesprochen wird – ein klarer Fall eines Verstoßes gegen die Qualitätsmaxime, aber zugleich ein Indiz für ihre kulturübergreifende Modifikation im Sinne von Clyne. Aus diesem Grund greifen Spanier gern auf redeleitende Partikel zurück, welche die Funktion haben, Gesprächsflauten zu überbrücken.

4.3.4.4 Das Zusammenspiel der drei kommunikativen Kommunikationsebenen

Die verschiedenen, vorangehend detailliert dargelegten Ebenen der Kommunikation werden generell nicht isoliert genutzt, sondern vielmehr in Kombination (vgl. Knapp 1996, S. 67), so dass sie ganzheitlich betrachtet werden müssen. Erst im Gesamtzusammenhang ergeben die gesendeten digitalen und analogen Signale eine Beurteilungsgrundlage (vgl. Watzlawick u.a. 2000, S. 64)⁷⁹². Während digitale Signale zwar über komplexe und ausgedehnte logische Satzkonstruktionen verfügen, ist ihr Bedeutungsgehalt auf dem Gebiet der Beziehungen nur unzulänglich (a.a.O., S. 68). Dagegen bieten analoge Signale ein großes semantisches Potenzial auf der Beziehungsebene. Allerdings fehlt ihnen die Exaktheit der systematischen Syntax (ebd.). Insbesondere bei der Einschätzung analoger Signale ist

⁷⁹⁰ Vgl. Oksaar 1988, S. 52. Dort wird an gleicher Stelle aber auch auf das verbindende Element zwischen Reden und Schweigen hingewiesen: den Informationsgehalt, der beiden eigen ist.

⁷⁹¹ Die grundsätzliche Bedeutung des Schweigens in der Interaktion wird von mehreren Autoren behauptet. Siehe beispielsweise Enninger 1987, S. 271. Er verwendet den übergeordneten Begriff „non-phonations“ für Schweigen und Pausen in der Interaktion und schreibt ihnen die Rolle von „zero signifiers“ mit kulturspezifisch unterschiedlichen Funktionen zu.

⁷⁹² So spielt beim Sprechen auch immer die entsprechende Tonlage und zumindest ein Minimum an Gestik eine wichtige Rolle. Vgl. Birkenbihl 1999, S. 21.

somit zu berücksichtigen, dass sie isoliert betrachtet keine eindeutige Aussagekraft per se besitzen⁷⁹³. Da die verschiedenen Kommunikationselemente gewöhnlich simultan eingesetzt werden, können sich einerseits die Signale gegenseitig ergänzen und unterstützen, andererseits aber einander widersprechen.⁷⁹⁴ Allerdings ist die Wirksamkeit der Gesamtheit der Signale abhängig davon, ob sie zueinander passen und einander ergänzen. Denn die gesendeten Signale entfalten erst dann ihre optimale kommunikative Wirkung, wenn sie zueinander kongruent sind und widerspruchsfrei empfangen werden (Watzlawick u.a. 2000, S. 64).⁷⁹⁵ Inkongruenz kommt jedoch nicht nur zwischen digitalen und analogen Signalen bzw. der Inhalts- und Beziehungsebene vor (sog. Kanaldiskrepanzen; siehe dazu Heringer 2014, S. 26), sondern auch durch die Diskrepanz zwischen der Erwartungshaltung und den tatsächlich empfangenen Nachrichten (siehe die Wirkungen des Rollenspiels (Anhang)).⁷⁹⁶ Möglich ist es auch eine Inkongruenz zur Person, wenn nämlich deren gesendete Signale nicht zu ihr passen (vgl. Birkenbihl 1999, S. 128). Sind bestimmte Verhaltensweisen nicht authentisch, weil sie z.B. nicht beherrscht werden oder „aufgesetzt“ erscheinen, werden sie als unglaubwürdig empfunden und mit Vertrauensverlust beantwortet (vgl. Molcho 1998, S. 71). Je besser dagegen die gesendeten Signale übereinstimmen, desto überzeugender wirkt auch der Sender mit seiner Nachricht auf den Empfänger.⁷⁹⁷ Kongruenz bedeutet demzufolge, dass die Kommunikationsebenen aufeinander abgestimmt sind und ein überzeugendes Gesamtbild ergeben.⁷⁹⁸ Daher sind die drei dargestellten Ebenen der Kommunikation im Zusammenwirken zu beachten und ihre Mehrdeutigkeit insbesondere im analogen Bereich mit zu berücksichtigen.

4.3.5 Das Kommunikationsmodul anhand kognitiver, affektiver und aktionaler Zielbausteine

Kommunikation hat sich als ein vielschichtiger Nachrichtenaustausch- (als Kommunikation im engeren Sinne) und Informationsverarbeitungsprozess (als Kommunikation im weiteren Sinne) erwiesen. Aus diesem Grund sollte eine Entsendung erst dann erfolgen, wenn der Mitarbeiter ein entsprechend fundiertes Fremdsprachenniveau erworben hat, damit er im Zielland sein Wissen weitergeben sowie Erkenntnisse und Erfahrungen sammeln kann. Die fremdsprachliche Vorbereitung ist dabei möglichst eng auf die zukünftige Lebens- und Arbeitsrealität auszurichten. Dabei sollte die Möglichkeit genutzt werden, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in die Vorbereitung einzuschließen. Die bereits dargestellten Kommunikationsabläufe, Sprachkompetenzmodelle, Sprechakt-, Konversations- und Höflichkeitstheorien sowie Kommunikationsebenen und Instrumente der „face-to-face“ Kommunikation

⁷⁹³ So können Tränen nicht nur aus Schmerz, sondern auch aus Freude fließen, eine geballte Faust Drohung oder Selbstbeherrschung symbolisieren, Lächeln eine Spannbreite von Sympathie bis hin zu Verachtung ausdrücken oder Zurückhaltung ihre Ursache in taktvollem oder indifferentem Verhalten finden. Näheres bei Watzlawick u.a. 2000, S. 66.

⁷⁹⁴ Vgl. Schulz von Thun 2001, S. 35.

⁷⁹⁵ So ist die verbale Aussage „Es ist in Ordnung“ für sich genommen zwar eindeutig. Bei einer monotonen Stimmlage und vitalitätsloser Körperhaltung klingt der Satz nicht überzeugend, da die para- und nichtsprachlichen Signale in Opposition zum gesprochenen Wort stehen.

⁷⁹⁶ Vgl. Birkenbihl 1999, S. 58.

⁷⁹⁷ A.a.O., S. 120.

⁷⁹⁸ A.a.O., S. 208; vgl. ebenso Schulz von Thun 2001, S. 35.

stellen ein Analyseinstrument zur Verfügung, um Erfolgs- wie auch Misserfolgskonflikte in konkreten Kommunikationssituationen aus eigener wie fremder Perspektive zu identifizieren und darüber den Kommunikationsprozess, die Kommunikationswechselwirkungen und -dimensionen insgesamt transparenter zu gestalten. Über diese bewusste Reflexion kann das interkulturelle Orientierungssystem vor Ort immer wieder ausgebaut und seine Vielfalt verstanden werden, um sie für synergetische, d.h. kreative und konstruktive Problemlösungen zu nutzen. Die nachstehende Aufstellung dient als Zusammenfassung und Ergebnissrückblick auf das Kommunikationsmodul und folgt der bekannten Einteilung aus dem Selbsterkundungs- und Kulturmodul:

Kommunikationsmodul	
Kognitive Bestrebung Vermittlung von Kenntnissen	Affektive Bestrebung Evozieren von Emotionen
• Erläutern des Gesamtzusammenhangs zwischen Kommunikation, Sprache und Kultur • Informationen zu den Kommunikationsabläufen • Sprachkompetenzmodelle (pragmatisch-interkulturellen Kompetenz) • Sprechakt-, Konversations- und Höflichkeitstheorien als Grundlage für die kommunikativen Verhaltens- und Handlungsweisen • Erläuterung und Darstellung der Kommunikationsebenen und Instrumente der „face-to-face“ Kommunikation sowie deren Zusammenspiel	• Sensibilität für die Vielschichtigkeit von Kommunikationsvorgängen schaffen • Erfolgs- und Misserfolgskriterien im Rahmen von Kommunikationssituationen erleb- und nachvollziehbar machen (unter besonderer Beachtung der Bereitschaft zum Perspektivenwechsel) • Differenzierte Kommunikationsbereitschaft fördern • Eigenes und fremdes Kommunikationsverhalten anhand verschiedener Beurteilungskriterien überprüfen • Spezifisches Verständnis für den Aufbau des Trainings vermitteln und darüber die Akzeptanz für die konkreten Inhalte festigen
Aktionale Bestrebung Wissen, Bewusstsein und Einstellungsförderung durch konkretes Erproben. Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und verhaltensbezogene Ebene	
• Techniken der Metakommunikation (z.B. Offenheit, über das Kommunikationsverhalten und die Kommunikationsdimensionen zu reden) • Aktives Zuhören • Fähigkeit zum Perspektivenwechsel • Fähigkeit, Neurahmen von erlebten Situationen herzustellen • Methoden zur Förderung bewusster Verhaltenssensibilisierung⁷⁹⁹: • „Critical incidents“ (Thomas, Kinast und Schroll-Machl 2000). Ziele dabei sind: kommunikative Sensibilität der Teilnehmer sowie ihre Kultursensibilisierung abzubilden (Diagnostik der interkulturellen Sensibilität) anhand unterschiedlicher als kritisch erlebter Interaktionssituationen (lebens- und realitätsnahe Vorkommnisse) von Deutschen in Spanien sowie von Deutschen mit Spaniern; Verständnis für fremdartiges Kommunikationsverhalten: Kenntnis und Selbstreflexion bezüglich der eigenen sowie fremden Kommunikationsweise; Bewusstmachung von Stereotypen und Vorurteilen; Reflexion über deutsch-spanische Kommunikationssituationen und damit Anregung interkulturellen Lernens und Verstehens; Feststellung von Unterschieden und	

⁷⁹⁹ Hier handelt es sich um eine unvollständige Aufzählung. Erwähnt sind die Methoden, die im Trainingskonzept vorgeschlagen und angewandt wurden. Siehe dazu die Fallstudien im Anhang.

Gemeinsamkeiten anhand eines Kommunikationsdimensionenvergleichs (dadurch steigt das Verhaltensbewusstsein sowie das differenzierte Kommunikationsbewusstsein); kulturelle Prägung in der Kommunikation (Identifikation und Analyse); zum Teil unbewusste kulturbedingte Kommunikationsweisen; kritische Ereignisse sind eine unverzichtbare Informationsquelle für verborgene Risiken bei der Selektion von Auslandsentsandten

- Bewusstseinsbildung, Wissen und Einstellungsveränderungen können anhand gezielter *Übungen* erreicht werden: Mithilfe von bestimmten Übungen kann das erlangte Wissen angewendet werden (Praxisumsetzung), z.B. durch kleine Rollenspiele mit anschließender Reflexion. Mit diesen Rollenspielen werden fremde und eigene Kommunikationsweisen gegenübergestellt und kritisiert. Dies führt zur Selbstreflexion sowie Kommunikationssensibilisierung. Die Kulturprägung sowie -konditionierung wird dadurch deutlich. Stereotype und Vorurteile werden dadurch sichtbar und bewusst.

Tabelle 13: Inhaltsbeschreibung des Moduls Kommunikation mittels seiner kognitiven, affektiven und aktionalen Zielbausteine (in Anlehnung an Geistmann 2002, S. 5-331)

4.4 Symbiose der drei Trainingsmodule zur Förderung interkultureller Kompetenz

Zwischen den drei Modulen besteht eine Vielzahl von Verknüpfungspunkten sowie Wechselwirkungen, auf die im Verlauf der Ausführungen immer wieder exemplarisch verwiesen wurde. So muss das Kulturverständnis eines Auslandsentsandten, gefördert im Rahmen des Kommunikationsmoduls, zwangsläufig mangelhaft bleiben. Die Inhalte der drei hier genannten Module sind am Ende eines vorbereitenden Trainings noch nicht erschöpfend behandelt. Diese Arbeit muss „vor Ort“ in eigener Verantwortung weitergeführt werden. Selbst in mehreren Monaten dürfte es kaum möglich sein, dem künftigen Auslandsmitarbeiter die gesamte Komplexität einer Gastkultur zu vermitteln. Für das erfolgreiche Bewältigen der Anpassungsanforderungen in einer fremden Kultur ist es daher nicht zuletzt wichtig, zu „lernen, wie man lernt“.

Bezugsrahmen: Übung 24 — Fallstudien

5 Interkulturelle Kompetenz als unentbehrliche Fähigkeit für die interkulturelle Zusammenarbeit

Unter Berücksichtigung der neuen Anforderungen an das internationale Personalmanagement, dem fundamentalen Träger für die Durchführung internationaler Qualifizierungsmaßnahmen auf Unternehmensebene, müssen mehrere Punkte als mangelhaft eingestuft werden:

- Für die Nichtdurchführung von vorbereitenden Maßnahmen wurde als entscheidende Begründung der Kostenfaktor angeführt. Es ist Aufgabe des Managers, insbesondere in Anbetracht der derzeitigen Weltwirtschaftskrise, die Kosten zu reduzieren. Zwangsläufig wird bei den Qualifizierungsmaßnahmen gespart, was jedoch letztendlich den Erfolg des Auslandseinsatzes in Frage stellt. Für den ersten Punkt ergibt sich die Forderung nach einer permanenten Anwendung von Kosten-Nutzen-Vergleichen und Risikomanagement: Chancen mit Vorbereitung auf Auslandseinsätze versus Risiken ohne vorbereitende Maßnahmen. Zu verlangen ist eine langfristige

und nicht kurzfristige Sichtweise (Leistung-Kosten-Analyse) sowie eine Analyse der Gesamtausgaben und nicht nur der Qualifizierungsausgaben.

- Für die Nicht-Inanspruchnahme vorbereitender Qualifizierungsmaßnahmen hat sich als eine ausschlaggebende Rechtfertigung die fehlende Zeit zwischen Entsendungsentscheidung und Abreisetermin herauskristallisiert. Entscheidungen über Auslandsentsendungen werden unverkennbar zum Teil ad-hoc getroffen, so dass es zwangsläufig zu überwiegend improvisierten Vorsorgemaßnahmen kommt, die schließlich den Erfolg des Auslandseinsatzes in Frage stellen. Damit für eine ausführliche Vorbereitung der adäquate Zeitraum gewährleistet ist, sollte von dieser Vorgehensweise abgesehen und eine umfassende Auslandseinsatzplanung eingeführt werden. Als zweiter Kernpunkt wird daher die Forderung nach einer quantitativen Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandseinsätze definiert.
- Der absehbare zeitliche Mehraufwand ist ausschlaggebend für den dritten Problembereich, d.h. für die Defizite bei den zu vermittelnden Vorbereitungsinhalten im Vorfeld der Entsendung. Es zeichnet sich ab, dass das inhaltliche Hauptgewicht der aktuellen Vorbereitungspraxis auf den fachlichen Elementen liegt. Kulturelle und kommunikative Aspekte werden dagegen ausgelassen bzw. nicht ausreichend berücksichtigt. Dadurch kommt es zwangsläufig zu Missverständnissen, die für alle Gesprächspartner unangenehm sind und für die Zusammenarbeit sowie den Projekterfolg verhängnisvoll sein können. Als dritter Kernpunkt ist daher die Forderung nach einer qualitativen Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandseinsätze insbesondere in kultureller und kommunikativer Hinsicht zu nennen.
- Die geographische Nähe beider Kulturländer sowie die „Pseudokenntnis“ seitens der Auslandsentsandten, bedingt durch touristische Aufenthalte, gibt vielen Managern Anlass, vorbereitende Maßnahmen ausfallen zu lassen. Viertes Kernpunkt ist die Forderung nach einer Abkehr von diesem falschen Vorgehen und nach einer qualitativen Vorbereitung auf Auslandseinsätze.
- Der angestrebte Spracherwerb sowie der Erwerb von sog. „Sprachregeln“ (vgl. Hymes 1971), die jenseits des im traditionellen Fremdsprachenunterricht vermittelten Grammatik- und Lexikonwissens liegen, bilden zugleich eine wichtige Voraussetzung für die Bearbeitung des letzten Problembereichs: Es gilt, im Vorfeld einer Entsendung Defizite in sprachlichen und pragmatischen Bereichen zugunsten einer Kulturintegration zu mindern. Auch in dieser Hinsicht wird gespürt, wodurch zwangsläufig eine Integration in dem Land ausbleibt, was für die Beteiligten und ihre Zusammenarbeit und Kommunikation verhängnisvoll ist. Somit ist der letzte Brennpunkt die Forderung nach einer qualitativen Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandseinsätze, auch in sprachlicher und pragmatischer Hinsicht.

Um auf die letztgenannten Punkten reagieren zu können, habe ich, ausgehend von den Kapiteln zwei und drei, ein Trainingskonzept zur Förderung interkultureller Kompetenz in der Kommunikation und Zusammenarbeit aufgebaut, das schließlich in Kapitel vier unter besonderer Bezugnahme auf das deutsch-spanische Verhältnis durch konkrete für die internationale Zusammenarbeit bedeutsame Trainingsinhalte ausgestaltet ist.

Es wurde deutlich, dass bestimmte deutsche Verhaltens- und Kommunikationszüge in Spanien sowie konkrete spanische Verhaltens- und Kommunikationszüge bei Deutschen in Spanien auf zum Teil völlig anders geprägte kulturelle Muster und Strukturen treffen. Bei unreflektierter Konfrontation mit der spanischen Arbeitsweise und Kommunikation kommt es zwangsläufig zu konfliktträchtigen Situationen. Das wertvolle Komplementaritätspotential in der interkulturellen Zusammenarbeit liegt jedoch gerade in der Verbindung der beiderseitigen Stärken und Schwächen: Gutes Management ist die Gratwanderung, bei der sich Stärken und Schwächen ständig die Waage halten.

Die Entwicklung einer internationalen (interkulturellen) Handlungskompetenz, als Gesamtheit der Eignungsmerkmale aus den vier Bereichen fachliche, methodische, individuelle und interkulturelle (soziale) Kompetenz, stellt somit einen offenen Prozess dar. Es ist illusorisch, im Rahmen der Vorbereitung komplette Verhaltenssicherheit in der fremden Umgebung anzustreben. Die dafür erforderlichen Inhalte sind zu vielfältig, als dass sie durch zeitlich befristete Trainingsmaßnahmen vermittelbar wären. Denn selbst ein gut ausgewählter und umfassend vorbereiteter Mitarbeiter benötigt ca. ein Jahr, um in einer fremden Kultur voll einsatzfähig zu sein.⁸⁰⁰ Das heißt aber nicht, dass das Training bedeutungslos wäre, sondern dass das Trainingsziel ein anderes ist. Es geht vielmehr darum, Auslandsentsandte in Bezug auf das Fremde zu sensibilisieren – mit der Bereitschaft zum Perspektivenwechsel.

Im Zeichen der Globalisierung sind zur Sicherstellung des Unternehmenserfolges Investitionen in die interkulturelle Kompetenz der Mitarbeiter in jedem Falle lohnend.

⁸⁰⁰ Vgl. Bittner/Reisch 1994, S. 224.

Teil B. Empirischer Teil: Bewertung des entwickelten und erprobten interkulturellen Trainings

1 Einleitung

Das konzipierte interkulturelle Training wurde zur Unterstützung eines im Luftfahrtbereich angesiedelten Projektes FAL⁸⁰¹ für ein Großraumflugzeug in Spanien mehrfach durchgeführt. Die Endmontagelinie liegt in der Verantwortung des Konzerns vor Ort und erfolgt in Zusammenarbeit mit den Programmpartnern in Spanien. Durch die Führungsrolle des spanischen Partners als FAL-Leiter ist eine besonders enge Zusammenarbeit der deutschen mit den spanischen Mitarbeitern erforderlich.

Auftrag und Ziel waren, die deutschen Mitarbeiter auf ihre Entsendung nach Spanien vorzubereiten, um ihren Integrations- und Anpassungsprozess zu erleichtern und gegebenenfalls für eine gelungene Kommunikation und erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Spaniern zu sorgen.

Es wurden vierzig eintägige Trainings durchgeführt, bei denen über dreihundert Mitarbeiter mit unterschiedlichen Berufsrichtungen geschult wurden (Ingenieure, Flugzeugmechaniker, Sachbearbeiter, Angestellte in der Personalabteilung, Praktikanten, Studenten sowie Lebensgefährten der Auslandsentsandten), ebenso beiderlei Geschlechts (allerdings lag der männliche Anteil bei ungefähr 99%), unterschiedlichem Alter (von 21-50 Jahre) und verschiedener Nationalitäten (Türken (20), Spanier (10), Franzosen (3), Brasilianerinnen (2), Portugiesen (2) und Holländer (1); den größten Anteil stellten Deutsche dar).

Zunächst soll das Training kriteriengeleitet evaluieren. Dabei stützt das Vorgehen sich u.a. auf die Kriterien zur Messung des Erfolges von Trainingsmaßnahmen nach Kirkpatrick (1967) und geht sowohl auf die positiven wie negativen Haltungen und Einstellungen der Teilnehmer ein. Es werden dabei die Reaktionen der Trainingsteilnehmer zum Training sowie deren Auswirkungen analysiert. Die gewonnenen Erkenntnisse, Rückschlüsse und Ergebnisse aus den Trainings werden als Anregungen für weitere Trainings genommen. Dann sollen die von den Teilnehmern abgegebenen Feedbacks zum Training analysiert werden. Anschließend erfolgt eine Schlussbemerkung.

2 Eigene Bewertung des interkulturellen Trainings

Es gab zahlreiche Faktoren, die für eine förderliche Lern- und Aufnahmebereitschaft sprachen. Als Erstes spielte eine positive Anfangseinstellung und -haltung der Teilnehmer hinsichtlich Spaniens als Land – und mithin der spanischen Kultur – eine entscheidende Rolle. Einige Äußerungen der Teilnehmer mögen hier beispielhaft zitiert werden: „Ich war öfters in Spanien und finde das Leben in Spanien sehr aufregend und viel angenehmer als in Deutschland“ oder „Die Spanier sind viel lockerer und genießen die Lebensqualität“ oder „Ich freue mich auf Spanien und sehe die Auslandsentsendung als Bereicherung und als Chance“. Noch deutlicher wurde jene positive Einstellung mit der ersten Trainingsübung (siehe Übung 1). Bei der Fremdbilddarstellung erwies sich die Mehrzahl der Motive als positiv besetzt (z.B. Strand, Sonne, Fiesta, Essen, Siesta, Lebensfreude, Offenheit, Flexibilität, Fröhlichkeit, Mañana-Mentalität). Negativen Fremdbildern wie beispielsweise Unpünktlichkeit, befehlsempfindlich, laut sein, kein starker Perfektionsanspruch, Stierkämpfe wurde kaum

⁸⁰¹ Die Abkürzung FAL (*Final Assembly Line*) bezeichnet die Endmontagelinie eines Flugzeuges.

Aufmerksamkeit geschenkt. Die positiven Prä-Impressionen überwogen eindeutig die negativen. In der Tat führte die positive Einstellung dazu, dass gleich von Anfang an seitens der Teilnehmer das erforderliche Interesse, die notwendige Lernmotivation und Offenheit gegeben war, so dass Lern- und Aufnahmebereitschaft bestanden.⁸⁰² Gleichwohl zeigte sich auch bei einer Minderheit der Teilnehmer (3), dass eine anfangs negative Einstellung dem Fremdland gegenüber, erkennbar beispielsweise durch Äußerungen wie „Ich finde die spanische Kultur langweilig“ oder „Alles ist Blödsinn“ oder „Ich habe nur schlechte Erfahrung in Spanien gemacht“, die Lern- und Aufnahmebereitschaft blockierte. Dies ging bis hin zu provokativ Abwesenheit demonstrierendem Verhalten wie Zeitung lesen, SMS schicken oder ostentativer Ablehnung, wie sie bei der Forderung zur aktiven Übung mit Kommentaren wie „die Kenntnis spanischer Verhaltensweise bringt mir nichts. Ich muss nur meine Arbeit gut erledigen!“ zum Vorschein kam. In der Regel war es jedoch so, dass diese negative Einstellung – meist mit negativen Vorurteilen/Stereotypen in Verbindung – bei den meisten dieser Teilnehmer (2) im Laufe des Trainings in eine positive oder neutrale Einstellung umschlug. Eine entsprechende Neujustierung war beispielsweise durch die plötzliche aktive Teilnahme am Training sowie durch Behauptungen wie „Ich muss zugeben, dass ich zu stark von einer negativen Erfahrung vorgeprägt war. Im Nachhinein sehe ich die Situation anders“ erkennbar. Hingegen sah der Einstellungsverlauf der anfangs positiv eingestellten Teilnehmer anders aus. Dieser Verlauf veränderte sich im Laufe des Trainings und zeigte zahlreiche Schwankungen – mal negativ, mal neutral, mal positiv. Sobald die zunächst positiv eingestellten Teilnehmer mit den vorherrschenden spanischen Tendenzen konfrontiert wurden und sie ihren eigenen gegenüber stellten (siehe dazu Kulturmodul), war eine gewisse Neigung seitens der Teilnehmer zu erkennen, die spanischen Verhaltensmuster nicht mehr so positiv zu bewerten. Das führte zu einer, wenn auch nur für kurze Zeit, neutralen oder sogar negativen Haltung. So war zu hören: „Ich betrachte die spanische Indirektheit als Heuchelei“ oder „Ich finde die spanische Vorgehensweise nicht höflich, sondern unehrlich und unaufrichtig!“ oder „Ich glaube, ich werde in Spanien große Schwierigkeiten haben“. Diese Umstimmung lässt sich gelegentlich dadurch erklären, dass die Mehrzahl der Teilnehmer den Fehler begingen, die von der Trainerin dargestellten spanischen vorherrschenden Tendenzen mit Hilfe der Eigenkultur zu bewerten. Diese natürliche, aber unangemessene Bewertung führte zu falschen Urteilen. Erst später, nachdem bewusst wurde, dass, um fremdes Verhalten zu beurteilen, nicht die Eigenkultur als Bewertungsmaßstab heranzuziehen ist, sondern fremdes Verhalten immer vor deren kulturellem Hintergrund zu bewerten ist (siehe Selbsterkundungsmodul; siehe ebenfalls die Übung des Kippbildes), stellte sich erneut eine positive Einstellung ein. Diese wurde noch bekräftigt, als den Teilnehmern im Rahmen des besonderen Kulturmoduls bewusst wurde, dass Verhaltensmuster einen Entstehungsgrund haben. Diese Erkenntnis führte dazu, dass die Teilnehmer noch mehr Akzeptanz, Toleranz und Verständnis gegenüber fremdem Verhalten zeigten. Als Beispiel sei die folgende Äußerung eines Kursteilnehmers angeführt: „Es ist interessant zu erkennen, dass die eigenen Verhaltensweisen einen Zusammenhang mit der Religion haben. Das hätte ich nie gedacht!“ Ferner führte die von den Teilnehmern vollzogene Analyse zu den Vor- und Nachteilen der deutschen und spanischen Verhaltensweisen ebenso zur positiven Haltung (siehe Übungen 12-19).

⁸⁰² Anzumerken ist aber, dass bei dieser Übung zahlreiche selbstverständliche Klischees und Stereotypen erwähnt wurden.

Zu Anfang des Trainings war eine gewisse Skepsis gegenüber der Thematik „Kommunikation zwischen Kulturen“ zu spüren, die jedoch bei den meisten im Verlauf verschwand. Vorbehalte wurden bereits am Anfang des Trainings dadurch kenntlich, dass die Mehrzahl der Teilnehmer sich unter interkulturellem Training nichts vorstellen konnte. Bestätigt wurden diese Bedenken durch Äußerungen wie „Ich kann ja Englisch. Das sollte für die Kommunikation mit den Spaniern ausreichend sein!“, oder „Wir arbeiten mit Teilen eines Flugzeuges. Erforderlich ist eigentlich nur die fachliche Kompetenz!“, oder „Kriegen wir sog. „Gebrauchsanweisungen für eine gelungene Kommunikation?“ Diese Skepsis hängt damit zusammen, dass dem größeren Teil der Teilnehmer die entsprechende Thematik unbekannt und nicht geläufig war. Das größte Problem bereitete gerade der technikorientierten Klientel die Tatsache, dass Kultur sich nicht quantifizieren bzw. messen lässt.

Des Weiteren wirkten sich bereits gemachte Auslandserfahrungen für das Training sowie für die Aufnahmebereitschaft der Teilnehmer positiv aus. Diese positive Einsicht wurde dadurch evident, dass einigen Teilnehmern die spanischen Verhaltensmuster bekannt waren und sie zudem selbst gemachte Erfahrungen in Spanien als Beispiele dazu erwähnten: „Mit meiner Direktheit in Spanien habe ich selbst die Erfahrung gemacht, dass meine spanischen Kollegen beleidigt waren. Im Laufe der Zeit habe ich gelernt, mich „angemessen“ oder situationsbedingt zu verhalten“. Ein weiterer Aspekt, der sich ebenso positiv auf die Aufnahme- und Lernbereitschaft sowie auf die Toleranz fremden Verhaltens auswirkte, war das Erlernen der spanischen Sprache. Die Teilnehmer, die bereits spanische Sprachkenntnisse besaßen bzw. diejenigen, die dabei waren Spanisch zu lernen, zeigten mehr Interesse und Motivation an dem Training. Verblüffend für die Trainerin war aber die Erfahrung, dass obwohl die Mehrheit der Teilnehmer nie in Spanien gearbeitet hatte und Spanien, wenn überhaupt, nur aus dem Urlaub kannte, bereits im Vorfeld sehr stark mit Stereotypen und Klischees vorgeprägt war (Ergebnisse aus der Übung 1). Diese Vorprägung führte dazu, dass die Kursteilnehmer im Rahmen des Trainings immer wieder nach Rechtfertigungen und Bestätigungen für ihre spanischen Fremdbilder suchten. Als Beispiel nachstehende Aussage: „Aber mein spanischer Freund kommt immer zu spät zu den Verabredungen“. Das Klammern an festgefahrenen Mustern bestätigt wieder die These, dass im Rahmen einer unsicheren, unbekannten und daher unbeherrschbaren Situationen Menschen grundsätzlich dazu neigen, sich an bereits bekannten und damit sicheren und beherrschbaren kognitiven Figuren festzuhalten. Sie unterliegen damit unbewusst der Gefahr der Pseudosicherheit, -orientierung sowie -beherrschbarkeit und glauben so der Situation gewachsen zu sein. Es war ebenfalls im Laufe des Trainings festzustellen, dass einige Teilnehmer (3) für die Auslandsentsendung nicht geeignet waren, da sie die geforderten Kompetenzen (u.a. die positive Einstellung) nicht mitbrachten und nicht bereit waren, sie sich anzueignen. Zwei markante Behauptungen seitens der infrage kommenden Teilnehmer sollen auch diese Perspektive beleuchten: „Ich habe meine Auslandsentsendung in Frankreich vorzeitig abgebrochen, weil ich die Franzosen und damit die französische Kultur zu dumm fand“ oder „Ich finde alles, was mit Kultur zu tun hat, lächerlich!“ Entsprechend war auch ihre Einstellung und Haltung gegenüber Spanien. Diese Einstellung führte dazu, dass die für ein interkulturelles Training erforderliche Lern- und Aufnahmebereitschaft bereits blockiert war. Es war für fortan sehr schwierig, diese Kursteilnehmer für die spanische Kultur zu motivieren. Die negative Einstellung und mangelnde Kooperationsbereitschaft hing mit persönlichen Eigenschaften und – anscheinend – schlechten Erfahrungen zusammen. Zwei Teilnehmer hatten bereits einen Auslandsabbruch hinter sich und der dritte wurde sozusagen zur

Entsendung „gezwungen“ (Leiharbeiter). Diese Erfahrung unterstreicht die Auffassung, dass es sehr wichtig ist, noch vor einem interkulturellen Training eine gut durchdachte Mitarbeiterauswahl für Auslandsentsendungen durchzuführen – ein Appell an die Abteilung Personalentwicklung⁸⁰³.

Der Aufbau des Trainings mit seinen drei Modulen (Selbsterkundungs-, Kultur- und Kommunikationsmodul) stieß auf große Resonanz. Das Selbsterkundungsmodul regte die Selbstreflexion der Teilnehmer an; und zwar sowohl hinsichtlich der Eigen- und Fremdkultur, der Motivation und Zielvorgaben und schließlich der Gefahr der Stereotype und Vorurteile. Letzteres wurde anhand einer Übung zu Eigen- und Fremdbilddarstellung erkennbar (siehe Übung 1). Durch Gegenüberstellungen und anschließende Selbstreflexion erkannten die Teilnehmer, dass diese Bilddarstellungen eigentlich Stereotype und damit gefährliche „Urteile“ sind. Die anschließenden Anmerkungen einiger Teilnehmer belegten dies etwa folgendermaßen: „Nicht alle Deutsche sind immer pünktlich!“ oder „Nicht alle Spanier sind unordentlich!“ Demzufolge erkannten sie, dass die Kultur nicht der einzige Einflussfaktor ist, sondern die Situation und die Person genauso das Eigenverhalten beeinflussen können. So hieß es: „Im Rahmen der FAL habe ich die Erfahrung gemacht, dass die Spanier bei einigen Meetings sehr direkt mit negativen Kritikäußerungen waren!“ oder „Eigentlich bin ich, was Zeit angeht, sehr flexibel. Ich mag nicht diese Unflexibilität mit der Zeit in Deutschland!“ Beim ersten Beispiel erkannten die Teilnehmer, dass die spanische Mitarbeiter des Unternehmens situationsbedingt gehandelt haben. Ihre Kundenrolle eröffnete ihnen die Option, sich anders als kulturüblich zu verhalten. Beim zweiten Fall stellten die Teilnehmer fest, dass der Einflussfaktor Person ebenso das Verhalten beeinflussen kann und dieses Verhalten sich sogar dem Einflussfaktor Kultur widersetzen kann (siehe dazu die drei Einflussfaktoren menschlichen Verhaltens beim Selbsterkundungsmodul). Entsprechende Einflussfaktoren werden noch stärker anhand der Kulturspektrumübungen sichtbar; insbesondere im Rahmen der zweiten Einschätzung (Näheres dazu in der Übung 11 ff.). Bemerkbar machte sich ein solcher Einfluss durch Bemerkungen aufseiten der Teilnehmer: „Je nach Situation verhalte ich mich sach- oder beziehungsorientiert! In der Arbeit bin ich sachorientiert und im Privatleben bin ich beziehungsorientiert“ oder „Mein spanischer Freund ist sehr direkt bei seiner Kritik mir gegenüber“. Damit bekräftigt sich die These, dass interkulturelle Trainings nur vorherrschende Tendenzaussagen über bestimmte kulturelle Verhaltensweisen machen können, die keineswegs absolute Verhaltensnormen bzw. pauschale Handlungsempfehlungen für die Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen ergeben können. Demnach stellte das Selbsterkundungsmodul die erste Hürde dar und sollte mithin die Eigenverantwortung der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Aufnahme- und Lernbereitschaft hervorheben.

Das erste Teilmodul, das allgemeine Kulturmodul, führte die Kursteilnehmer langsam in die Thematik ein. Die Wahrnehmungsgraphik (siehe dazu Illustration 3) sorgte für bewusste Kenntnisnahme seitens der Teilnehmer dahingehend, dass Wahrnehmung nie objektiv und filterfrei verläuft. Sie erkannten dabei anhand von zwei Übungen (Übungen 5 und 6), dass die eigene Wahrnehmung natürlichen, individuellen und kulturellen Einflüssen ausgesetzt ist. Durch die Übung zum individuellen Wahrnehmungsfilter wurde den Teilnehmern die Gefahr der subjektiven Einschätzung als

⁸⁰³ Die Verfasserin möchte bei der Gelegenheit daran erinnern, dass die Quote der Auslandsabbrüche immerhin bei 20% liegt.

Bewertungsgrundlage ersichtlich. Die Wirkungsweise dieses individuellen Wahrnehmungsfilters hoben die Teilnehmer mit nachträglichen Aussagen wie hervor: „Ich nehme bei anderen Menschen nur jene Verhaltensweise wahr, die ich wahrnehmen will“ oder „Ich glaube nicht, was ich wahrnehme, sondern, ich nehme nur das wahr, was ich glaube“ oder „Bei dieser subjektiven Wahrnehmung sehe ich meinen Gesprächspartner nicht, wie er wirklich ist, sondern ein Bild, das meinen subjektiven Vorstellungen, Projektionen und Motiven entspricht!“ Durch die anschließende Übung 6 zum kulturellen Wahrnehmungsfilter wurde den Teilnehmern bewusst, dass Erwartungen und Voreinstellungen auf der Grundlage bestimmter Konditionierungsprozesse die Wahrnehmung filtern und beeinflussen. Dazu folgende Aussagen: „Es ist sehr eindeutig, dass es sich um eine ältere Dame handelt!“, „Das ist doch keine ältere Dame, sondern eine junge, siehst du das nicht?“ oder „Das, was du siehst, ist falsch!“ Viele Teilnehmer waren von der einen oder anderen Wahrnehmungsweise so stark konditioniert, dass sie die andere Sichtweise nicht erkennen konnten oder sogar falsch einstufen. Damit verdeutlicht diese Übung, dass das unreflektierte Befolgen eigener Regeln in einem fremdkulturellen Umfeld schnell zu Wahrnehmungsverzerrungen und inadäquatem Verhalten führt, wie bspw. die Behauptung „Was ich nicht kenne, existiert im Prinzip nicht“ untermauert. Diese letztgenannte Feststellung verdeutlicht, dass der kognitive Prozess nicht immer die Rückendeckung der Realität braucht. Allerdings impliziert das Ausbleiben der Beweisführung zugunsten des Vorhandenen nicht dessen Nicht-Existenz. Beide Übungen eigneten sich sehr gut, um den Teilnehmern die Folgen und Konsequenzen der Wahrnehmungsfilter ersichtlich zu machen. Demnach wurden die Selektionswirkungen der eigenen Wahrnehmung sowie die Notwendigkeit zum Perspektivenwechsel herausgearbeitet und transparent gemacht.

Die von der Trainerin vorgestellte Graphik zum Eingewöhnungsprozess (siehe dazu die Illustration 4) in einem fremdkulturellen Umfeld sollte als Ziel haben, die Kursteilnehmer auf unterschiedliche Eingewöhnungsphasen in einem fremden Land sowie auf typische Verläufe und emotionale Schwankungen der individuellen Zufriedenheit aufmerksam zu machen. Demnach sollten die Teilnehmer auf den möglichen Kulturschock vorbereitet sowie vor Überforderungen und Konflikten gewarnt werden. Desgleichen konnte jedoch mit der Graphik die 'positive' Seite des Kulturschocks hervorgehoben werden, was natürlich anfangs auf Skepsis stieß: „Wie kann ein Schock, den ich als eine plötzliche gewaltsame Erschütterung empfinde, die meinen Organismus trifft und mich an die äußerste Grenze meiner Anpassungsfähigkeit bringt, etwas Positives sein?“ Diese Phase als Lernchance, Nutzen und Bereicherung aufzufassen, fiel den meisten Teilnehmern anfangs sehr schwer. Nur diejenigen, die bereits im Ausland gelebt hatten, konnten sich diese Auffassung zum Teil zu Eigen machen. Nach zahlreichen Diskussionen und Darstellungen war schließlich eine Mehrzahl der Teilnehmer dazu zu bewegen, sich zu öffnen. Allerdings ging es hier nicht darum, zu überzeugen, sondern eher vor zu erwartenden Konflikten und Anpassungs- bzw. Integrationsschwierigkeiten im Vorfeld zu warnen. Was die Teilnehmer zur tendenziell positiven Einsicht führte, Kulturschockerfahrungen als Lernchance sowie als Teil des Anpassungsprozesses wahrzunehmen, war der Vergleich der kulturellen Anpassungskurve mit einer normalen Liebesbeziehung (Praxisbezogenheit). Die Einsicht der Teilnehmer, den Kulturschock nur ab dem Augenblick überwinden zu können, wo sie die fremde Kultur als eine Bereicherung wahrnehmen, wo sie bereit sind, Verständnis, Respekt und Toleranz gegenüber der anderen Kultur aufzubringen und wo sie imstande sind, die Eigenkultur um fremdkulturelle Aspekte

ergänzen bzw. erweitern zu wollen, kam überraschenderweise bei den meisten Kursteilnehmern schnell zur Geltung (ersichtlich am Ende des Trainings). Damit zeigte sich, dass das Selbsterkundungsmodul zur positiven Selbstreflexion beigetragen hatte. Noch im Rahmen dieses allgemeinen Kulturmoduls wurden zentrale Begrifflichkeiten (siehe dazu die Übung 9) und Grundsätze (siehe Kulturstandards) dargestellt, die die Teilnehmer auf das kommende Modul vorbereiten sollten.

Das zweite Teilmodul, das spezifische Kulturmodul, stellte den Teilnehmern fünf Verhaltensmuster vor, die zur Überraschung der Trainerin von vielen ad hoc als charakteristische Problembereiche eingestuft wurden: „Genau in diesem Bereich bzw. mit diesem Verhaltensmuster habe ich schlechte Erfahrungen gemacht!“ oder „Diese Verhaltensweise macht mir zu schaffen!“ Die Gegenüberstellung deutscher und spanischer Verhaltensmuster stieß auf große Resonanz. So konnten die Teilnehmer sich ihrer kulturellen Verhaltensmuster bewusst werden, und zugleich sorgte diese Konfrontation für eine transitorisch bearbeitbare Teilsynthese beider kultureller Orientierungssysteme. Es wurde vielen Teilnehmern auf einmal bewusst, weshalb es zwischen Deutschen und Spaniern zu Kommunikations- und Kulturkonflikten kommt und immer kommen kann. Allerdings gab es auch Teilnehmer, die zunächst Schwierigkeiten hatten, mit spanischen Verhaltensmustern umgehen zu können. Dies äußerte sich folgendermaßen: „Ich werde meine Schwierigkeiten haben, wenn ich nicht direkt und ehrlich bei meinen eigenen Meinungen sein darf!“ oder „Ich mag keine Kommunikation mit doppeltem Boden!“ Diese Erkenntnis bestätigt die Prämisse der meist unterbewussten kulturellen Konditionierung als prägende Kraft. Durch die geschichtliche Darstellung der kulturellen Verhaltensmuster als möglichem Erklärungsmodell zeigten die Teilnehmer mehr Verständnis, Akzeptanz und Toleranz gegenüber fremdem Verhalten. Toleranz sowie Akzeptanz fremden Verhaltens wurden durch eine weitere Übung – Analyse der Vor- und Nachteile der Verhaltensmuster – noch weiter verstärkt: „Nach dieser Übung erkenne ich die positive Seite der fremden Kultur! Allein wäre ich nicht darauf gekommen“. Einige Teilnehmer kamen selbst zum Ergebnis, dass die beste Variante eine situativ-konstruktive Kombination beider Kulturen wäre (Ausnutzung von Synergieeffekten). Damit wurde das Ziel der Trainerin erreicht: Das wertvolle Komplementaritätspotential liegt in der Verbindung der beiderseitigen Stärken und der Kenntnis und dem Zulassen der Schwächen. Durch die Bearbeitung der Fallstudien in kleineren Gruppen (siehe dazu Fallstudien, Übung 24), beobachtete die Trainerin bei den meisten Teilnehmern einen sog. Aha-Effekt: das Erkennen der Konfliktursachen sowie das Einbringen von Vorschlägen für modifizierte Verhaltensweisen.

Das dritte und letzte Modul, das Kommunikationsmodul, sollte die Teilnehmer mit bestimmten Grundsätzen in der Kommunikation konfrontieren. Deutsche und spanische Kommunikationsverfahren wurden gegenübergestellt, um auf ihre Unterschiede aufmerksam zu machen. Die Teilnehmer bekamen einen Einblick in die Kommunikationsprozesse und erstaunten dabei erkennen zu müssen, wie schwierig es ist, dass einwandfreie Kommunikation überhaupt zustande kommt. Diese Feststellung wurde noch durch zwei Übungen (siehe Übung 21 und 22) bekräftigt. Insbesondere die Übung 22 zeigte, wie problematisch es sein kann, selbst unkompliziert erscheinende Nachrichten aufzunehmen, zu verstehen und anschließend möglichst exakt wiederzugeben. Hierbei spielen Einflussfaktoren wie die Person, der Kontext und die Kultur eine entscheidende Rolle: was z.B. den Teilnehmern wesentlich erschien bzw. positive Gefühle weckte, wurde aufgebauscht – in der Übung durch Bilder wie Strand, Meer, Sonne und

Wärme erkennbar – und was mit persönlichen Erfahrungen kollidierte oder negative Gefühle weckte, wurde verkleinert oder verdrängt – in der Übung durch das Bild des Grabes ersichtlich.

Die Teilnehmer wurden mit den drei Ebenen der Kommunikation anhand eines Rollenspiels konfrontiert (siehe dazu Übung 23). Im Rahmen dieses Rollenspiels ging es darum, den Spielern unterschiedliche Rollen zuzuteilen sowie sie unterschiedliche Kommunikationselemente aufgreifen zu lassen. Das Ergebnis war eindeutig: Keiner der „Geschäftsleute“ bekam den gewünschten Kredit. Die Mehrzahl der „Bankiers“ (Teilnehmer) berief sich auf folgende Gründe:

- * Die Lautstärkeschwankungen sowie die Gesprächsüberlappungen wurden als zu aggressiv empfunden. Aus diesem Grund wollte man sich mit diesen Personen auf keine längere Geschäftsbeziehung einlassen.

- * Das Pausenverhalten wurde als ausweichend wahrgenommen. Die Person schien relevante Informationen zurückzuhalten und zeigte sich demzufolge unkooperativ.

- * Der fehlende Augenkontakt wurde als Desinteresse interpretiert. Die Person wollte allenfalls die Kreditkonditionen aushorchen, aber sich nicht ernsthaft nach einem Kredit erkundigen.

Dieses Rollenspiel gab zu erkennen, dass extreme Abweichungen vom eigenen kommunikativen Stil nicht als kulturelle Stilunterschiede, sondern als personenbezogene Eigenschaften wahrgenommen wurden – selbst wenn bekannt war, dass es sich bei den Gesprächspartnern um Fremde handelte. Die anschließende Auswertung des Rollenverhaltens der einzelnen Akteure bildete die Grundlage, bestimmte Verhaltensweisen herauszuarbeiten und bewusst darüber zu reflektieren, welche davon positiv herauszustellen bzw. verbesserungswürdig waren. Im Rahmen einer nachträglichen Diskussion ergaben sich dadurch Möglichkeiten, die Hintergründe für eigene wie fremde Verhaltensweisen aufzudecken. Dadurch erhielten die Trainingsteilnehmer die Gelegenheit, verschiedene Kommunikationselemente zunächst allgemein zu identifizieren, bevor sie in einem nächsten Schritt gezielt mit Blick auf den fremdkulturellen Partner bearbeitet wurden. Es war erstaunlich, welche Wirkung selbst kleinere Unterschiede in der Art zu sprechen (z.B. Lautstärke, Gesprächsüberlappungen) auf die Beurteilung des Kommunikationspartners hatten und wie diese in Form von psychologischen Effekten wie entgegengebrachter Aufmerksamkeit und zugeschriebener Fachkompetenz durchschlugen. Darüber hinaus bot sich, ausgehend von der Nachbetrachtung des Rollenspiels, die Erarbeitung diverser Beurteilungskriterien an, die auf eine verbesserte Einschätzung des Zusammenwirkens der einzelnen Kommunikationselemente abzielten: Die Teilnehmer erkannten, dass die Kommunikationselemente in ihrem Zusammenspiel zu beurteilen sind, so dass sie erst im Gesamtzusammenhang eine Beurteilungsgrundlage ergeben⁸⁰⁴. Außerdem zeigten die unterschiedlichen Ebenen in der Kommunikation, dass für die Interpretation der Nachricht die zweite und dritte Ebene (die para- und nonverbalen Kontextsignale) entscheidend sind, denn sie legen das „Wie“ des Gesagten fest und signalisieren damit über den reinen Wortlaut hinaus bestimmte Emotionen und Absichten.

Die Zusammensetzung der Teilnehmergruppe hat ebenfalls starke Auswirkungen auf die Gruppendynamik und -stimmung. Eine gute Gruppendynamik und Gruppenstimmung schafft eine angenehme Lernatmosphäre und fördert die Aufnahmebereitschaft in der Gruppe sowie die aktive Teilnahme am Training. Optimal ist eine Mischung, welche den Merkmalen verschiedener Zielgruppen

⁸⁰⁴ Vgl. dazu Watzlawick u.a. 2000, S. 64 und S. 66.

entspricht. Demnach sollte die Gruppenzusammensetzung heterogen (Heterogenität nach den Variablen Geschlecht, Alter, individueller Charakter, Familienstand, Bildung, Expertise, Ethnizität usw.) sein, um den potenziellen Leistungsvorteil im Sinne von Lernpotenzial der Gruppe gegenüber dem einzelnen Individuum tatsächlich nutzen zu können (vgl. Boos und Sassenberg 2000). Der Leistungsvorteil einer heterogenen Trainingsgruppe besteht im wechselseitigen Fehlerausgleich und in einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Aufgabe aufgrund der konfligierenden Meinungen und der Divergenz und Diversität der Einstellungen. Je divergenter jedoch die Einstellungsrepräsentationen in der Gruppe, desto aufwendiger auch der Kommunikationsprozess. Bekanntlich hat sich Heterogenität positiv in der Gruppe im Sinne von Geschlecht, Beruf, Nationalität und Alter ausgewirkt, indem sie für Schwung, Dynamik, Impulse, neue Ideen, anderes Wissen und für Variationen an unterschiedlichen Betrachtungsweisen sorgte. Unterschiedliche Geschlechter und Berufszugehörigkeiten sorgten für andere Betrachtungsweisen, wie auch das unterschiedliche Alter ebenso andere Perspektiven und Erfahrungen in die Gruppe einbrachte. Allerdings war festzustellen, dass bei bestimmten Aspekten der Module gewisse geschlechtsspezifische Tendenzen zu beobachten waren. Es wird daher dafür plädiert, dass bei manchen Aufgaben sowie Aspekten insbesondere der Kultur- und Kommunikationsmodule eine geschlechtsspezifische Differenzierung vonnöten wäre. So wie dieses Training konzipiert ist, eignet es sich primär nur für männliche Teilnehmer.

Die Bikulturalität sowie die unterschiedlichen Nationalitäten einiger Teilnehmer brachten andere Sichtweisen und unterschiedliche Erfahrungen und Inputs mit ein, die das Training positiv beeinflussten. Idealerweise sollten sich Trainings aus Teilnehmern beider Nationalitäten zusammensetzen. Damit hätten die Übungen mehr Wirkung. Negativ wirkte sich die Gruppenzusammensetzung aus Eheleuten bzw. Lebensgefährten aus. In diesen Fällen stellte sich heraus, dass einer der Partner, meistens die Frau, sich an dem Training nicht ganz beteiligte und damit eine passive Rolle einnahm. Anders sah es bei den Eheleuten und Lebensgefährten aus, die getrennt an den Trainings teilnahmen. In diesen Fällen konnte die Trainerin eine höhere aktive Teilnahme der Partner erkennen.

Ein wichtiger Aspekt, der die Lerneffektivität bei einem Training steigert, ist die aktive Einbindung und Partizipation der Teilnehmer am Trainingsgeschehen sowie das Anstreben kognitiver, affektiver und konativer/aktionaler Lernziele. Die aktive Einbindung und Partizipation der Teilnehmer erfolgte anhand der Rollenspiele, der zahlreichen Einzel- und Gruppenübungen, der Fallstudien sowie der Selbstbewertungsverfahren, bei denen sie die eigene interkulturelle Kompetenz einschätzen mussten. Durch die erwähnten Aktivitäten machten die Teilnehmer eigene Erfahrungen, die ihr kommunikatives Verhalten modifizierten. Zudem wurde durch ein Referat der Trainerin, das durch Folien und Unterlagen ergänzt wurde, den Teilnehmern zusätzliches Wissen vermittelt. Mittels praxissimulierender Verhaltensübungen konnte in dem Training die jeweilige Berufspraxis der Trainingsteilnehmer möglichst realitätsnah simuliert werden. Außerdem wurde die Möglichkeit zur Selbsterfahrung geboten, wodurch letztendlich auch emotionale Aspekte Berücksichtigung fanden.

3 Auswertung des Feedbacks seitens der Kursteilnehmer

Die Feedbacks der Kursteilnehmer waren sehr positiv. Auffallend positiv wurde das Selbsterkundungsmodul bewertet, denn es führte zu mehr Selbstreflexion seitens der Teilnehmer. Sie betonten, dass ihnen die Wichtigkeit der Selbstreflexion vor dem Training kaum bewusst gewesen war

und fügten hinzu, dass diese Relevanz dazu geführt hätte, dass sie jetzt scheinbare Selbstverständlichkeiten unter kritischeren Gesichtspunkten beurteilen würden. Des Weiteren empfanden sie die Gegenüberstellung der deutschen und spanischen Verhaltensweisen als positiv. Die Mehrheit der Teilnehmer konnte sich mit den deutschen Verhaltensweisen identifizieren – eine Annahme, die für die vorherrschende Tendenz der Kulturdimensionen spricht – und einige gingen so weit, dass sie im Rahmen des Feedbacks folgende Äußerungen machten: „Im Rahmen dieses Trainings ist mir zum ersten Mal bewusst geworden, wie deutsch ich bin“; „Endlich verstehe ich jetzt meine spanischen Arbeitskollegen“. Nur eine Minderheit konnte sich nicht mit allen deutschen Verhaltensweisen identifizieren. Hier zeigt sich wieder, wie wichtig der individuelle Aspekt als Einflussgröße ist. Durch die Gegenüberstellung wurde den Teilnehmern die Eigenkultur bewusst, und sie konnten sich zugleich besser der Fremdkultur annähern. Durch die Vor- und Nachteileanalyse konzidierte die Mehrheit der Teilnehmer, erkannt zu haben, dass es ihnen früher nie so eindeutig bewusst gewesen war, dass die Eigenkultur nicht in allen Aspekten positiv ist. Diese Erkenntnis förderte Sympathie, Anerkennung, Toleranz und Respekt gegenüber der Fremdkultur – relevante Aspekte, die sich auf eine deutsch-spanische Zusammenarbeit förderlich auswirken dürften. Genauso führte die Vor- und Nachteileanalyse zur Einsicht seitens der Teilnehmer, dass es keine bessere oder schlechtere Kultur gibt, sondern dass es sich um zwei unterschiedliche Kulturen mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen handelt.

In der Regel wurde das Training als für einen Tag zu umfangreich empfunden. Aus Kostengründen ließ sich leider ein zweitägiges Training, was die Trainerin immer empfiehlt, seitens des Unternehmens nicht durchführen.

4 Schlussfolgerung

Es seien dennoch hinsichtlich der Vorbereitungspraxis von Unternehmen auf Auslandsaufenthalte vier zentrale Punkte als immer noch defizitär hervorgehoben:

1. Für die Nicht-Inanspruchnahme von vorbereitenden Maßnahmen hat sich als eine wesentliche Begründung die fehlende Zeit zwischen Entsendungsentscheidung und Abreisetermin erwiesen. Anordnungen über Auslandsaufenthalte werden offenbar zum Teil ad-hoc getroffen, so dass es zwangsläufig zu weitgehend improvisierten Vorkehrungen kommt, die letztendlich den Erfolg des Auslandseinsatzes in Frage stellen. Hieraus ergibt sich die Empfehlung für eine quantitative Verbesserung (mehr Zeit) der Vorbereitung auf Auslandseinsätze.
2. Der erstrebte zeitliche Mehraufwand bildet zugleich eine entscheidende Voraussetzung für die Bearbeitung des zweiten Problembereichs, nämlich kulturelle Unterschiede und mithin vorprogrammierte kulturelle Missverständnisse in der Kommunikation transparent zu machen. Diese sollten im Vorfeld einer Entsendung behandelt werden. Es zeigte sich, dass der inhaltliche Schwerpunkt der derzeitigen Vorbereitungspraxis auf der Betonung von fachlichen Elementen liegt. Kulturelle Aspekte werden dagegen weitgehend vernachlässigt, wodurch zwangsläufig Missverständnisse und Ablehnung auftreten, welche für die Beteiligten peinlich und für den Geschäftserfolg verhängnisvoll sein können. Somit ergibt sich für den zweiten Punkt die Empfehlung für eine qualitative Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandseinsätze insbesondere in interkultureller Hinsicht.

3. Medien sollten im Rahmen von interkulturellen Trainings stärker und in vielfältiger Weise eingesetzt werden – gewissermaßen als Anregung aller Sinnesorgane und Rezeptionskanäle. Das didaktische und performative Material der Medien sowie ihre Variabilität und unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten sollten genutzt werden, um einen höheren Lernerfolg bei den Trainingsteilnehmern zu erzielen. Hier empfehlen sich integrierte Präsentationen von Informationen in Text und Bild, auditiv und visuell zur Veranschaulichung komplexer Sachverhalte; dies böte abwechslungsreichere Trainingsstile und die Möglichkeit zur didaktischen Veränderung von Handlungsmustern; in der Folge könnte die Einführung von ergänzenden Trainingsmaßnahmen wie z.B. digitalen Lernplattformen, die sich an das Lerntempo des Teilnehmers anpassen ein differenziertes und arbeitsteiliges Training ermöglichen. Denkbar wäre das Einüben und Wiederholen von elementaren kommunikativen Abläufen anhand kultureller Simulationsszenen. Durch Einführung von Chatrooms könnten Erfahrungen ausgetauscht werden; durch die Möglichkeit der Wiedergabe von aufgezeichneten Rollenspielen kann eine Verhaltensrückmeldung gegeben werden. Migrationsfilme könnten die kritische Reflexion von Mediendiskursen über Migration anregen sowie verschiedene Dimensionen von Differenz und Heterogenität verdeutlichen.

Der Einsatz von Medien im Training ist nicht nach dem Modell einer einfachen „Spiegelung“ zu verstehen, denn Spiegel geben die „Wirklichkeit“ eben auch „spiegelverkehrt“ wieder.

Das bedeutet: Bildgebung ermöglicht Reflexion, lässt sich jedoch nicht umstandslos in Erkenntnis und Verhaltenskorrektur ummünzen. Die Aufzeichnung der eigenen Präsenz im Trainingsgeschehen wird deshalb zunächst möglicherweise eher als Spektakel an sich gesehen; es gibt keine Garantie dafür, dass beim nachträglichen Betrachten einer Situation das schlecht sitzende Jackett nicht eine stärkere Reaktion auslöst als das interkulturelle Missverständnis. Einen problemlosen Feedback-Zirkel gibt es nur in den allerwenigsten Fällen; Körperhaltung und Gestik steuern die Selbstwahrnehmung, können aber gleichzeitig gerade bei medialer Repräsentation auch zum Teil des Problems werden. Es kann daher keine willentlich gesteuerte Strategie intendierter Desillusionierung geben; es bedarf immer auch eines sprachlich-kognitiven Prozesses und der Empathie im Gesamtsetting, um Einsicht zu bewirken. Dieser darf jedoch nicht theoretisch-deduktiv bleiben, sondern muss immer praktisch-diskursiv überprüft werden (vergleichbar Habermas' Diskursbegriff).

4. Zuletzt soll noch auf eine verwandte Problematik aufmerksam gemacht werden, die eigentlich selbstverständlich sein sollte. Eine Auslandsentsendung mit interkultureller Vorbereitung, aber ohne fremdsprachlich begleitenden Unterricht ist nicht effizient. Insofern gehört das Erlernen von Basiskenntnissen⁸⁰⁵ der Landessprache zur Pflichtvorbereitung eines jeden Auslandsmitarbeiters. Denn Sprache stellt ein Kommunikationsmittel, zugleich aber auch eine Kommunikationsbarriere dar. Allerdings verweist Wirth (1992, S. 179) darauf, dass die

⁸⁰⁵ Sprachliche Grundkenntnisse werden in diesem Zusammenhang auch als „survival knowledge“ bezeichnet. Siehe dazu Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V.: Der internationale Einsatz von Fach- und Führungskräften. Ein Ratgeber von Experten für die Praxis. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1995, S. 37.

fremdsprachliche Vorbereitung zwar von einer Mehrzahl der Unternehmen als Notwendigkeit Anerkennung findet, jedoch die tatsächliche Wichtigkeit der Fremdsprachenvorbereitung von manchen Firmen unterschätzt wird. Auch Bittner und Reisch (1994, S. 125) machen darauf aufmerksam, dass die Sprache an sich ein „ganz banaler Punkt“ sei, der jedoch in der Praxis häufig unterschätzt wird. So kommt es oft vor, dass Mitarbeiter mit den Konsequenzen von sprachlichen Missverständnissen aus den ersten Wochen bis zum Ende ihrer Auslandstätigkeit zu kämpfen haben.⁸⁰⁶ Da Sprachkenntnisse als Voraussetzung für die aktive Teilnahme in den verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens unabdingbar sind und darüber unmittelbar eine Stärkung des Selbstvertrauens und Wohlbefindens des Auslandsentsandten bewirken, ist davon auszugehen, dass Sprachgewandtheit positiv zur Überwindung des Kulturschocks im Rahmen des Eingewöhnungsphasenmodells (siehe dazu die Graphik im allgemeinen Kulturmodul) sowie zur erfolgreichen Integration und Anpassung im fremden Land beiträgt. Schon bei nur an Alltagsphänomenen orientierten Prozessen wird schnell deutlich, dass eine Integration bzw. Anpassung im Ausland ohne Fremdsprachenkenntnisse nicht möglich ist. Die sprachliche Vorbereitung ist demzufolge nicht isoliert, sondern als laufender Prozess im Vorbereitungsverlauf zu verstehen. Damit wird der Mitarbeiter befähigt, nicht nur oberflächliche Erfahrungen mit der fremden Kultur zu machen, sondern ein tieferes Verständnis für kulturelle Zusammenhänge eigenständig weiterzuentwickeln. Für den letzten Punkt ergibt sich somit die Forderung nach einer qualitativen Verbesserung der Vorbereitung auf Auslandseinsätze insbesondere in sprachlicher Hinsicht als Grundvoraussetzung für eine adäquate Kommunikation.

⁸⁰⁶ Näheres zu dieser Sprachproblematik siehe Löber 1984, S. 80.

Schlusswort - Ausblick

Allein die „grammatikalische Kompetenz“ in einer Sprache jedoch befähigt einen Gesprächsteilnehmer nicht zu sinn- und sachgemäßer Kommunikation, solange er nicht Kenntnisse über den adäquaten Gebrauch und die angemessene Interpretation, über Bewertung der Kommunikationssituationen sowie zu potentiellen Absichten der Kommunikationspartner verfügt. Kommunikative Kompetenz beinhaltet ein Bündel an Kompetenzen.

Analysen von Beratungen, Coachings sowie interkulturellen Trainings von deutschen und spanischen Mitarbeitern zeigen, dass es auch zwischen scheinbar nahen Kulturen beachtliche Differenzen auf kommunikativer und kultureller Ebene gibt. Und gerade hier liegt die Paradoxie: Je ähnlicher oder scheinbar ähnlicher wir uns sind, desto mehr Wert legen wir auf wechselseitige Abgrenzung (siehe Eingangszitat von Alexis de Tocqueville).

Die unterschiedlichen von deutschen und spanischen Informanten geschilderten und erfahrenen sowie von mir erlebten persönlichen und geschäftlichen Missverständnisse erweckten das Interesse eine Untersuchung wie die vorliegende anzufertigen. Genau diese Missverständnisse waren Ausgangspunkt der vorliegenden kontrastiven Untersuchung. In der empirischen Phase wurde zuerst die Grundlage einer Feldforschungsarbeit geschaffen, um die Vielfalt von Aspekten und Schattierungen der Kommunikation in den Blick zu bekommen und dadurch eine engmaschige Erfassung der Kommunikationsmerkmale zu erreichen. Der empirische Teil des erprobten interkulturellen Trainings hat zweierlei zum Ausdruck gebracht: Einerseits kann eine Trainingsmaßnahme nie die Vielfalt der später in einer deutsch-spanischen Interaktion erlebten Handlungszusammenhänge vollständig vorwegnehmen. Trotzdem liegen Aussagen vor, dass das hiesige Training das Handeln und die Kommunikation in Form produktiver Arbeitsbeziehungen nachhaltig beeinflusst hat. Andererseits zeigt sich, dass es in diesem Bereich noch viel Aufklärungs- und Deutungsbedarf gibt.

Unter Bezug auf die Untersuchungsergebnisse ist festzustellen, dass die vorhandenen interkulturellen Konflikte größtenteils auf drei Fehler zurückzuführen sind: Erstens können sie auf kulturellen Fehlern beruhen, d.h. auf der Tatsache, dass ein fremdes Verhalten aus der eigenen kulturellen Betrachtungsweise und mit eigenen kulturellen Bewertungsmaßstäben allzu eng interpretiert wird. Zweitens können sie auf pragmatische Fehler zurückgehen, und zwar indem eine inadäquate Übertragung kommunikativer Normen von der Ursprungskultur in die Fremdsprache stattfindet. Und nicht zuletzt können sie auch auf fehlendem Verständnis, fehlender Toleranz, Akzeptanz und Empathie sowie fehlender Einsicht der Gefahren bei der Heranziehung von Stereotypen und Vorurteilen beruhen. Eine Thematisierung entsprechender Attributionsprozesse halte ich für gewinnbringend, da sich hinter den „Quadratköpfen“ und den „impulsiven, herzlichen und stolzen Spaniern“ unterschiedliche durch kulturelle und gesellschaftliche Faktoren geprägte Kommunikations- und Verhaltenskonventionen verbergen können.

Für meine Untersuchung habe ich mich für eine multidisziplinäre kontrastive Herangehensweise entschieden. Dabei ist mir bewusst, dass die entsprechende Methode mit der notwendig einhergehenden Bezugnahme auf eine allen Kulturen scheinbar gemeinsame Ausgangslage, von der aus sie dann differenziert werden, problematisch ist. Diese Unterstellung reduziert die mögliche Unterschiedlichkeit von Gruppen nach den Kriterien einer beobachtenden Gruppe (Ethnozentrismus). Darüber hinaus

verallgemeinert diese Prozedur unter ganz bestimmten Umständen gewonnene Daten zu Strukturmerkmalen von Kulturen und läuft damit Gefahr, die Kultur in der Analyse erst zu erzeugen, die untersucht werden soll (statisches Kulturverständnis). Aus diesen Gründen verstehe ich entsprechende idealtypische Aussagen nur als Tendenzen in einer „nationalen“ Gruppe, keineswegs jedoch als absolute Verhaltensparadigmen.

Die kontrastive Pragmatik ermöglichte mir, die für die hier in Rede stehenden Prozesse gültigen kommunikativen Normen in der deutschen und spanischen Kultur beschreiben zu können. Die offenen Rollenspiele als Datenerhebungsmethode haben sich als sinnvoll erwiesen. Dank dieser Methode konnte ich sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch authentisch geführte Gespräche erfassen, welche in identischen Kontexten und mithin miteinander vollkommen vergleichbar, geführt wurden⁸⁰⁷. Eine weitere praktizierte und damit vollwertige Datenerhebungsmethode waren die von den deutschen und spanischen Mitarbeitern berichteten Erfahrungen sowie meine Beobachtungen als Beraterin und Trainerin. Die kontrastive Kulturanthropologie bot mir die Gelegenheit, die deutsche und spanische Kultur in Bezug auf eine ihnen gemeinsam angenommene Größe miteinander vergleichen und differenzieren zu können. Die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation gab mir die Möglichkeit, wirtschaftsbezogenes kommunikatives Handeln zwischen den deutschen und spanischen Interaktionsteilnehmern zu untersuchen und zu kontrastieren. Sprachlich und kulturell bedingte Kommunikationsprobleme bei deutsch-spanischen Wirtschaftsbeziehungen wurden dadurch ersichtlich. Andere Disziplinen wie die Psycholinguistik, die Ethnographie der Kommunikation, die Psychologie, die Wirtschafts- und Medienwissenschaft leisteten ebenfalls Unterstützung. All diese Disziplinen ergänzten sich bei der Bewertung der Ergebnisse der Übungen und der Fallstudien. Diese disziplinäre Perspektivenvielfalt hat sich bewährt und scheint mir der geeignete Weg zu sein.

In meiner Untersuchung nehme ich häufig auf die von Brown und Levinson (1987 [1978]) entwickelten Konzepte des sozial positiven und negativen Images Bezug sowie auf äquivalente Bezeichnungen von Bravo (1999), das Image der Zugehörigkeit/Privatheit versus das Image der Autonomie betreffend. Beide Theorien haben sich als ergiebig erwiesen, um das deutsche und spanische Kommunikationsverhalten zu beschreiben und zu verstehen. Andere Aspekte haben sich beispielsweise anhand der Kulturanthropologie entschlüsseln lassen.

Die Untersuchungsergebnisse stellen unter Beweis, dass die hier betrachteten Verhaltensweisen (Sprechakte, Handlungen) kulturellen Änderungen unterworfen sind. Und zwar nicht nur in Bezug auf ihre interne Struktur, sondern auch was ihre Frequenz, Akzeptanz, Toleranz und Erwartung sowie die soziopragmatischen und -kulturellen Kontexte, in denen sie entstehen, betrifft.

Bei künftigen Forschungen im Bereich der kontrastiven Pragmatik wäre zu untersuchen, ob die Tendenz zur positiven Höflichkeit bzw. zur Zugehörigkeit bei der spanischen Kultur sowie die deutsche kulturelle Tendenz zur negativen Höflichkeit bzw. Autonomie sich bestätigen lassen würde. D.h., ob die in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Sprechakte, kommunikativen Verhaltensweisen und diskursiven Konventionen, sich auch in anderen Untersuchungen bezüglich anderer Sprechakte, kommunikativer Verhaltensweisen sowie diskursiver Konventionen finden lassen.

⁸⁰⁷ Die dem Unternehmen und ihren Beschäftigten zugesicherte Vertraulichkeit schließt die Aufnahme der Gespräche und Interviews in der Arbeit aus.

Aus didaktischer Sicht habe ich in der vorliegenden Untersuchung die wichtigsten kognitiven, affektiven und aktionalen Fähigkeiten der interkulturellen Kompetenz umrissen, welche zur Bewältigung der Risiken und Konflikte beitragen könnten. Es geht darum, den potenziellen Auslandsentsandten die Risiken und Konflikte bewusst zu machen, sie dafür zu sensibilisieren und zu trainieren. Allerdings reicht das genannte Training als vorbereitende Qualifizierungsmaßnahme nicht aus. Nicht zuletzt fördert die Betreuung der Mitarbeiter am Zielort – etwa durch die Zuteilung von „Paten“ aus dem Gastland, durch die Einrichtung von Gesprächsrunden für den Erfahrungsaustausch unter den Entsandten oder weiterführende Aufbautrainings – die Weiterführung der vorbereitend eingeleiteten Lernprozesse und verringert beim Mitarbeiter das Gefühl, mit den Problemen im Gastland allein gelassen zu werden.

Zudem können Arbeitsgruppen, die sich sowohl aus Deutschen als auch aus Spaniern zusammensetzen, über einen erweiterten Ressourcenpool verfügen. Je heterogener die Zusammensetzung eines Teams ist, desto größer ist die Vielfalt an vorhandenen Perspektiven, Ideen, Netzwerken, Problemeinsichten und Lösungsvorschlägen. Dies wiederum kann zu erhöhter Innovation und Kreativität und zu einer Effizienz- und Leistungssteigerung führen. Angesichts interkultureller Synergieeffekte können die in deutsch-spanischen Arbeitsgruppen erzielten Arbeitsergebnisse über das in monokulturellen Arbeitsgruppen übliche Niveau hinausgehen. Folglich stellen deutsch-spanische Teams ein wichtiges Potenzial zur Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit dar. Außerdem trägt die Zusammenarbeit in deutsch-spanischen Arbeitsgruppen dazu bei, Vorurteile und Stereotype gegenüber der anderen Kultur zu überdenken und das Andersartige schätzen zu lernen. Dass dies keine leichte Aufgabe ist und manchmal einer gewissen Überzeugungsarbeit bedarf, zeigt das Beispiel des deutschen Teams, welches ich für die Zusammenarbeit mit Spaniern über eine lange Phase trainiert und beraten habe und das erst lernen musste, dass man Urteile nicht auf der Grundlage vorhandener Stereotype, sondern nur anhand eigener Erfahrungen fällen sollte.

Entwicklungspotential erkenne ich im Bereich der nonverbalen Kommunikation. Der hohe Stellenwert der Körpersprache im interkulturellen Kontext sowie das Potential an Missverständnissen sind offensichtlich. Die Vergegenwärtigung beider kulturbedingter Körpersprachen könnte anhand von mehreren spontanen Spielszenen – siehe Galli-Methode – intensiviert werden. In spielerischer Art können Unterschiede in Mimik und Gestik nahe gebracht werden – „Körpersprache ins Bewußtsein rufen!“ (Galli 2000, S. 11). Im Zuge des Spielens erleben die Agierenden Unterschiedliches: Automatismen bzw. standardisierte Handlungsabläufe werden durch die Reproduktion sichtbar und mithin bewußter (a.a.O., S. 28). Die Inszenierung führt bei den Spielern zu einem Perspektivwechsel – der Spieler wechselt von seinem „inneren Erleben in sein äußeres Erleben“ (ebd.) – und mithin zur Eigenkonfrontation bzw. -wahrnehmung. Durch die neu übernommene Rolle als Spieler – Turner (2000) spricht hier vom „homo performance“ – schafft sich die Person eine gewisse Distanz, die für die Bearbeitung und Lösung der Missverständnisse erforderlich ist. Bemerkenswert dabei ist, dass der Spieler eine ambivalente Stellung einnimmt bzw. eine doppelte Rolle übernimmt: er ist zugleich Spieler und Zuschauer. Ideal und wertvoll für den Erfahrungsschatz wäre sicherlich, wenn sich die Spielszenen von deutschen und spanischen Spielern spielen ließen. Dies hätte den Vorteil, dass kulturbedingte Unterschiede sofort erkennbar wären und die Spieler mit einem quasi realitätsnahen Erlebnis konfrontiert wären.

Unterstützt werden könnte diese Methode im Bereiche der Mediendidaktik durch die Aufnahme der kurzen Rollenspielszenen. Vorteilhaft wäre dabei, dass diese Aufnahmen zum einen jederzeit abrufbar sind, zum anderen, dass sie nachträglich ganz gezielt reflektiert und zwecks Steigerung des Lernzuwachs in der Gruppe bearbeitet werden könnten. Des Weiteren käme die Verbindung des Optischen und des Akustischen zum Tragen. Anschließend wären die Wirkungen auf die Teilnehmer sofort ersichtlich und Diskrepanzen zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung könnten zeitig besprochen werden.

Relevant ist hier die Vertiefung des Aspektes der Nutzung des Wissens sowie des Managements von Erfahrungswissen von Auslandsentsandten für die Unternehmen. Denn „ein erfolgreiches Wissensmanagement im Unternehmen wird heute als deutlicher Wettbewerbsvorteil gesehen“ (Hormuth 2009, S. 47). So stellen sich Fragen wie „Wie sollte der individuelle und organisationale Umgang mit Wissen und Erfahrungswissen sich gestalten?“ oder „welche Instrumente oder Formen der Erfahrungsweitergabe in Unternehmen (Verteilung, Diffusion, Bewahrung und Weitergabe) gibt es?“. Interkulturelle Trainings sollten den Aspekt des interkulturellen Wissens- und Erfahrungsmanagements mitaufnehmen. Nachzudenken wäre noch über die Inkorporierung erfahrener Auslandsentsandte in die Vorbereitung für Neuentsandte, um das angeeignete Erfahrungswissen weiterzugeben. Dass ein Einsatz solcher erfahrener Mitarbeiter für sinnvoll erachtet wird, darüber herrscht in der Literatur Einigkeit (siehe dazu Bruch 2001, S. 44; Martin 2001, S. 90; Mayrhofer 1996, S. 35 u.a.). Kaum Erfahrungen dagegen gibt es in der Literatur, wie die entsprechende Einsetzung und mithin Erfahrungsweitergabe erfolgen soll (vgl. dazu Hormuth 2009, S. 41) – im gleichermaßen wichtiges wie unbearbeitetes Terrain, das der Erschließung harrt.

Es wäre sicherlich gleichfalls eine interessante Perspektive, wenn man allen beobachteten Phänomenen in ihrer möglichen historischen Entstehung nachgehen würde. Denn geschichtliche Informationen komplementieren das eigene und fremde Wissen, indem sie Antworten auf Denk-, Handlungs-, Kommunikations-, und Verhaltensmuster in beiden Kulturen geben. Womit hängt es zusammen, dass in Spanien mit Pünktlichkeit anders als in Deutschland umgegangen wird? Hat dies mit der frühen Zentralisierung des öffentlichen Lebens zu tun? Oder mit der jahrhundertealten Rolle einer ‚parasitären‘ Kolonial- und Herrengesellschaft? Jede Reflexion „über den Prozeß der Zivilisation“ (Norbert Elias 1976) offenbart eine Tiefendimension, die vielen der hier geschilderten kulturellen Eigentümlichkeiten zugrunde liegt.

Eine ergänzende Perspektive zum Training wäre sicherlich das Einbeziehen der Sichtweise von Einheimischen – sprich Spanien aus der Sicht der Spanier (siehe dazu Moix 2011). Einerseits würden wir dadurch erkennen können, inwiefern die Sichtweise von Außenstehenden (Deutschen) bei bestimmten kulturellen Tendenzen mit derjenigen von Einheimischen (Spaniern) übereinstimmt. Andererseits würden wir sicherlich neue Erkenntnisse über Verhaltensmuster gewinnen können, die zweifellos dem interkulturellen Austausch zugute kämen und für die Behandlung bestimmter Themen aufschlussreich wären.

Des Weiteren bieten Analysen und Diskussionen von ausgewählten kulturkontrastiven Szenen aus Migrationsfilmen (z.B. „Spanglish“, „my big fat greek Wedding“, „Kick it like“, „un fraco, 14 pesetas“ u.a.) oder aus Ethno-Comedys eine gute Möglichkeit, bewusster über „verschiedene Dimensionen von Differenz und Heterogenität“ (Holzwarth 2008, S. 10) nachzudenken. Das Medium Film bzw. die

Ethno-Comedy ist eine gute pädagogische und visuelle Maßnahme, die den Teilnehmern die bewusste Bearbeitung von Fremdbildern zugänglich macht (Relativierung, Bestärkung, Erweiterung, Erneuerung, Infragestellung u.ä.). Der Einsatz von Migrationsfilmen bzw. Ethno-Comedys bietet ebenso Gelegenheit zur Reflexion über Vorurteile und Stereotypen, über deren Funktionalität und Durchbrechung (Holzwarth 2008, S. 11). Filme bzw. Ethno-Comedys sollen die Teilnehmer für andere Perspektiven sensibilisieren, zur Reflexion über die Eigen- und Fremdkultur anregen und zum interkulturellen Lernprozeß beitragen (Medienkompetenz).

Zielführend und ergänzend zu dem Training wäre die Einführung eines Blogs sinnvoll, der die Teilnehmer immer wieder mit aktuellen Studien, Hintergrundberichten, Umfragen und Interviews zur interkulturellen Kommunikation und Zusammenarbeit von Deutschen und Spaniern versorgt. In diesem Blog könnten die Erkenntnisse multimedial veröffentlicht werden, sei es durch die Publikation von podcasts oder schriftlichen Berichten. Teilnehmer hätten somit die Wahl, den podcast zu hören oder den Bericht zu lesen, oder auch beides. Ebenfalls könnte eine deutsch-spanische Netzplattform angeboten werden (Chatrooms), in der zwischen beiden Kulturteilhabern Erfahrungen ausgetauscht sowie Fragen gestellt werden könnten (interkulturelle Medienarbeit). Es würden sich hiermit neue kulturelle Orte bzw. selbstorganisierte Kommunikationsprozesse, die eine neue Dimension von Kultur darstellen, bilden.

Schließlich wäre die hier im Anhang entwickelte Befragung online zur Verfügung zu stellen. Potentielle Auslandsentsandte bekämen einen individuellen Link zur Befragung per E-Mail zugesandt.

Interkulturelle Kommunikation ist also ebenso wünschenswert wie unumgänglich. Soll Kommunikation gelingen, so muss sie auf gegenseitiger Anerkennung beruhen, auch und gerade dann, wenn der andere den eigenen Maßstäben nicht gerecht wird.

Die bequemste Variante wäre, Kommunikation zu vermeiden; die gefährlichste, sie aufgrund von Macht dominieren zu wollen; die mühsamste dagegen, sich daran zu wagen, die eigenen und die fremden Maßstäbe befragbar zu machen und verstehen zu lernen. Dies ist möglicherweise die langsamste, mühsamste und schwierigste, aber dauerhaft gewiss tragfähigste Variante.

Bibliografie

Selbstständiges Schrifttum

- ACEVES, Joseph (1971): *Social change in a Spanish village*. Cambridge/MA: Schenkenman.
- ADLER, Nancy (1997/2002): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Cincinnati, Ohio u.a.: Thomson/South-Western.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1991): *Fonología española*. Madrid: Gredos.
- ALLPORT, Gordon W. (1954): *The Nature of Prejudice*. Boston: Beacon Press. (In deutscher Sprache: (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch).
- AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert & MATTHEIER, Klaus J. (1987/2004/2006): *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ANDERSON, John R. (1985): *Cognitive Psychology and its Implications*. New York, Oxford: Freeman und Co.. (In deutscher Sprache: (1989): *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum).
- APFELTHALER, Gerhard (2002): *Interkulturelles Management. Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit*. Wien: Manz.
- APPADURAI, Arjun (1996/2008): *Mwodernty at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: Univ. of Minnesota.
- ARGYLE, Michael (1969): *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ATAYAN, Vahram & PIRAZZINI, Daniela (2009): *Argumentation: thérie – langue – discourse*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- AUSTIN, John Langshaw (1962): *How to do things with Words*. Cambridge: Mass. (In deutscher Sprache: (1979): *Zur Theorie der Sprechakte*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny Stuttgart: Philipp Reclam jur.).
- AUSUBEL, David P. (1974): *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
- BAACKE, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- BACHMAN, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BADER, Wolfgang & OLMOS, Ignacio (2004): *Die deutsch-spanischen Kulturbeziehungen im europäischen Kontext*. Frankfurt a.M.: Vervuert.
- BADURA, Bernhard (1971/1973): *Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation*. Stuttgart-Bad Cannstadt: Frommann-Holzboog.
- BALLE, Chistel (1990): *Tabus in der Sprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

- BARIÉ-WIMMER, Friederike & VON HELMOT, Katharina & ZIMMERMANN, Bernhard (2014): *Interkulturelle Arbeitskontexte. Band 16: Kultur – Kommunikation – Kooperation*. Stuttgart: Ibidem.
- BAUZÁ IRAOLA, Amanda Eva (2002): *Interkulturelle Kompetenz in der deutsch-spanischen Kommunikation*. Unveröff. Magisterarbeit, Universität Bremen.
- BAYRAKTAROGLU, Arin & SIFIANOU, Maria (2001): *Linguistic politeness across boundaries: the case of Greek and Turkish*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- BEHLER, Victoria & WUNDERLICH, Susanne (2005): *Veranstaltungsarbeit öffentlicher Bibliotheken zur Förderung der Medienkompetenz von Kindern*. Diplomarbeit. Fachhochschule Köln. Abrufbar im Internet: URL: http://opus.bibl.fh-koeln.de/volltexte/2005/148/pdf/behler_wunderlich.pdf. Stand: [01.04.2015].
- BEINHAEUER, Werner (1978): *Stilistisch-phraseologisches Wörterbuch spanisch-deutsch*. München: Max Hueber.
- (1978): *El español coloquial*. Madrid: Gredos.
- BERGEMANN, Niels & SOURISSEAUX, Andreas L. J. (1996/2003): *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Springer.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas (1966/1969/1995//2004): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.
- BERGMANN, Rolf, PAULY, Peter (1975): *Einführung in die Sprachwissenschaft für Germanisten*. München: Max Hueber.
- BERNECKER, Walther L. (2006): *Spanien-Handbuch. Geschichte und Gegenwart*. Tübingen, Basel: Francke.
- (2010): *Spanische Geschichte. Vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- BERNECKER, Walther L. & DIRSCHERL, Klaus (2004): *Spanien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- BERNSTEIN, Basil, Brandis, Walter u.a. (1973): *Henderson: Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Düsseldorf: Schwann.
- BERRY, John W. (1992/2008): *Cross-cultural psychology. Research and Applications*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ..
- BESCH, Werner (1998): *Duzen, Siezen, Titulieren. Zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- BIEBER, Klaus (2001): *Effizientes Office-Management mit KAIZEN*. Landsberg Lech: Moderne Industrie.
- BIERHOFF, Hans-Werner (2000): *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

- BIRKENBIHL, Michael (1995/2003): *Train the trainer: Arbeitsbuch für Ausbilder und Dozenten*. München: Moderne Industrie AG.
- BIRKENBIHL, Vera F. (1999/2001): *Signale des Körpers. Körpersprache verstehen*. München/Landsberg am Lech: Mvg.
- (2000): *Das „neue“ Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*. Landsberg am Lech: Mvg.
- (2005): *Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*. Offenbach: GABAL.
- BITTNER, Andreas & REISCH, Bernhard (1990): *Ausreise. Eine Orientierung für Personalverantwortliche, Berater und Trainer*. Bad Honnef: Institut für Interkulturelles Management.
- (1994): *Interkulturelles Personalmanagement. Internationale Personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles Training*. Wiesbaden: Gabler 1994.
- (1997): *Anforderungen an Auslandsmanager. Erfolgs- und Misserfolgskriterien beim Auslandseinsatz*. Königswinter: IFIM.
- BLASER, Jutta (2007): *Phonetik und Phonologie des Spanischen: Eine synchronische Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane & KASPER, Gabriele (1989/1990): *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- BOLTEN, Jürgen (2000): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- (2003): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- BOLTEN, Jürgen & EHRHARDT, Claus (2003): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH.
- BORTZ, Jürgen & DÖRING, Nicola (1995): *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- BRAVO, Diana (2005): *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunker.
- BRAVO, Diana & BRIZ, Antonio (2004): *Prágmatica sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BRENES GARCÍA, A. M. u.a. (2002): *La comunicación informal en los negocios*. Madrid: Arco/Libros.
- BREUER, Jochen P. & BARTHA, Pierre de (1996): *Deutsch-französisches Kooperationsmanagement. Band 1: Grundlagen. Interkulturelle Kommunikation - Sozialverhalten - Motivation*. Laufen: Becker.
- BRIESEMEISTER, Dietrich (2004): *Spanien aus deutscher Sicht. Deutsch-spanische Kulturbeziehungen gestern und heute*. Tübingen: Niemeyer.

- BRINKER, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Begriffe und Funktionen*. Berlin: Schmidt.
- BRINKER, Klaus & SAGER, Sven (1989/1996): *Linguistische Gesprächsanalyse – Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- BRINKER, Klaus & ANTOS, Gerd u.a. (2001): *Text und Gesprächslinguistik*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- BRISLIN, Richard W. & CUSHNER, Kenneth (1988): *Intercultural Interactions - A Practical Guide. (Vol. 9)*. Beverly Hills: Sage Publications.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (1998/2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- BROMMER, Ulrike (1993): *Schlüsselqualifikationen*. Stuttgart: Deutscher Sparkassenverlag.
- BROWN, Rupert (1995): *Prejudice. Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen C. (1978/1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRÜCH, Andreas (2001): *Kulturelle Anpassung deutscher Unternehmensmitarbeiter bei Auslandsentsendungen. Eine empirische Studie in den USA, Kanada, Japan und Südkorea zu Kriterien und Einflussfaktoren erfolgreicher Aufenthalte von Fach- und Führungskräften*. Frankfurt a.M.: Lang.
- BRÜHL, Rolf; GROENEWALD, Horst & WEITKAMP, Jürgen (1998): *Betriebswirtschaftliche Ausbildung und internationales Personalmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- BUBLITZ, Wolfram (2001): *Englische Pragmatik. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- BÜHLER, Karl ([1934] 1982): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer.
- BURKART, Roland (1995): *Kommunikationswissenschaft*. Böhlau. Wien.
- BUSSE, Gerd; PAUL-KOHLHOFF, Angela & WORDELMANN, Peter (1997): *Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- CAHILL, Thomas (2002): *Abrahams Welt. Wie das jüdische Volk die westliche Zivilisation erfand*. München: Goldmann.
- CASTELL, Andreu (2002): *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Idiomas.
- CASTELL, Manuel (2013): *Communication power*. Oxford u.a.: Oxford Univ. Press.
- CASTRO, Américo (1957): *Spanien. Vision und Wirklichkeit*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- CHEN, Guo M. & STAROSTA, William J. (1998): *Foundations of Intercultural Communication*. Needham Height, Mass.: Allyn und Bacon.
- CHEVALIER, Brigitte (1999): *Effektives Lernen*. Frankfurt a.M.: Eichborn.

- CHOMSKY, Noam (1975): *The logical structure of linguistic theory*. New York u.a.: Plenum Press.
- CHOWDHURDY, Subir (2001): *The Power of Six Sigma*. Chicago: Dearborn Trade.
- CICOUREL, Aaron V. (1975): *Sprache in der sozialen Interaktion*. München: List.
- CLYNE, Michael (1994/1996): *Intercultural communication at work. Cultural values in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CNYRIM, Andrea (2012): *Interkulturelle Kompetenz*. Abrufbar im Internet. URL: http://www.perso-net.de/uploads/media/perso-net_Interkulturelle_Kompetenz_Cnyrim_final.pdf [Stand: 04.05.2012].
- COLIN, Lucette & MÜLLER, Burkhard (1998): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- COLLADO SEIDEL, Carlos & KÖNIG, Andreas u.a. (2002): *Spanien: Mitten in Europa. Zum Verständnis der spanischen Gesellschaft, Kultur und Identität*. Frankfurt a.M., London: IKO.
- COMELLI, Gehard & ROSENSTIEL, Lutz v. (2003): *Führung durch Motivation: Mitarbeiter für Organisationsziel zu gewinnen*. München: Vahle.
- CONDON, John C. & FATHI, Yousef (1975): *An introduction to intercultural communication*. New York: McGraw-Hil.
- CONTRERAS FERNÁNDEZ, Josefa (2005): *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*. Dissertation. Valencia: Universitat de València.
- COULMAS, Florian (1981): *Über Schrift*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (1981): *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.
 - (1992): *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- CRAIG, Gordon A. (1985): *Über die Deutschen*. München: Dtv.
- CUESTA, Ubaldo (2000): *Psicología de la comunicación*. Madrid: Cátedra.
- CZYZEWSKI, Marek u.a. (1995): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- DA RIN, Denise & NODARI, Claudio (2000): *Interkulturelle Kommunikation wozu?* Bern: NSUK.
- DAMASIO, Antonio (2000): *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.
- DEARDORFF, Darla K. (2009): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- DEMORGON, Jacques (1999): *Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Campus.

- DÍAZ PÉREZ, Francisco J. (2003): *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- DITKO, Peter H. & ENGELN, Norbert Q. (1996/2001): *In Bildern reden. Die neue Redekunst aus Ditos Schule*. Düsseldorf: Econ.
- DITTRICH, Sabine (2005): *Intentionen - Eine Studie zum Kommunikationsbegriff*. Essener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung. Bd. 13. Aachen: Shaker.
- DRUCKER, Peter F. (1966): *The effective Executive*. New York: Harper und Row.
- DUCKITT, John (1992): *The Social Psychology of Prejudice*. New York/Westport/London: Praeger.
- DUCROT, Oswald (1984): *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- DÜLFER, Eberhard (1997/2001): *Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen*. München, Wien: Oldenbourg.
- DUTTLINGER, Claudia (1999): *Komplimente im Spanischen*. Freiburg: Günter Mainz.
- ECO, Umberto (1972): *La struttura assente*. Bompiani: Mailand 1968; deutsch: *Einführung in die Semiotik*. München: Fink.
- (1987) *Semiotik: Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München: Fink.
- EDER, Gudrun (1989): *Zur kulturspezifischen Ausprägung von sozialer Handlungskompetenz und Interaktionsverhalten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Regensburg.
- EEMEREN, FRANS H. van; GROOTENDORST, Rob & u.a. (2002): *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, London: Erlbaum.
- EHRHARDT, Claus (2002): *Beziehungsgestaltung und Rationalität: eine linguistische Theorie der Höflichkeit*. Trieste: Parnaso.
- (2002): *Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation*. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/download/2/2> [Stand: 23.05.2015].
- EIBL-EIBESFELDT, Irenäus (1972/2004): *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung*. München: Piper.
- ELIAS, Norbert (1976): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (1988): *Über die Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ELLIS, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- EMMERICH, Wolfgang (1997): *Kleine Literaturgeschichte der DDR*. Leipzig: Gustav Kiepenheuer.
- ERICSSON, Kjerst (1996): *Die Geschlechterfalle*. Düsseldorf: Econ.
- ERNST, Peter: (2002): *Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

- ESCANDELL VIDAL, María V. (1996/2002): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FAIX, Werner G. & LAIER, Angelika (1991): *Soziale Kompetenz: das Potenzial zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg*. Wiesbaden: Gabler.
- FITTKAU, Bernd; MÜLLER-WOLF, Hans-Martin & SCHULZ von THUN, Friedemann (1997): *Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen*. Aachen-Hahn: Hahner.
- FRANK, Martina & SIEMS, Hanka (1995): *Nachbar Spanien. Leitfaden für das gute Verständnis eines stolzen Landes*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allg. Zeitungsverlag.
- FREUD, Sigmund (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. Wien: Internat. Psychoanalyt. Verlag.
- FREY, Siegfried (1984): *Die nonverbale Kommunikation*. Stuttgart: SEL-Stiftung für technische und wirtschaftliche Kommunikationsforschung.
- (1999): *Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern u.a.: Hans Huber.
- FREY, Thomas; HALLER, Dieter & WEBER, Angelika (1995): *Begegnen – Verstehen – Handeln. Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining*. Frankfurt a.M.: IKO.
- FURNHAM, Adrian F. & BOCHNER, Stephen (1986): *Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. New York: Routledge.
- GALATANU, Olga; PIERRARD, Michael & Van RAEMDONCK, Dan (2009): *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles, Bern u.a.: Peter Lang.
- GALLARDO PAULS, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- GALLI, Johannes (2000): *Interkulturelle Kommunikation und Körpersprache*. Freiburg: Galli Verlag.
- GAPSKI, Harald (2001): *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher.
- GARCEA, Elena A. A. (1996): *La comunicazione interculturale. Teoria e pratica*. Roma: Armando.
- GARCÍA ECHEVARRÍA, Santiago (1989): *El reto empresarial español. La empresa española y su competitividad*. Madrid: Díaz de Santos.
- GARCÍA ECHEVARRÍA, Santiago & DEL VAL NÚÑEZ, María Teresa (1997): *La empresa española ante la globalización de la economía*. Madrid: Fundación Argentaria.
- GARDT, Andreas (1999): *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- GEERTZ, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- (1987/1995): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- GEHLEN, Arnold (1975): *Einblicke*. Frankfurt a.M.: Klostermann.

- GEISTMANN, Christian (2002): *Interkulturelle Kompetenz – Eine wichtige und förderbare Fähigkeit in der internationalen Zusammenarbeit*. Erlangen-Nürnberg: Univ., Dissertation.
- GEIßLER, Karlheinz & LOOSS, Wolfgang (2006): *Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- GESTELAND, Richard R. (1999): *Global Business Behaviour. Erfolgreiches Verhalten und Verhandeln im internationalen Geschäft*. Zürich: Orell Füssli.
- GIBSON, Robert (2000): *Intercultural Business Communication*. Berlin: Cornelsen und Oxford University.
- GÖBEL, Kerstin: (2003): *Teaching Intercultural Competencies in the English Classroom*. Paper presented at the Unesco conference on Intercultural Education. Jyväskylä, Finnland.
- (2003): *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18. Dezember 2003 in Bad Honnef.
- GÖBEL, Kerstin; HESSE, Hermann Günther & JUDE, Nina (2003): *The Intercultural Sensitivity Inventory: A new Instrument for the Assessment of Intercultural Competence in School*. Paper presented at the Unesco Conference on Intercultural Education, Jyväskylä, Finnland.
- GÖTZ, Klaus (2000/2003): *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München, Mering: Rainer Hampp.
- GOFFMAN, Erving (2005): *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behaviour*. Garden City, N.Y 1967. Übers. [Nachdr.]: *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- (1971): *Relations in public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books 1971. Übers.: *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974/1982.
- (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a.M.: Campus.
- (2001[1959].): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GORDON W. Allport (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer und Wisch.
- GORDON, THOMAS (1986): *Familienkonferenz in der Praxis: wie Konflikte mit Kindern gelöst werden*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GORSKI, Maxim (1996/2002): *Gebrauchsanweisungen für Deutschland*. München u.a.: Piper.
- GRAFF, Marie Louise (2000): *Culture Shock Spain. A guide to Customs and Etiquette*. Portland; Oregon: Graphic Arts Center.
- GROEBEN, Nobert (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- GÜNTHER, Susanne (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation: Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer.
- GÜTTLER, Peter O. (1996): *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München: Oldenbourg.

- GUILLÉN-NIETO, Victoria; MARIMÓN-LLORCA, Carmen & VARGAS-SIERRA, Chelo (2009): *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Bern: Peter Lang.
- GUMPERZ, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- GUMPERZ John J. & HYMES, Dell (1972): *Directions in Sociolinguistics –The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart und Winston.
- HABERMAS, Jürgen & LUHMANN, Niklas (1971): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HADDAD, Najm (1987): *Kultur und Sprache. Eine kontrastive Analyse als didaktisches Konzept am Beispiel des Deutschen und Arabischen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- HÄUSEL, Hans-Georg (2002): *Limbic Succes! So beherrschen Sie die unbewussten Regeln des Erfolgs – die besten Strategien für Sieger*. Planegg: Haufe.
- HAHNE, Anton (1998): *Kommunikation in der Organisation. Grundlagen und Analysen – Ein kritischer Überblick*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- HALL, Edward T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- (1969): *The hidden dimension*. New York: Doubleday.
- (1983): *The dance of life. The other dimension of time*. New York: Anchor Books/Doubleday.
- HALL, Edward T. & HALL, Mildred R. (1983): *Hidden Differences. Studies in International Communication. How to Communicate with the Germans*. Hamburg: Gruner und Jahr.
- (1984): *Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation: Über den Umgang mit Franzosen*. Hamburg: Gruner und Jahr.
- (2001): *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- HALLER, Matthias; BLEICHER, Knut & BRAUCHLIN, Emil u.a. (1993): *Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- HAMILTON, Edith & HUNTINGTON, Cairns (1963): *Plato. Collectes Dialogues*. New York: Pantheon Books.
- HAMPDEN-TURNER, Charles M. & TROMPENAARS, Fons (2000): *Building Cross-Cultural Competence. How to create wealth from conflicting values*. Chichester, New York u.a.: John Wiley & Sons.
- HAENSCH, Günther & HABERKAMP de Anton, Gisela (1996): *Kleines Spanien-Lexikon. Wissenswertes über Land und Leute*. München: Beck.
- HARRIS, Philipp R. u.a. (1987): *Managing Cultural Differences*. Houston: Gulf Publishing.
- HARRISON, Lawrence E. (1992): *Who prospers? How cultural values shape economic and political success*. New York: Basic Books.

- HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- HAVERKATE, Henk; MUDDER, Gijs & FRAILE MALDONADO, Carolina (1998): *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos*. Amsterdam: Rodopi.
- HEBB, Donald O. (1949): *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- HEINEN, Edmund & FANK, Matthias (1997): *Unternehmenskultur. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg.
- HEILMANN, Christa M. (1995): *Frauensprechen - Männersprechen: Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- HELD, Gudrun (1995): *Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theoriebildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen*. Tübingen: Narr.
- HELMOLT, Katharina, v. & MÜLLER, Bernd-Dietrich (1991): *Französisch-deutsche Kommunikation im Management-Alltag*. Bayreuth: Univ.
- HELMOLT, Katharina, v. (1997): *Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen: eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung*. München: Iudicium.
- HENNE, Helmut (1975): *Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung*. Tübingen: Germanistische Linguistik.
- HENNE, Helmut & REHBOCK, Helmut (1979/1982/1995/2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- HERBRAND, Frank (2000): *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft*. Bern: Paul Haupt.
- HERBRICH, Martin (1994): *Interkulturelles Trainings-Manual für Spanien. Komplement zu: Entwicklung eines Attributions-Trainings zur interkulturellen Orientierung von Führungskräften auf ein Auslandseinsatz in Spanien*. Univ. Diplomarbeit, Universität Bayreuth.
- HERINGER, Hans-Jürgen (2014): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen u.a.: Francke.
- HERINGER, Hans-Jürgen & ÖHLSCHLÄGER, Günther u.a. (1977): *Einführung in die praktische Semantik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- HERKNER, Werner (1990): *Einführung in die Sozialpsychologie*. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (2002): *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos; la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Aalborg: Institut for Sprog Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet. Vol. 37.
- HINDELANG, Götz (2000): *Einführung in die Sprechaktheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- HINNENKAMP, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Max Niemeyer.
- (1994): *Interkulturelle Kommunikation*. Sonderband 11. Heidelberg: Gross.

- HINZ-ROMMEL, Wolfgang (1994): *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- HIRSCHFELD, Ursula (1982): *Konfrontative phonologisch-phonetische Untersuchungen Spanisch-Deutsch als Grundlage für die Intensivierung der Entwicklung von Aussprachefertigkeiten bei der Aneignung des Deutschen durch Spanischsprechende in der Anfangsetappe*. Halle-Wittenberg: Univ., Dissertation.
- HOFSTEDE, Geert (1980/1984/2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, Newbury Park u.a.: Sage.
- (1991): *Cultures and Organizations. Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
 - (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit : Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden. Gabler.
 - (1997/2001): *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. München: Beck.
- HOLZMÜLLER, Hartmut H. (1995): *Konzeptionelle und methodische Probleme in der interkulturellen Management- und Marketingforschung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschl.
- HOOPER, John (1987): *Los españoles de hoy*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- HORMUTH, Julia (2009): *Erfahrungsweitergabe unter Auslandsentsandten. Eine gesprächsanalytische Studie am Beispiel deutscher Manger in Spanien*. Bd. 13. Wiesbaden: VS.
- HOUSE, Juliane (1997): *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübingen: Narr.
- (1996): *Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Abrufbar im Internet: URL: http://www.spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/house.htm. Stand: [15.05.2009].
- HUBBARD, Monika (2004): *Markenführung von innen nach außen. Zur Rolle der Internen Kommunikation als Werttreiber für Marken*. Wiesbaden: Gabler.
- HUBER, Hans Dieter; LOCKEMANN, Bettina & SCHEIBEL, Michael (2004): *Visuelle Netze. Wissenräume in der Kunst*. Ostfildern-Ruit: HatjeCantz.
- HÜLSHOFF, Friedhelm & KALDEWEY, Rüdiger (1993): *Mit Erfolg studieren: Studienorganisation und Arbeitstechniken*. München: Beck.
- HUMBOLDT, Wilhelm v. (1836/1998): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- HYMES, Dell (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (1979): *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- IMHOF, Kurt (2011): *Die Krise der Öffentlichkeit: Kommunikation und Medien als Faktoren des sozialen Wandels*. Frankfurt am Main: Campus.

- JAHNKE, Ralph (1996): *Wirtschaftlichkeitsaspekte interkultureller Kommunikation: Interkulturelle Kommunikation in international tätigen Unternehmen unter besonderer Berücksichtigung von Führungskräften*. Sternenfels, Berlin: Wissenschaft und Praxis.
- JAQUETT, René (2011): *Internet im Dienste der Politik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- JASZCOLT, Kasia & TURNER, Ken (1996): *Contrastive semantics and pragmatics*. Oxford: Pergamon.
- JUNG, Sarai (2005): *Höflichkeit kontrastiv: Verbalisierungsformen von Direktiven Sprechhandlungen in Deutschland und Spanien*. Masterarbeit, Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg: GRIN.
- KAMMEL, Andreas & TEICHELMANN, Dirk (1994): *Internationaler Personaleinsatz: konzeptionelle und instrumentelle Grundlagen*. München u.a.: Oldenbourg.
- KAPPE, Doris (1996): *Konfliktbewältigung und kulturspezifisches Konfliktverhalten*. Wiesbaden: Deutscher-Universitätsverlag.
- KAPPEL, Bernd (2001): *Alltagskultur und Geschäftskultur in Spanien*. Vortrag bei Airbus 2001.
- KASPER, Gabriele (1981): *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- KASPER, Gabriele & BLUM-KULKA, Shoshana (1993): *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- KEIL, Regina (1986): *Das Kompliment in der interkulturellen Kommunikation. Sprache und Individuum*. Kongressbeiträge der 17. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik 1.-4. Tübingen: Niemeyer.
- KEIM, Lucrecia (1994): *Interkulturelle Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- KELLER, Eugen v. (1981): *Die kulturvergleichende Managementforschung, Gegenstand, Ziele, Methoden, Ergebnisse und Erkenntnisprobleme einer Forschungsrichtung*. Bern: Paul Haupt.
- KELLER, Rudi (1994): *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen, Basel: Francke (UTB).
- KETS de VRIES, Manfred F. R. & MILLER, Danny (1984): *The neurotic organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KIENER, Franz (1983): *Das Wort als Waffe. Zur Psychologie der verbalen Aggression*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- KIESER, Alfred (1993): *Organisationstheorien*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- KLAUER, Karl J. (2000): *Handbuch kognitives Training*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- KLUCKHOHN, F.R. & STRODTBECK F.L. (1975): *Variations in value orientations*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

- KNAPP-POTTHOFF, Annelie & LIEDKE, Martina (1997): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium.
- KNAPP, Karlfried (2004). Abrufbar im Internet. URL: http://www.ikwa.eu/resources/Knapp_2004.pdf [Stand: 15.05.2013].
- KNAPP, Karlfried; ENNINGER, Werner & KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1987): *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- (2004): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen, Basel: A. Francke.
- KNAPP, Mark L. (1972/1978): *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KNAPP, Mark L.; DALY, John A. (1994): *Handbook of interpersonal communication*. London: Sage.
- KNAPP, Mark L. & HALL, Judith (1992): *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Orland: Holt, Rinehart und Winsten.
- KNAPP, Mark L. u.a. (1994): *Handbook of interpersonal communication*. London: Sage.
- KÖNIG, Andreas (1996): *Zur spanischen Kultur und Identität. Ein Literaturbericht zum Thema „Kulturanthropologische Länderkunde: Spanien“*. Frankfurt a.M.: IKO.
- KOHLER, Klaus J. (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- KOHZ, ARMIN (1982): *Linguistische Aspekte des Anredeverhaltens*. Tübingen: Gunter Narr.
- KOLB, David. A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- KOONTZ, Harold u.a. (1980): *Management*. Singapore: McGraw-Hill International Book.
- KOPPER, Enid & KIECHL, Rolf (1997): *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis - Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*. Zürich: Versus.
- KOSIOL, Erich (1962): *Organisation der Unternehmung*. Wiesbaden: Gabler.
- KOTTHOFF, Helga (1989): *Pro und Contra in der Fremdsprache. Pragmatische Defizite in interkultureller Argumentation*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- (2002): *Kultur(en) im Gespräch*. Tübingen: Narr.
- KRÄMER, Sabine (1992): *Gedächtnistraining. Besser merken – mehr erreichen*. Köln: Buch- und Zeitverlag.
- KRÄMER, Sybille (2001): *Sprache, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- KROEBER-RIEL, Werner & WEINBERG, Peter u.a. (1996): *Konsumentenverhalten*. München: Vahlen.
- KROMREY, Helmut (2000): *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen: Leske + Budrich.
- KÜBLER, Hans-Dieter (2011): *Interkulturelle Medienkommunikation*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- KÜPERS, Hannelore (2000): *Das Globale Management. Anforderungen und Praxis in kulturell komplexen Unternehmen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- KUMAR, Brij N. & HAUSSMANN, Helmut (1992): *Handbuch der internationalen Unternehmenstätigkeit: Erfolgs- und Risikofaktoren, Märkte, Export-, Kooperations- und Niederlassungs-Management*. München: Beck.
- KUMBIER, Dagmar & SCHULZ VON THUN, Friedemann (2010): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch.
- LABOV, William (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- LADO, Robert (1966 [1957]): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan.
- LAKOFF, Robin T. (1975): *Language and Women's Place*. New York: Harper und Row.
- LANDIS, Dan & BENNETT, Janet M. & BENNETT, Milton J. (2004): *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage.
- LANDIS, Dan & BRISLIN, Richard W. (1983): *Handbook of intercultural training. Vol. I: Issues in theory and design; Vol. II: Issues in training methodology; Vol. III: Area studies in intercultural training*. New York: Pergamon.
- LAPESA, Rafael (1959): *Historia de la Lengua Española*. Madrid: Escelicer.
- LATTMANN, Charles (1990): *Die Unternehmenskultur. Ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmung*. Heidelberg: Physica.
- LEECH, Geoffrey, N. (1983): *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman.
- LEGGE, James (1970): *The works of Mencius*. New York: Dover Publications.
- LEHISTE, Ilse (1970): *Suprasegmentals*. Cambridge, Mass. u.a.: M.I.T. Press.
- LEVINSON, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press 1983. Ins Dt. übers. von Ursula Fries (Hrsg.) (1999/1994) *Pragmatik*. Tübingen: Max Niemeyer. Ins Dt. übers. von Martina Wiese (Hrsg.) (2000) *Pragmatik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- LEWIS, David (1975): *Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung*. Berlin: Mouton de Gruyter. (Original: *Convention: A Philosophical Study*. Cambridge: Harvard College 1969).
- LEWIS, Richard D (2000): *Handbuch internationale Kompetenz. Mehr Erfolg durch den richtigen Umgang mit Geschäftspartnern weltweit*. Frankfurt a.M.: Campus.
- (2001): *Leben heißt Staunen. Von der imaginativen Kraft der Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- LIEDKE, Martina (1994): *Die Mikro-Organisation von Verständigung – Diskursuntersuchungen zu griechischen und deutschen Partikeln*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- LIEDTKE, Frank (1995): *Implikaturen. Grammatische und pragmatische Analysen*. Tübingen: Max Niemeyer.

- LIEDTKE, Frank & KELLER, Rudi (1987): *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Max Niemeyer.
- LINKE, Angelika; NUSSBAUMER, Markus & PORTMANN, Paul R. (1991/1994): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- (1996/2004): *Studienbuch Linguistik, ergänzt um ein Kapitel "Phonetik und Phonologie" von Urs Willi*. Tübingen: Max Niemeyer.
- LIPPMANN, Walter (1991): *Public Opinion*. New York: The Macmillan Company 1922 (Nachdruck: New Brunswick: Transaction Publishers 1991).
- (1990): *Die öffentliche Meinung*. Bochum: Brockmeyer.
- LITTERS, Ulrike (1995): *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive: Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Narr.
- LOMMATZSCH, Bohdana & JONACH, Ingrid (1998): *Interkulturelle Kommunikation*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- LOENHOFF, Jens (1992): *Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: Leske und Budrich.
- LÖWE, Barbara (2002): *Kulturschock Russland*. Bielefeld: Reise-Know-How. Rump.
- LOOS, Eugène F. (1991): *Auswahlbiographie zur Interkulturellen Kommunikation*. Duisburg: LAUD.
- LUCHTENBERG, Sigrid (1999): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher.
- LUCZAK, Holger (1998): *Arbeitswissenschaft*. Berlin: Springer.
- LÜGER, Heinz-Helmut (2002): *Höflichkeitsstile*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LUGER, Kurt & RENGGER, Rudi (Hrsg.) (1994): *Dialog der Kulturen*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- LUHMANN, Niklas (1993): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUTZ, Christian A. & HIRSCHFELD, Ursula (2003): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- MALETZKE, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher.
- (1998): *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Wiesbaden: Westdeutscher.
- MANN, Golo (1991): *Wir alle sind, was wir gelesen. Aufsätze und Reden zur Literatur*. Berlin: Verlag der Nation.
- MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (2004): *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

- MARKOWSKY, Richard & THOMAS, Alexander (1995): *Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten*. Heidelberg: Asanger.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina (2000): *Linguistic politeness in Britain and Uruguay. A contrastive study of requests and apologies*. Amsterdam u.a.: John Benjamins.
- MARTIN, Cornelia (2001): *Interkulturelle Kompetenzen und deren Vermittlbarkeit durch Repatriates*. München, Mering: Hampp.
- MARX, Elisabeth, C. (2000): *Vorsicht Kulturschock. So wird Ihr beruflicher Auslandseinsatz zum Erfolg*. Frankfurt a.M.: Campus.
- MASLOW, Abraham H. (1954): *Motivation und personality*. New York: Harper.
- MAST, Claudia (2002): *Durch bessere interne Kommunikation zu mehr Geschäftserfolg. Ein Leitfaden für Unternehmer*. Berlin u.a.: DIHT.
- MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco, J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern u.a.: Scherz.
- MATZAK, Adrienne (1995): *Die Arbeitskultur kleiner und mittelständischer Unternehmer in Andalusien: eine Fallstudie der Provinz Córdoba*. Augsburg. Univ., Dissertation.
- MAYRHOFER, Wolfgang (1996): *Mobilität und Steuerung in international tätigen Unternehmen. Eine theoretische Analyse*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- MAYRING, Philipp (1983/2003): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim u.a.: Beltz.
- MEGGLE, Georg (1981): *Grundbegriffe der Kommunikation*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- MEIER Simon & RELLSTAB, Daniel H. & SCHIEWER, Gesine L. (2014): *Dialog und (Inter-)Kulturalität*. Tübingen: Narr.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1959): *Los españoles en la historia*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- (1965): *Manual de Gramática Histórica Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MENTZEL, Wolfgang (2000/2006): *Rhetorik: Frei und überzeugend sprechen*. Planegg, München: Haufe.
- MERTEN, Klaus (1977): *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse*. Opladen: Westdeutscher.
- MESCHING, Gustav (1966): *Soziologie der großen Religionen*. Bonn: Ludwig Röhrscheid.
- METZIG, Werner & SCHUSTER, Martin (2000): *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin u.a.: Springer.
- MEYER-ABICH, Klaus M. (1988): *Wissenschaft für die Zukunft*. München: Beck.
- MEYROWITZ, Joshua (1990): *Die Fernseh-Gesellschaft*. Weinheim u.a.: Beltz.
- MIGUEL DE, Amando (1991): *Cien años de urbanidad. Crítica de costumbres de la vida española*. Barcelona: Planeta.

- (1993): *La sociedad española, 1993-1994*. Madrid: Alianza Editorial.
 - (1997): *Autobiografía de los españoles. ¿Cómo nos vemos? ¿Somos así?* Barcelona: Planeta.
- MILLS, Sara (2003): *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- MISSOMELIUS, Petra (2006): *Digitale Medienkultur. Wahrnehmung – Konfiguration – Transformation*. Bielefeld: Transcript.
- MITCHELL, Charles (2000): *Interkulturelle Kompetenz im Auslandsgeschäft entwickeln und einsetzen*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- MOG, Paul & ALTHAUS, Hans-Joachim (1992/1994/1996): *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- MOLCHO, Samy (1998): *Körpersprache*. München: Goldmann.
- (2001): *Alles über Körpersprache : sich selbst und andere besser verstehen*. München: Mosaik.
- MOLZ, M. (1994): *Analyse kultureller Orientierungen im deutsch-französischen Dialog*. Regensburg: Unveröff. Diplomarbeit.
- MOSSMÜLLER, Alois (1997): *Kulturen in Interaktion. Deutsche und US-amerikanische Firmenentsandte in Japan*. Münster u.a.: Waxman.
- MOSSMÜLLER, Alois & MÖLLER-KIERO, Jana (Hrsg.) (2014): *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster/New York: Waxmann.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1991/1993): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium.
- (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- MÜLLER, Christoph (2012): *Interkulturelle Kompetenz aus der Sicht deutscher Führungskräfte*.
 Abrufbar im Internet. URL: http://www.shm-netzwerk.de/shm_interkulturelle_kompetenz.html
 [Stand: 19.05.2012].
- NAGELS, Kerstin (1996): *Interkulturelle Kommunikation in der Deutsch-Chinesischen Zusammenarbeit*. Bremen: Fachbereich Wirtschaft der Hochschule Bremen.
- NEUBERGER, Oswald (2001): *Das Mitarbeitergespräch. Praktische Grundlagen für erfolgreiche Führungsarbeit*. Leonberg: Rosenberger.
- NEUBERGER, Oswald & KOMPA, Ain (Hrsg.) (1993): *Wir die Firma. Der Kult um die Unternehmenskultur*. München: Heyne.
- NIPPERDEY, Thomas (1991): *Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays*. München: Dtv.
- NIXDORF, Nina (2002): *Höflichkeit im Englischen, Deutschen, Russischen. Ein interkultureller Vergleich am Beispiel von Ablehnungen und Komplimenterwiderungen*. Marburg: Tectum.
- NOHLEN, Dieter & HILDENBRAND, Andreas (2005): *Spanien. Wirtschaft – Gesellschaft – Politik. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS.

- NUSS, Bernard (1992): *Das Faust-Syndrom. Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen*. Bonn: Bouvier.
- OESTERLE, Michael-Jörg (2001): *Risiken im unternehmerischen Handeln durch Individualisierung und Globalisierung*, 14. Bremer Universitäts-Gespräch am 8. und 9. November 2001 im Park Hotel Bremen. Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee. Bremen, Oldenburg.
- OKSAAR, Els (1992): *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- (1992): *Sprache und Gesellschaft*. Mannheim: Duden.
- ORIZO, Francisco A. (1991): *Los nuevos valores de los españoles. España en la Encuesta Europea de Valores*. Madrid: Ediciones Santa María.
- ORIZO, Francisco A. & ELZO, Javier (2000): *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid: Universidad de Deusto/Ediciones SM.
- ORTEGA Y GASSET, José (2005): *Obras completas. Tomo III*. Madrid: Taurus.
- OTTERSTEDT, Carola (1993): *Abschied im Alltag. Grußformeln und Abschiedsgestaltung im interkulturellen Vergleich*. München: Iudicum.
- PEDERSEN, Paul (1995): *The five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World*. Vol. 25. Westport, Connecticut/London: Greenwood.
- PELZ, Heidrun (1999): *Linguistik. Eine Einführung*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- PÉREZ DÍAZ, Victor M. (1991): *Structure and change of Castilian peasant communities. A sociological inquiry into rural Castile 1550-1990*. New York: Garland.
- PERLITZ, Manfred (1997): *Internationales Management*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- PINKER, Steven (1994): *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. London: Penguin.
- PODSIADLOWSKI, Astrid (2004): *Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- PÖRKSEN, Bernhard & SCHULZ VON THUN, Friedemann (2014): *Kommunikation als Lebenskunst: Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- POHLSCHMIDT, Monika (2008): *Medienkompetenz bei Menschen mit Migrationshintergrund*. Abrufbar im Internet. URL: edoc.hu-bremen.de/miscellanies/bruecken-28964/12/PDF/12.pdf [Stand: 07.04.2015], 12-45.
- POSTMAN, Neil (1992): *Wir amüsieren uns zu Tode*. Frankfurt am Main: Fischer.
- PROSS, Helge (1982): *Was ist heute deutsch? Wertorientierungen in der Bundesrepublik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- PÜMPIN, Cuno (1986): *Management strategischer Erfolgspositionen: das SEP-Konzept als Grundlage wirkungsvoller Unternehmensführung*. Bern u.a.: Paul Haupt.

- PÜMPIN, Cuno & GARCÍA ECHEVARRÍA, Santiago (1988): *Cultura empresarial*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- PUTMAN, Hilary (1979/1990): *Die Bedeutung von Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- QUASTHOFF, Uta (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt a.M.: Fischer-Athenäum-Taschenbuch.
- RAULFF, Ulrich (1987): *Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse*. Berlin: Wagenbach.
- REHBEIN, Jochen (1985): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- REINEKE, Rolf-Dieter & FUSSINGER, Christine (2001): *Interkulturelles Management. Konzeption-Beratung-Training*. Wiesbaden: Gabler.
- REISCH, Bernhard (1996): *Geachtet – aber nicht geschätzt. Die Schwierigkeiten deutscher Manager im Ausland*. Bonn u.a.: Institut für Interkulturelles Management.
- RENTZSCH, Hans-Peter (1999): *Erfolgreich verhandeln im weltweiten Business. Verhalten, Taktik und Strategie für internationale Meetings und Präsentationen*. Wiesbaden: Gabler.
- RICHTER, Günther (1996): *Führungsinstrument Kommunikation: die sozialen Beziehungen im Unternehmen partnerschaftlich gestalten*. Wiesbaden: Gabler.
- RIVAS ZANCARRÓN, Manuel & GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano (2009): *Tendencias fonéticas en el español coloquial*. Hildesheim: Olms.
- ROELCKE, Thorsten (1997): *Sprachtypologie des Deutschen*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- RÖLL, Franz Josef (2015): *Einfluss neuer Medien auf die Kommunikation Jugendlicher*. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.jugendschutz-niedersachsen.de/importe/pdf/einfluss-neuer-medien-pdf> [Stand: 30.03.2015].
- RÖSCH, Olga (2000): *Stereotypisierung des Fremden: Auswirkungen in der Kommunikation*. Berlin: News and Media.
- ROLF, Eckard (1994): *Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen*. Opladen: Westdeutscher.
- RONEN, Simcha (1986): *Comparative and multinational Management*. New York u.a.: Wiley.
- RORTY, Richard (1989): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ROTH, Juliana (2003): *Zwischen Kulturtheorie und sozialer Praxis. Überlegungen zur Erstellung eines VHS Weiterbildungsprogramms zur interkulturellen Kompetenz*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Interkulturelle Kompetenz, 13./14. November 2003 in Erfurt. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.iiz-dvv.de>. [Stand: 23.08.2012].
- ROTH, Klaus (1996/2000): *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster, München: Waxmann.

- ROTT, Gerhart, SIEMER, Viola, SAWGORODNJA, Irina (2004): *Trainingsmanuale der Zentralen Studienberatungsstelle*. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal.
- RÜCHARDT, Benedikt (1988): *Deutsch-spanische Beziehungen 1898-1931*. Univ., Dissertation München.
- SABUCEDO, José M. u.a. (1997): *Fundamentos de la psicología social*. Madrid: Siglo XXI.
- SALMON, Keith G. (1995): *The modern Spanish economy. Transformation and integration into Europe*. London u.a.: Printer.
- SAMEL, Ingrid (1995): *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: Schmidt 1995.
- SÁNCHEZ MACARRO, Antonia & GARCÉS-CONEJOS, Pilar (1998): *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics IV: Pragmática Intercultural*. Valencia: Universitat de València.
- SAUZAY, Brigitte (1986): *Die rätselhaften Deutschen. Die Bundesrepublik von außen gesehen*. Stuttgart: Bonn Aktuell.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1990): *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- SCHEFLEN, Albert E. (1976): *Körpersprache und soziale Ordnung*. Stuttgart: Klett.
- SCHERM, Ewald (1995): *Internationales Personalmanagement*. München, Wien: Oldenbourg.
- SCHIERSMANN, Christiane & BUSSE, Johannes & KRAUSE, Detlev (2002): *Medienkompetenz – Kooperationskompetenz für Neue Medien. Studie im Auftrag des Forum Bildung*. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.blk-info.de/papers/forum-bildung/band12.pdf> [Stand: 01.04.2015].
- SCHNEIDER, Detlef W. & RECHTIEN, Wolfgang (1991): *Die Macht des Arguments. Sicher auftreten, klar formulieren, mit Überzeugung gewinnen*. Wiesbaden: Gabler.
- SCHNEIDER, David J. (2004): *The Psychology of Stereotyping*. New York, London: The Guilford Press.
- SCHNÖRING, Stefanie (2007): *Kommunikation im Spiegel der Unternehmenskultur: Dialogisches Handeln und unternehmerische Zwecke*. Tübingen: Max Niemeyer.
- SCHORKOPF, Horst (1985): *Reden. Frei – verständlich – wirksam. Rhetorik – Theorie und Praxis der freien Rede*. Freiburg i. Breisgau: Haufe.
- SCHORSACK, Alexander (1998): *Die soziale Steuerung im Verkaufsgespräch. Experimentelle Untersuchungen*. Münster: Waxmann.
- SCHREINER, Karin (2007): *Die Psychologie des Kulturschocks und die Situation der „Trailing Spouse“*. Frankfurt a.M.: IKO.
- SCHROLL-MACHL, Sylvia (2001): *Businesskontakte zwischen Deutschen und Tschechen. Kulturunterschiede in der Wirtschaftszusammenarbeit*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis.
- (2002): *Die Deutschen – Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- (2003): *Deutschland*. Abrufbar im Internet. URL: http://www.stefanschmid-consult.de/deutsch/documents/Schroll-Machl2003_000.PDF [Stand: 04.05.2012].
- SCHROLL-MACHL, Sylvia & NOVY, Ivan (2008): *Perfekt geplant und genial improvisiert. Erfolg in der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit*. München und Mering: Rainer Hampp.
- SCHÜTZ, Alfred (1993/1981/1974.): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann (1995): *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- (1981/1992/1998/2001): *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Hamburg: Reinbek bei Hamburg.
- SCHÄFER, Bernd & SIX, Bernd (1978): *Sozialpsychologie des Vorurteils*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- SCHOPPE, Siegrid G. u.a. (1995): *Moderne Theorie der Unternehmung*. München: Oldenbourg.
- SCHÜTZ, Christian & RATH, Philippa (2003): *Der Benediktinerorden: Gott suchen in Gebet und Arbeit*. Mainz: Matthias-Grünwald.
- SCHULZ, Brigitte (2008): *Kino im interkulturellen Kontext*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- SCHUGK, Michael (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Kulturbedingte Unterschiede in Verkauf und Werbung*. München: Vahlen.
- SCOLLON, Ron & WONG SCOLLON, Suzanne (2001): *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- SEARLE, John, R. (1969): *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Univ. Press (Deutsch: SEARLE, John, R. (1976/1987): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- (1979/2001): *Expressions and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge u.a.: Cambridge Univ. Press. (Deutsch: (1980/1982/2004): *Ausdruck und Bedeutung: Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- SERDYUKOVA, Oxana (2008): *Unterschiede im Einsatz von Höflichkeitsstrategien im deutschen und russischen Kulturkreis am Beispiel des Kritikverhaltens am Arbeitsplatz. Überprüfung der Reichweite des Höflichkeitsmodells von Brown/Levinson (1987) anhand der kontrastiven Untersuchung in deutsch- und russischsprachigen Probandengruppen in Rostock*. Diss. Univ. Rostock. Abrufbar im Internet. URL: http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_000000003492/dissertation_Serdyukova_2008.pdf. [Stand: 16.08.2012].
- SELL, Axel (1994): *Internationale Unternehmenskooperationen*. München, Wien: Oldenbourg.
- SENETT, Richard (1983): *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt a.M.: Fischer.

- SENGHAAS, Dieter (2002): *Demokratie und Menschenrechte in einer globalisierenden Welt, 15. Bremer Universitäts-Gespräch am 31. Oktober und 1. November 2002 im Park Hotel Bremen..* Bremen, Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee.
- SENNER, Peter J. (1998): *So führen Sie ihre Mitarbeiter zum Verkaufserfolg.* Würzburg: Max Schimmel.
- SIEBOLD, Kathrin (2008): *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán. Estudio pragmalingüístico e intercultural.* Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- (2008): Die Interkulturelle Pragmatik – Angenehm, Sie kennenzulernen! Abrufbar im Internet. URL: http://www.fage.es/magazin/magazin_18/04_KATHRIN_SIEBOLD.pdf. [Stand: 25.05.2013].
- SIEMS, Hanko & MARTINA, Frank (1996): *Erfolgreiches Personalmarketing in Spanien.* Frankfurt a.M.: FAZ & Siemark Management Services.
- SIFIANOU, Maria (1992): *Politeness phenomena in England and Greece. A cross-cultural perspective.* New York u.a.: University Press.
- SITTA, Horst (1998): *Der Satz. In Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache.* Mannheim: Dudenverlag.
- SKINNER, Burrhus. F. (1978): *Was ist Behaviorismus?* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SOMMER, Andreas U. (1997): *Der Geist der Historie und das Ende des Christentums.* Berlin: Akademie.
- SPENCER-OATEY, Helen (2000): *Culturally speaking: Managing Rapport through Talk Across Cultures.* London: Continuum.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre (1995): *Relevance. Communication and Cognition.* Oxford, Cambridge: Blackwell.
- SPRANZ-FOGASY, Thomas (Hrsg.) (1997): *Interaktionsprofile. Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen.* Opladen: Westdeutscher.
- SPINGER, Bernd F. W. (2012): *Das kommt mir spanisch vor!: Einführung in die deutsch-spanische Kommunikation.* München: Iudicium.
- STAEHLE, Wolfgang H. (1991/1999): *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive.* München: Vahlen.
- STANGEL-MESEKE, Martina (1994): *Schlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis. Ein Ansatz in der Psychologie.* Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- STAUB, Gregor (2001): *Mega memory: optimales Gedächtnistraining für Privatleben, Schule und Beruf.* Landsberg am Lech: Mvg.
- STEINMANN, Horst & SCHERER, Andreas G. (1996): *Interkulturelles Management zwischen Universalismus und Relativismus. Kritische Anfragen der Betriebswirtschaftslehre an die*

- Philosophie*. Lehrstuhl für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Unternehmensführung der Friedrich-Alexander- Universität Erlangen. Nürnberg, Diskussionsbeitrag 88, 44-45.
- STERNECKER, Petra (1992): *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen. Zur entwicklungsdidaktischen Relevanz kritischer Theorie*. Opladen: Leske und Budrich.
- STIER, Winfried (1999): *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin u.a.: Springer.
- STRAUB, Eberhard (2004): *Das spanische Jahrhundert*. München: Siedler.
- STROEBE, Wolfgang (1980): *Grundlagen der Sozialpsychologie I*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- STUDER, Jürg (1994): *Rhetorik*. Niederhausen: Bassermann.
- SVANTESSON, Ingemar (1997): *Mind Mapping und Gedächtnistraining*. Offenbach: GABAL.
- TAGLIAVINI, Carlo (1969): *Orígenes de las lenguas neolatinas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TAJFEL, Henry (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern u.a.: Huber.
- TAMAMES, Ramón (1987): *Spanien: Geschichtsbild und Zukunftsvision einer jungen Demokratie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- TANAKA, Hiroko (1988): *Turn talking in japanes conversations*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- TANNEN, Deborah (1997): *Job-Talk. Wie Frauen und Männer am Arbeitsplatz miteinander reden*. München: Goldmann.
- THIEME, Werner M. (2000): *Interkulturelle Kommunikation und internationales Marketing. Theoretische Grundlagen als Anknüpfungspunkt für ein Management kultureller Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- THOMAS, Alexander (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.
- (1996/2003): *Psychologie interkulturellen Handels*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- THOMAS, Alexander; KINAST, Eva-Ulrike & SCHROLL-MACHL, Sylvia (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- TROMMSDORFF, Volker (2002): *Konsumentenverhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- TROMPENAARS, Fon (1993): *Handbuch globales Managen: wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf u.a.: Econ.
- TROMPENAARS, Fon & HAMPDEN-TURNER, Charles (1997/2007): *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in Business*. London: Nicholas Brealey.
- TROSBERG, Anna (1996): *Interlanguage pragmatics: requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- TURNER, Victor (1986): *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.

- UNGEHEUER, Gerold (1972): *Sprache und Kommunikation*. Hamburg: Buske.
- UNKRIEG, E. R. (2000): *Systematische Förderung einer europäischen Managementstruktur und -kultur, Vortragsskript anlässlich der DGFP-Fachtagung „Personalmanagement goes International“ vom 14. und 15. September 2000*.
- VAN DIJK, Teun A. (1997): *Discourse as social interaction. Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London u.a.: SAGE.
- VESTER, Frederic (2002/2004): *Denken-Lernen-Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt unser Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* München: Dtv.
- VOLLBRECHT, Ralf (2001): *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- WAGNER, Hans (1991): *Medien-Tabus und Kommunikationsverbote. Die manipulierbare Wirklichkeit*. München: Olzog.
- WAGNER, Rainer H. (2001): *Praxis der Veränderung in Organisationen. Was Systemtheorie, Psychologie und Konstruktivismus zum Verstehen und Handeln in Organisationen beitragen können*. Göttingen: Angewandte Psychologie.
- WAGNER, Wolf (1996): *Kulturschock Deutschland*. Hamburg: Rotbuch.
- (1999): *Kulturschock Deutschland. Der zweite Blick*. Hamburg: Rotbuch.
- WALTEREIT, Richard (2006): *Abtönung. Zur Pragmatik und historischen Semantik von Modalpartikeln und ihren funktionalen Äquivalenten in romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.
- WARTHUN, Nicole (1997): *Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft. Eine Studie zu den Erfahrungen deutscher Führungskräfte*. Bochum: Brockmeyer.
- WASSILJEWA, Natalia (2007): *Interkulturelle Kommunikation*. Abrufbar im Internet. URL: <http://deu.1september.ru/article.php?ID=200702114> [Stand 04.05.2012].
- WATSON, John B. (1997): *Behaviorismus. Ergänzt durch den Aufsatz Psychologie, wie sie der Behaviorist sieht*. Eschborn bei Frankfurt: Klotz.
- WATTLEY, Ames H. (1992): *Spain is different*. Yarmouth/ME: Intercultural Press.
- WATTS, Richard J.; IDE, Sachico & EHLICH, Konrad (1992): *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- WATZLAWICK, Paul (1995): *Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn*. München: Piper.
- (1990/2008): *Anleitung zum Unglücklichsein*. München u.a.: Piper.
- WATZLAWICK, Paul & KREUZER, Franz (1995): *Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus. Mit einem Beitrag von Paul Watzlawick*. München: Piper.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H. & JACKSON, Don, D. (1969/1996/2000/2007): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern u.a.: Hans Huber.

- WEBER, Max (1920): *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr – -
 - (2006): *Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus* München: FinanzBuch.
 - (1972/1980/1990): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
 - (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübingen: Mohr.
- WEBER, Wolfgang (1991): *Defizite internationalen Management Trainings: Zur Bedeutung interkultureller Kommunikationsprozesse*. Chur u.a.: Rüegger.
 - (1998/2001): *Internationales Management*. Wiesbaden: Gabler.
- WEGGEL, Oskar (1990): *Die Asiaten*. München: Beck.
- WEINRICH, Harald (1986): *Lügt man im Deutschen, wenn man höflich ist?* Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut.
 - (1965/2007): *Linguistik der Lüge*. München: Beck.
- WELSCH, Wolfgang (1995): *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- WENGERT, Veronika (2012): *Kulturschock-Phänomen im Erleben deutschsprachiger temporärer Arbeitsmigration in Russland*. Abrufbar im Internet. URL: http://www.soemz.uni-sofia.bg/mik/v_wengert.pdf [Stand 04.05.2012].
- WHORF, Benjamin L. (1956): *Language, Thought and Reality*. New York: Harper Collings (Dt.: (1986): *Sprache, Denken, Wirklichkeit*. Reinbek: Rowohlt).
- WIERLACHER, Alois (2000): *Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990 – 2000*. Möhnesee: Résidence.
 - (1985/2000): *Das Fremde und das Eigene*. München: Iudicium.
- WIERZBICKA, Anna (1991): *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
 - (1992): *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York u.a.: University Press.
 - (1996): *Understanding Cultures through their Key Words*. Oxford: OUP.
 - (1999): *Emotions Across Languages and Cultures*. Cambridge: Cambridge University.
- WILBER, Ken (1992): *Mut und Gnade*. Bern u.a.: Scherz.
- WILLE, Christian (2012): *Themen. Interkulturelle Kommunikation. Glossar*. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.christian-wille.de/glossar.html>. [Stand: 20.08.2012].
- WIRTH, Ekkehard (1992): *Mitarbeiter im Auslandseinsatz. Planung und Gestaltung*. Wiesbaden: Gabler.
- WOLF, Wagner (1997): *Fremde Kulturen wahrnehmen*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

- WOTJAK, Gert & REGALES, Antonio u.a. (1988): *Studien zum Sprachvergleich Deutsch-Spanisch*. Valladolid: Span. Deutschlehrerverband.
- WRIGHT, Georg Henrik v. (1974): *Erklären und Verstehen*. Übersetzt von Günther Grewendorf und Georg Meggle. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- YOUSEFI, Hamid Reza & BRAUN, Ina (2005): *Interkulturelles Denken oder Achse des Bösen*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- YOUSEFI, Hamid Reza (2014): *Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. [u.a.].
- YOUSEFI, Hamid Reza (2014 a): *Interkulturellen Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ZEUNER, Ulrich (2001): *Landeskunde und interkulturelles Lernen*. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>. Stand 21.12.2001.
- ZÖLLNER, Nicole (1997): *Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- ZWITTNIG, Eva-Katharina (2003): *Tabuthemen bei Jugendlichen. Familiäre Kommunikation und Familienklima als mögliche Risikofaktoren für depressive Befindlichkeiten*. Diss. Univ. Graz. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/119712.html> [Stand: 25.05.2013].
- ZYBATOW, Lew N. (1995): *Russisch im Wandel. Die russische Sprache seit der Perestrojka*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Unselbständiges Schrifttum

- ACEVES, Joseph (1974) „First person singular. Spanish individualism reconsidered“, in: *Iberian Studies* 3, 43-49.
- ADLER, Nancy (1983) „A Typology of Management Studies Involving Culture“, in: *Journal of International Business Studies* 14, 29-47.
- (2003) „Communicating across Cultural Barriers“, in: BOLTEN, Jürgen & EHRHARDT, Claus (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH, 247-273.
- ADLER, Nancy & BARTHOLOMEW, Susan (1992) „Academic and Professional Communities of Discourse – Generating Knowledge on Transnational Human Ressource Management“, in: *Journal of International Business Studies* 3, 551-569.
- ALBERT, Marie-Theres (1991) „Kulturspezifische Ethnozentrismen und interkulturelles Lernen“, in: NESTVOGEL, Renate (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“*. Frankfurt a.M.: IKO, 113-125.
- ALKORTA IDIAKEZ, Arantxa & ZIMMERMANN, Petra (1997) „Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation“, in: LÜGER, Heinz-Helmut (Hrsg.) *Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 6*. Madrid: Idiomias.

- ALONSO, Amado (1967) „Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 161-189.
- ALONSO CORTÉS, Ángel (1999): „Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas“, in: BOSQUE, Ignacio u.a. (Hrsg.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 3993-4050.
- ALTAN, Mustafa Z. (2014): „Culture, language and globalization: Challenges for instructors teaching intercultural communication“, in: GROZEVA-MINKOVA, Maria; NAIMUSHIN, Boris (Hrsg.) *Globalisierung, interkulturelle Kommunikation und Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 41-48.
- ALTHAUS, Hans-Joachim & MOG, Paul (1992/1994/1996) „Zum Verhältnis von Privat und Öffentlich“, in: MOG, Paul & ALTHAUS, Hans-Joachim (Hrsg.) *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 89-109.
- (1992/1994/1996) „Aspekte deutscher Zleiterfahrung“, in: MOG, Paul & ALTHAUS, Hans-Joachim (Hrsg.) *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin u.a.: Langenscheidt, 65-87.
- ALTMAYER, Claus (1997): „Zum Begriff des Faches Deutsch als Fremdsprache“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (2), 1-25. Abrufbar im Internet: URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/almayer3.htm. [Stand: 10.09.2010].
- AMMON, Ulrich (1972): „Zur sozialen Funktion der pronominalen Anrede im Deutschen“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 2 (7), 73-88.
- ANEAS, Assumpta & MENA O'MEARA, Isabelle (2011): „Das kommt mir spanisch vor – Tipps für das interkulturelle Zusammenleben und Arbeiten“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA, Alexander (Hrsg.) *Spanien von innen und aussen*. Münster: LIT, 13-31.
- APELTAUER, Ernst (1997) „Zur Bedeutung der Körpersprache für die interkulturelle Kommunikation“, in: KNAPP-POTTHOFF, Annelie & LIEDKE, Martina (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 17-39.
- APFELTHALER, Gerhard u.a. (1994) „Die lokale Dimension des Internationalen Management“, in: *Journal für Betriebswirtschaft* 44, 149-162.
- APITZSCH, Gisela & DITTMAR, Norbert (1987) „Contact between German and Türkisch adolescents: A case study“, in: KNAPP, Karlfried; ENNINGER, Werner & KNAPP-POTTHOFF, Annelie (Hrsg.) *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 51-72.
- ATAYAN, Vahram (2009) „Fonctions argumentatives secondaires dans l'argumentation textuelle, ou pourquoi une 'équipe surprise' gagne (presque) toujours. Quelques considérations sur le renforcement et l'atténuation de l'argumentation en allemand, espagnol, français et italien“, in: ATAYAN, Vahram & PIRAZZINI, Daniela (Hrsg.) *Argumentation: théorie – langue – discourse*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 93-110.

- BAACKE, Dieter (1999) „Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten“, in: BAACKE, D. & KORNBLUM, S. & LAUFFER, J. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Medien : Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31-34.
- BACHMAN, Lyle F. (1995) „Habilidad lingüística comunicativa“, in: (Dies.) (Hrsg.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- BAMBERGER, Ingolf & WRONA, Thomas (1997) „Globalisierungsbetroffenheit und Anpassungsstrategien von Klein- und Mittelunternehmen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“, in: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 7, 713-735.
- BARMEYER, Christoph & DAVOINE, Eric (2014) „Interkulturelle Synergie als „ausgehandelte“ Interkulturalität“, in: MOSSMÜLLER, Alois & MÖLLER-KIERO, Jana (Hrsg.) *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster/New York: Waxmann, S. 155-181.
- BARMEYER, Christoph I. & STEIN, Volker (1998) „Deutschland denkt's, Frankreich tut's? Die virtuelle Personalabteilung im Kulturvergleich“, in: BARMEYER, Christoph I. & BOLTEN, Jürgen (Hrsg.) *Interkulturelle Personalorganisation*. Sternenfels-Berlin: Wissenschaft und Praxis, 71-105.
- BATTAGLIA, Santina (2000) „Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung“, in: FRIEBEN-BLUM, Ellen & JAKOBS, Klaudia u.a. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich, 183-202.
- BAUMGARTNER, P. & PAYR, S. (1997) „Erfinden lernen“, in: MÜLLER, A. & MÜLLER, K. H. & STADLER, F. (Hrsg.) *Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse*. Wien, New York: Springer, 8: 89-106.
- BEETZ, Manfred (1981) „Komplimentierverhalten im Barock. Aspekte linguistischer Pragmatik an einem literarhistorischen Gegenstandsbereich“, in: FRIER, Wolfgang (Hrsg.) *Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik* 13. Amsterdam: Rodopi, 135-181.
- BELLACHHAB, Abdelhadi & RAWASHDEH, Nazih (2009) „L'acquisition de la compétence sémantique et pragmatique à partir des stratégies de communication: le cas de l'excuse en tant qu'acte menaçant“, in: GALATANU Olga; PIERRARD, Michael & Van RAEMDONCK, Dan (Hrsg.) *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bruxelles, Bern u.a.: Peter Lang, 165-184.
- BENEKE, Jürgen (1999) „Vom Import-Export-Modell zur regional-komplementären Zusammenarbeit: Ein Paradigmawechsel in der internationalen Unternehmenskommunikation“, in: BOLTEN, Jürgen (Hrsg.) *Cross-Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels u.a.: Wiss. und Praxis, 61-82.
- BENSELER, Frank & BLANCK, Bettina & KEIL-SLAWIK, R. u.a. (2003): „Interkulturelle kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte“, in: *Erwägen, Wissen, Ethik* Jg. 14, H. 1, 137-228.
- BERGMANN, Alexander (1993) „Interkulturelle Managemententwicklung“, in: HALLER, Matthias & PLEITNER, Hans-Jobst (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft, Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern, Stuttgart/Wien: Paul Haupt, 193-216.

- BERGMANN, Jörg (1982) „Schweigephase im Gespräch – Aspekte ihrer interaktiven Organisation“, in: SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.) *Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie*. Tübingen: Gunter Narr, 143-184.
- BERGMANN, Marc L., KASPER, Gabriele (1993) „Perception and performance in native and nonnative apologies“, in: KASPER, Gabriele, BLUM-KULKA, Shoshana (Hrsg.) *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 82-107.
- BERNAIL, María (2005) „Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía“, in: BRAVO, Diana (Hrsg.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 365-398.
- BERTHEL, Jürgen (1998) „Internationale Karriereplanung für Führungs- und Führungsnachwuchskräfte in multinational tätigen Unternehmen“, in: BRÜHL, Rolf u.a. (Hrsg.) *Betriebswirtschaftliche Ausbildung und internationales Personalmanagement*. Wiesbaden: Gabler, 313-333.
- BHAWUK, Dharm P. S. & BRISLIN, Richard W. (2000) „Cross-cultural training: A review“, in: *Applied Psychology: An International Review*, 49, 162-191.
- BIRKLE, Waltraud & BUCHWALD, Christa u.a. (1992) „Soziale Kompetenz in betrieblicher Bildung“, in: *Grundlagen der Weiterbildung* 1/1992, 13-18.
- BLACK, Stewart J., MENDENHALL, Mark (1990) „Cross-Cultural Training Effectiveness - A Review and a Theoretical Framework for Future Research“, in: *Academy of Management Review* 1, 113-136.
- (1991) „A Practical but Theory-Based Framework for Selecting Cross-Cultural Trainings Methods“, in: MENDENHALL, Mark u.a. (Hrsg.) *International Human Resource Management*. Boston: PWS-Kent, 177-204.
- BLATTMANN, Urs: (1991) „Unternehmenskultur – ein strategisches Führungsinstrument“, in: *io Management* 12, 113-136.
- BLUM-KULKA, Shoshana (1990) „You don't touch lettuce with yours fingers: Parental Politeness in Family Discourse“, in: *Journal of Pragmatics* 14, 159-288.
- (1992) „The metapragmatics of politeness in Israeli society“, in: WATTS, Richard J.; IDE, Sachiko & EHLICH, Konrad (Hrsg.) *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 255-280.
- BLUM-KULKA, Shoshana & OLSHTAIN, Elite (1984) „Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)“, in: *Applied Linguistics* 5, 196-214.
- BOAS, Franz (1911) „Introduction to Handbook of American Indian Languages“ in: *Bulletin of American Ethnology* 40, Part 1, 1-83.
- BOEHM-TETTELBACH, P. & HELMHOLT, K. v. (1994) „Ein weiterer Schritt zur Globalisierung“, in: *Personalführung* 12, 1098-1104.
- BOEHMER-BAUER, Kundri (2011) „Begegnungen zwischen Indern und Deutschen – Interkulturelle Aspekte im Tourismus“ in: FREYER, Walter; THIMM, Tanja (Hrsg.): *Indien-Tourismus. Märkte – Strukturen – Tendenzen*. München: Oldenbourg, S. 201-219.

- BOISOT, Max H. (1993) „Spain. The revolution from outside: Spanish management and the challenges of modernization“, in: HICKSON, David J. (Hrsg.) *Management in Western Europe. Society, culture and organisation in twelve nations*. Berlin: de Gruyter, 205-229.
- BOLTEN, Jürgen (1997) „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“, in: WALTER, Rolf (Hrsg.): *Wirtschaftswissenschaften. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 469-499.
- (1992): „Interkulturelles Verhandlungstraining“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 269-287.
- (1995/1999) „Grenzen der Internationalisierungsfähigkeit. Interkulturelles Handeln aus interaktionstheoretischer Perspektive“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Cross Culture – Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, 25-42.
- (2000) „Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München u.a.: Rainer Hampp, 61-80.
- (2003) „Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen“, in: BOLTEN, J. & EHRHARDT, C. (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH, 369-394.
- (2014) „Diversität“ aus der Perspektive eines offenen Interkulturalitätsbegriffs“, in: MOOSMÜLLER, Alois & MÖLLER-KIERO (Hrsg.) *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster/New York: Waxmann, 47-60.
- BOOS, Margarete & SASSENBERG, Kai (2000) „Koordination in verteilten Arbeitsgruppen“, in: WITTE, Erich H. (Hrsg.) *Leistungsverbesserungen in aufgabenorientierten Kleingruppen*. Lengerich: Pabst, 198-216.
- BRANDO, Martin (2004) „CRM- auf Spanisch“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.) *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 165-169.
- BRATMAN, Michael E. (1990) „What is Intention?“, in: COHEN, Philip R. u.a. (Hrsg.) *Intentions in Communication*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 15-31.
- BRAVO, Diana (1999) „¿Imagen ‚positiva‘ vs. imagen ‚negativa‘? Pragmática sociocultural y componentes de face“, in: *Oralia* 2, 155-184.
- (2005) „Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la „cortesía comunicativa“, in: (Dies.) (Hrsg.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunken, 21-53.
- BREUER, Jochen P. (1990) „Syntonie und Interface. Konfliktlösungs-Service für deutsch-französische Kooperation“, in: *Marktforschung und Management* 1, 22-26.
- BRIZ GÓMEZ, Antonio (2003) „La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española“, in: *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 17-46.

- BROWN, Roger & GILMAN, Albert (1960) "The pronouns of power and solidarity", in: SEBEOK, Thomas, A. (Hrsg.) *Style in Language*. Cambridge, Mass: MIT, 253-276. Übersetzt von Radden, Günter (1982) "Die Pronomen der 'Macht' und 'Solidarität'", in: STEGER, Hugo (Hrsg.) *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 163-198. In: GIGLIOLI, Pier P. (Hrsg.) *Language and social context*. London: Paperback, 252-282.
- BRUNER, Jerome (1981): „Der Akt der Entdeckung“, in: NEBER, Heinz (Hrsg.) *Entdeckendes Lernen*. Weinheim: Beltz, 1-15.
- BURKART, Roland (2003): „Kommunikation als soziale Interaktion“, in: BOLTEN, Jürgen & EHRHARDT, Claus (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH, 17-38.
- BUSCH, Dominic (2011) „Kulturbegriffe in der Forschung zur interkulturellen Kommunikation: Konsequenzen für die Interpretation empirischer Beobachtungen und deren Handlungsrelevanz“, in: *Interculture Journal* [Online] 13, 5-24. Abrufbar im Internet: URL: <http://www.interculture-journal.com> [Stand 10.01.2010].
- BUTTJES, Dieter (1991) „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 25, 2-9.
- BYRNES, Heidi (1996) „International Style in German and American Conversations“, in: *TEXT* 6, 189-206.
- CANDACE, West & ZIMMERMAN, Don (1975) „Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation“, in: BARRIE, Thorne & HENLEY, Nancy (Hrsg.): *Language and Sex – Difference and Dominance*. Rowley, MA.: Newbury House.
- CARRASCO SANTANA, Antonio (1999) „Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown und Levinson“, in: *Pragmalingüística* 7, 1-44.
- CASPER-HEHNE, Hiltraud (1999) „Interkulturelle Kommunikation. Neue Perspektiven und alte Einsichten“, in: *ZfAL* 31, 77-107.
- (2000) „Interkulturelle Kommunikation – alte Einsichten, neue Perspektiven“, in: *CAROLO-WILHELMINA* 35, 48-51.
- CAUDRON, Shari (1991) „Training Ensures Success Overseas“, in: *Personnel Journal* 12, 27-30.
- CESTERO MANCERA, Ana M. (1994) „Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española“, in: *Revista Española de Lingüística* 24, 77-99.
- CHEN, Rong (1993) „Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers“, in: *Journal of Pragmatics* 20, 49-75.
- CHILD, John (1981) „Culture, Contingency and Capitalism in the Cross-national Study of Organizations“, in: CUMMINGS, Larry L. & STAW, Barry M. (Hrsg.) *Research in Organizational Behavior. An annual series of analytical essays and critical reviews* 3, 303-356.

- CLACKWORTHY, D. J. (1992) „Training von Stammhausfach und -führungskräften für den Auslandseinsatz“, in: KUMAR, Brij N. & HAUSSMANN, Helmut (Hrsg.) *Handbuch der internationalen Unternehmenstätigkeit: Erfolgs- und Risikofaktoren, Märkte, Export-, Kooperations- und Niederlassungs-Management*. München: Beck, 809-824.
- CLEMENT, Ute u.a. (2000): „Der Mythos Kultur“, in: *Organisationsentwicklung* 4, 62-69.
- CLEMENT, Ute & CLEMENT, Ulrich (2000/2003) „Interkulturelles Coaching“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München, Mering: Rainer Hampp, 157-168.
- CLYNE, Michael (1993) „Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive“ in: SCHRÖDER, Hartmut (Hrsg.) *Fachtextpragmatik*. Tübingen: Narr, 3-18.
- COHEN, Andrew D. & OLSHTAIN, Elite (1981) „Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology“ in: *Language Learning* 31, 17-30.
- COLLIER, Mary J. & THOMAS, Milt (1988) „Cultural Identity. An Interpretative Perspective“, in: YOUNG, Yun K. u.a. (Hrsg.) *Cross-Cultural Adaption*. Newbury Park: Sage, 99-120.
- COLLINS, Allan; BROWN, John S. & NEWMAN, Susan E. (1989) „Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics“, in: RESNICK, Lauren B. (Hrsg.) *Knowing, learning and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 453-494.
- CONTRERAS FERNÁNDEZ, Josefa (2002): „Identitätssuche bei Frauen in Monika Marons Werken“, in: ACOSTA, Luís A. u.a. (Hrsg.) *Momentos de Lengua, Literaturas y Culturas Alemanas. Actas de la X Semana de Estudios Germánicos*. Madrid: Ediciones del Oro, 123-133.
- El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español. Dissertation, Valencia 2005.
- (2006): „Imagen social española versus imagen social alemana“, in: BLAS ARROYO, José Luis u.a. (Hrsg.) *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castellón de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I, 605-612.
- (2007): „Cortesía lingüística en actos directivos“, in: *Pragmática, Discurso y Sociedad. Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics* Vol. XII 9-14, 175-191.
- COULMAS, Florian (1986): „Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb“, in: (Ders.) *Routinen im Fremdsprachenerwerb*. Münchner Werkheft. München: Goethe-Institut, 3-45.
- CROSBY Faye & NYQUIST, Linda (1976): „The female register: An empirical study of Lakoffs hypotheses“, in: *Language in Society* 6, 313-322.
- CURCÓ, Carmen (1999): „¿No me harías un favorcito? Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en español de México y el español peninsular“, in: HAVERKATE, Henk; MUDDER, Gijss & FRAILE MALDONADO, Carolina (Hrsg.) *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos*. Amsterdam: Rodopi, 129-171.

- DECHERT, Hans-Wilhelm (1983): „How a story is done in a second language“, in: FAERCH, Claus & KASPER, Gabriele (Hrsg.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London u.a.: Longman, 175-195.
- DELLER, Jürgen (1996): „Interkulturelle Eignungsdiagnostik“, in: THOMAS, Alexander (Hrsg.) *Psychologie interkulturellen Handels*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 283-316.
- DIEL, Domingo (2000): „Interkulturelles Lernen – auf dem Weg zum gegenseitigen Verständnis und Respekt“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München, Mering: Rainer Hampp, 221-234.
- DIRSCHERL, Klaus (2004): „Spaniens Blick nach Deutschland“, in: BERNECKER, Walther L. & DIRSCHERL, Klaus (Hrsg.): *Spanien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur*. Frankfurt am Main: Vervuert, 561-576.
- DIRVEN, Réne & PÜTZ, Martin (1993): „Intercultural communication“, in: *Language Teaching* 26, 144-146.
- (1994): „Intercultural Communication“, in: PÜRSCHEL, Heiner (Hrsg.) *Intercultural Communication*. Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 22-27 March 1992. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1-32.
- DOMSCH, Michael & LICHTENBERGER, Bianka (1990): „Vorbereitungsmaßnahmen für den Auslandseinsatz“, in: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* 5, 400-413.
- DONALIES, Elke (2006): „Dem Väterchen sein Megahut. Der Charme der deutschen Diminution und Augmentation und wie wir ihm gerecht werden“, in: BREINDL, Eva & GUNKEL, Lutz u.a. (Hrsg.) *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Narr, 33-52.
- DORTA, Gabriel & BRAVO, Diana (2007): „Estudios de la (des) cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos 2005“, in: *Boletín de Lingüística* [online]. Dezember 2007, Vol.19, Nr. 28, 128-139. Abrufbar im Internet: URL: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897092007000200007&lng=es&nrm=iso [Stand 10.01.2010].
- DREESMANN, Helmut (1996): „Motivation im interkulturellen Kontext“, in: BERGEMANN, Niels & SOURISSEAU, Andreas L. J. (Hrsg.) *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Springer, 81-109.
- DÜLFER, Eberhard (1991): „Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie. Eine Einführung in die Diskussion“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie Technologie*. Stuttgart: Poeschel, 1-20.
- (1998): „Individualization of Human Resource Management Facing Intercultural Corporate Structures“, in: *Management International Review* 2, 27-46.
- DUMAS, Georg (1972): „Psychologie des Lächelns“, in: KÖNIG, René & SCHMALFUSS, Axel (Hrsg.): *Kulturanthropologie*. Düsseldorf, Wien: Econ, 112-113.
- DUNCAN, Starkey (1974): „The structure of speaker-auditor interaction during speaking turns“, in: *Language in Society* 3, 161-180.

- DUNCAN, Starkey & NIEDEREHE, George u.a. (1974): „On signalling that it's your turn to speak“, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 10, 234-247.
- DUNKEL, Amanda (2004): „Culture Standards and their impact on teamwork – An empirical analysis of Austrian, German, Hungarian and Spanish culture differences“, in: *Journal for East European Management Studies* 9, 147-174.
- DURANTE, Nadia (2002): „Nonverbale Kommunikation“, in: PEPELS, Werner (Hrsg.) *Handbuch Vertrieb*. München, Wien: Hanser.
- EARLEY, P. Christopher (1987): „Intercultural training for managers: A comparison of documentary and interpersonal methods“, in: *Academy of Management Journal* 30, 685-698.
- EHLERS, Klaas-Hinrich (2004): „Zur Anrede mit Titeln in Deutschland, Österreich und tschechien. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung“, in: *Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei* 12, 85-115.
- EHRHARDT, Claus (2003): „Diplomatie und Alltag. Anmerkungen zur Linguistik der interkulturellen Kommunikation“, in: BOLTEN, Jürgen & EHRHARDT, Claus (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH 2003, 135-164. Abrufbar auch im Internet. URL: <http://www.interculture-online.de>. 1/2002, 1-28 [Stand Oktober 2012].
- EKMAN Paul, FRIESEN & Wallace V. (1981): „The Repertoire of Nonverbal Behavior. Categories, Origins, Usage and Coding“, in: KENDON, Adam (Hrsg.) *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture*. Den Haag u.a.: Mouton de Gruyter, 57-105.
- EKMAN Paul; FRIESEN, Wallace V. & ELLSWORTH, Phoebe (1972): *Emotion in the Human Face*. New York: Pergamon Press.
- ELIAS, Norbert (1986): „Zivilisation“, in: Schäfers, B. (Hrsg.) *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen: Leske und Budrich, 382-387.
- ENNINGER, Werner (1987): „What Interactants do with Non-Talk Across Cultures“, in: KNAPP, Karlfried; ENNINGER, Werner & KNAPP-POTTHOFF, Annelie (Hrsg.) *Analyzing Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 269-302.
- ESCANDELL VIDAL, María V. (1995): „Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas“, in: *Revista Española de Lingüística* 25, 31-66.
- (1996): „Towards a cognitive approach to politeness“, in: JASZCZOLT, Katarzyna M. u.a. (Hrsg.) *Contrastive Semantics and Pragmatics*. Bd. II: Discourse Strategies. Oxford: Elsevier, 629-650.
- EULER, Dieter (1997): „Sozialkompetenz als didaktische Kategorie – vom ‚didaktischen Impressionsmanagement‘ zu einem Forschungsprogramm“, in: DUBS, Rolf & LUZI, Richard (Hrsg.) *25 Jahre IWP: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis*. Universität St. Gallen, 279-317.
- FANT, Lars M. (1989): „Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiations settings“, in *Hermes* 3, 247-265.

- (1992): „Scandinavians and Spaniards in negotiation“, in: SJÖGREN, A. & JANSON, L. (Hrsg.) *Culture and management in the field of ethnology and business administration*. Stockholm: Invandrarminnesarkivet, 125- 154.
- FOSTER, George M. (1965): „Peasant society and the image of limited good“, in: *American Anthropologist* 67, 293-315.
- FOYTLIN, Matt, A. & NELSON, Clarice A. u.a. (1999): „Casualties of lyrical combat“, in: *Salsa* 6. Paper read at Texas Linguistic Forum.
- FRASER, Bruce (2001): „The form and function of politeness in conversation“, in: BRINKER, Klaus u.a. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 16, Hb. 2. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 1406-1425.
- FRASER, Bruce & NOLEN, William (1981): „The association of deference with linguistic form“, in: *International Journal of the Sociology of Language* 27, 93-109.
- FRIEDRICHS, Jürgen (1997): „Globalisierung - Begriff und grundlegende Annahmen“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 33-34, 3-11.
- FÜRNIB, Wolfgang (1996): „Interkulturelles Management als Führungsaufgabe“, in: *Office Management* 1-2, 28-29.
- GALLARDO PAULS, Beatriz (1993): „La transición entre turnos conversacionales: silencios solapamientos e interrupciones“, in: *Contextos* XI, 189-220.
- GALTUNG, Johan (2003): „Struktur, Kultur und intellektueller Stil“, in: BOLTEN, Jürgen & EHRHARDT, Claus (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH, 167-207.
- GANGUIN, Sonja (2004): „Medienkritik – Kernkompetenz unserer Mediengesellschaft“, in: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 6, 1-7.
- GARCÍA ECHEVARRÍA, Santiago (1994): „Actitudes y comportamientos empresariales“, in: LÓPEZ CASERO, Francisco u.a. (Hrsg.) *El precio de la modernización. Formas y retos del cambio de valores en la España de hoy*. Frankfurt a.M.: Vervuert, 207-242.
- (2004): „Wirtschaft und Kultur – Unternehmenskultur“, in: BADER, Wolfgang u.a. (Hrsg.) *Die deutsch-spanischen Kulturbeziehungen im europäischen Kontext*. Frankfurt a.M.: Vervuert, 263-265.
- GARCÍA VIZCAÍNO, MARÍA J. (2005): „El uso de los apéndices modalizadores ¿no? y ¿eh? en español peninsular“, in: SAYAHI, Lofti u.a. (Hrsg.) *Selected Proceedings of the second workshop on spanish sociolinguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 89-101.
- GASPARDO, Nello (1999): „Erfolgreiche Verhandlungen auf internationaler Ebene“, in: *Verbändereport* 04/99. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.verbaende.com/verbaendereport/fachartikel/index.php/Erfolgreiche-Verhandlungen-auf-internationaler-Ebene?id=186> [Stand Mai 2013].

- GEERTZ, Clifford (1965): "The Impact of the Concept of Culture on the Concept of Man", in: PLATT, John R. (Hrsg.) *New Views of the Nature of Man*. Chicago: University of Chicago Press, 23-68.
- GERMANN, Harald u.a. (1996): „Globalisierung der Wirtschaft: Begriffe, Bereiche, Indikatoren“, in: STEGER, Ulrich (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft. Konsequenzen für Arbeit, Technik und Umwelt*. Berlin u.a.: Springer, 18-55.
- GIPPER, Helmut (1999): „Die Sprache als Instrument der Weltsicht. Zur Geschichte einer umstrittenen Idee“, in: *Neue Zürcher Zeitung Literatur und Kunst* 158, 79.
- GLÜCK, Helmut & KOCH, Kristine (1998): „Du oder Sie. Anredekonventionen in Deutschland und in anderen Ländern“, in: *Der Sprachdienst* 42, 1-9.
- GODDARD, Cliff & WIERZWICKA, Anna (1997): „Discourse and culture“, in: VAN DIJK, Teun (Hrsg.) *Discourse as Social Interaction*. London: Sage Publications, 231-257.
- GÖBEL, Kerstin: (1999): „Le traitement de conflit par des adolescentes: la différence faite par l'expérience d'acculturation“, in: *ARIC Bulletin* 32, 55-58.
- (2001): „Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung in der Schule: Forschungsergebnisse einer Akkulturationsstudie in Chile“, in: WAGNER, Ulrich (Hrsg.) *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske und Budrich, 161-177.
- GÖTZ, Klaus & BLEHER, Nadine (2000): „Unternehmenskultur und interkulturelles Training“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München, Mering: Rainer Hampp, 11-58.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan (2001): „La interferencia pragmática del inglés sobre el español en doblajes, telecomedias y lenguaje coloquial: una aportación al estudio del cambio lingüístico en curso“, in: *Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 2, 1-126. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/Doblaje1.htm>. [Stand November 2001].
- GONZÁLEZ Cristóbal (2007): „De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural“, in: *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. München: Instituto Cervantes, 101-127.
- GONZÁLEZ Virtudes (2004): „SMALL TALK - auf Spanisch“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.) *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 47-52.
- GONZÁLEZ VERDEJO, Noelia (2002): „Humor se escribe con „u“ de universal. La risa como medio de acercamiento cultural“, in: *ASELE. Actas XIII: El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Centro Virtual Cervantes, 346-357.
- GRAUMANN, Carl-Friedrich (1972): „Interaktion und Kommunikation“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Handbuch der Psychologie* 7. Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe, 1109-1262.
- GRICE, H. Paul (1957): „Meaning“, in: *Philosophical Review* 67, 377-388.
- (1979): „Logik und Konversation“, in: MEGGLE, Georg (Hrsg.) *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 243-265 (engl. (1975) „Logic and Conversation“, in:

- COLE, Peter & MORGAN, Jerry L. (Hrsg.) *Syntax and Semantics 3. Speech Acts*. New York/San Francisco/London: Academic Press, 41-58.). Wieder abgedruckt in: GRICE, H. Paul *Studies in the Way of Words*. Cambridge Mass./London: Harvard University Press 1989, 22-40. Wieder abgedruckt in: GRICE, H. Paul (1996): „Logik und Konversation“, in: HOFFMANN, Ludger *Sprachwissenschaft: ein Reader*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 163-182.
- (1989): „Utterer's Meaning and Intentions“, in: GRICE, H. P. (Hrsg.) *Meaning. Studies in the Way of Words*. Cambridge u.a.: Harvard University Press, 86-116.
- (1993): „Sprecher-Bedeutung und Intentionen“, in: MEGGLE, Georg (Hrsg.) *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 16-51.
- (1999): „Konversationsmaximen“, in: AUER, Peter (Hrsg.) *Sprachliche Interaktion*. Tübingen: Max Niemeyer, 91-102.
- (2000): „Logic and conversation“, in: LEVINSON, S.C. (Hrsg.) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- GRUNER, Wolf D. (1991): „L'image de l'Autre: Das Deutschlandbild als zentrales Element der europäischen Dimension der deutschen Frage in Geschichte und Gegenwart“, in: TRAUTMANN, Günther (Hrsg.) *Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 29-59.
- GUDYKUNST, William B. & TING-TOOMEY, Stella (2003): „Communication in Personal Relationships Across Cultures: An Introduction“, in: BOLTEN, Jürgen & EHRHARDT, Claus (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis Dr. Brauner GmbH, 117-131.
- GUDYKUNST, William B.; GUZLEY, Ruth M. & HAMMER, Mitchel R. (1983): „Basic Training Design: Approaches to Intercultural Training“, in: LANDIS, Dan & BRISLIN, Richard W. (Hrsg.) *Handbook of Intercultural Training*. New York: Pergamon, 118-154.
- (1996): „Designing Intercultural Training“, in: LANDIS, Dan & BHAGAT, Rabi S. (Hrsg.) *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 61-80.
- GÜLICH, Elisabeth (1978): „Was sein muss, muss sein. Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung“, in: *Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft* 7, 1-41.
- GÜNTHER, Susanne (1989): „Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht“, in: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* Bd. 16, 4, 431-448.
- (1994): „Also Moment SO seh ich das NICHT. Informelle Diskussionen im interkulturellen Kontext“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 97-122.
- GÜNTHER, Susanne & LUCKMANN, Thomas (2000): „Asymmetries of knowledge in intercultural communication. The relevance of cultural repertoires of communicative genres“, in: Di LUZIO, Aldo u.a. (Hrsg.) *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam: Benjamins, 55-85.
- GUILLÉN-NIETO, Victoria (2009): „Crossing Disciplines in Intercultural Communication Research“, in: GUILLÉN-NIETO, Victoria [u.a.] (Hrsg.) *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Bern: Peter Lang, 29-63.

- GUMPERZ, John J. (1972): "Introduction", in: GUMPERZ John J. & HYMES, Dell (Hrsg.) *Directions in Sociolinguistics – The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1-25.
- GUMPERZ John J. & HYMES, Dell (1964): "The Ethnography of Communication", in: *American Anthropologist* 6, 1-34 ff.
- GYR, Ueli (1996): „Stille Gewalt – Zur Bedeutung nonverbal ausgeübter Macht im Alltag“, in: ROTH, Klaus (Hrsg.) *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster, München: Waxmann, 43-59.
- HABERMAS, Jürgen (1971): "Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz", in : HABERMAS, Jürgen & LUHMANN, Niklas (Hrsg.) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 101-141.
- HACKL, Wolfgang u.a. (1998): „Landeskundliches Lernen“, in: *Fremdsprache Deutsch* 18, 5-12.
- HALL, Edward T. & HALL, Mildred R. (2002): "Key Concepts. Underlying Structures of Culture“, in: MARTIN, Judith N. u.a. (Hrsg.) *Readings in Intercultural Communication. Experiences and Contexts*. Boston: McGraw-Hill Companies, 165-172.
- HAMMER, Françoise & BASTIAN, Sabine (2009): „Émotion et argumentation – l'exemple du commentaire sportif“, in: ATAYAN, Vahram & PIRAZZINI, Daniela (Hrsg.) *Argumentation: théorie – langue – discourse*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 303-315.
- HANCHER, Michael (1979): „The classification of cooperative illocutionary acts“, in: *Language in society* 8, 1-14.
- HARBIG, Andreas J. (1994): „Handlungsbedarf im globalen Bazar“, in: SCHUPPERT, Dana u.a. (Hrsg.) *Interkulturelles Management - Abschied von der Provinzialität*. Wiesbaden: Gabler, 83-96.
- HARTNACK, Christiane & SCHREINER, Karin (2008): „Interkulturelle Kommunikation“, in: KREFT, Fernand & KNOLL, Eva-Maria & GINGRICH, Andre (Hrsg.) *Handbuch Globalisierung. Anthropologische und sozialwissenschaftliche Zugänge zur Praxis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S?
- HARTMANN, Dietrich (1973): „Begrüßungen und Begrüßungsrituale“, in: *Zeitschrift für germanische Linguistik* 1, 133-162.
- HARRIEHAUSEN, C. (2003): „Gebäude eröffnen neue Unternehmenswelten“, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagzeitung*, 26.01.2003.
- HARRISON, J. Kline (1992): „Individual and combined effects of behavior modeling and the cultural assimilator incross-cultural management training“, in: *Journal of Applied Psychology* 77, 952-962.
- HAUTMANN, Hans (2006): „Spanien 1936“, in: Alfred Klahr (Hrsg.) *Gesellschaft Mitteilungen* 13 Jg., 1, 11-15.

- HAVERKATE, Henk (1987): „La cortesía como estrategia conversacional“, in: *Iberoromania* 26, 27-63.
- (2004): „El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española“, in: BRAVO, D. & BRIZ, A. (Hrsg.) *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 55-67.
- HEGEMANN, Thomas (2001): „Transkulturelle Kommunikation und Beratung“, in: HEGEMANN, Thomas & SALMAN, Ramazan (Hrsg.) *Transkulturelle Psychiatrie: Konzepte über die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen*. Bonn: Psychiatrie, 116-130.
- HEILMANN, Christa M. (1998): „Das Gesprächverhalten von Frauen- Zeichen fehlender ethnolinguistischer Identität?“, in: JONACH, Ingrid (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- HELD, Gudrun (1992): „Politeness in linguistic research“, in: WATTS, Richard J.; IDE, Sachico & EHLICH, Konrad (Hrsg.) *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 131-154.
- HELMOLT, Katharina, v., MÜLLER, Bernd-Dietrich (1993): „Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen“, in: MÜLLER, Bernd-Dietrich (Hg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Bd. 9. München: Iudicium, 509-548.
- HENDERSON, Anita (1995): „Compliments, Compliment Responses, and Politeness in an African-American Community“, in: *Texas Linguistic Forum* 34, 53-63.
- HERBERT, Robert H. (1989): „The Ethnography of English Compliments and Compliment Responses: A contrastive Sketch“, in: OLEKSY, Wieslaw (Hrsg.) *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 3-35.
- HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (2003): „Cortesía y contextos socioculturales en la conversación de familiares y amigos“, in: BRAVO, Diana (Hrsg.) *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE. Stockholms Universität. Abrufbar im Internet: URL: <http://www.edice.org>. Stand: [25.09.2010].
- HIDALGO, Antonio (1998): „Alternancia de turnos y conversación. Sobre el papel regulador de los suprasegmentos en el habla simultánea“, in: *Lingüística Española Actual* 10, 138- 217.
- HILDENBRAND, Andreas (2004): „Der Autonomiestaat“, in: BERNECKER, Walther L. u.a. (Hrsg.): *Spanien heute*. Frankfurt a.M.: Vervuert, 145-193.
- HINNENKAMP, Volker (1994): „Interkulturelle Kommunikation – strange attractions“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 46-74.
- HINTERHÄUSER, Hans (1999): „Tugenden und Laster des Spaniers im Wechsel der Jahrhunderte“, in: STANZEL, Franz K. (Hrsg.) *Europäischer Völkerspiegel. Imagologisch-ethnographische Studien zu den Völkertafeln des frühen 18. Jahrhunderts*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

- HIRSCH, Dominika (2011): „Vielfalt in der Einheit. Verhandlungs- und Vertragskultur in Spanien unter besonderer Berücksichtigung von Katalonien“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA (Hrsg.) *Spanien von innen und außen. Eine kulturelle Perspektive*. Berlin: LIT, 75-86.
- HIRSCHFELD, Ursula (1983): „Ergebnisse des Sprachvergleichs Spanisch-Deutsch im Bereich der Phonologie und Phonetik“, in: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 169-174.
- (1996): „Der Ton macht die Musik. Phonetik und Phraseologie“, in: WOTJAK, Barbara (Hrsg.) *Redewendungen und Sprichwörter*. München: Iudicium, 31-35.
- (2003): „Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation“, in: LUTZ, Christian A. & HIRSCHFELD, Ursula (Hrsg.) *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 163-171.
- HÖRNER, Ekkehard (1979): „Vorüberlegungen zu einer Theorie der Anrede“, in: *SAIS-Arbeitsberichte aus dem Seminar für Allgemeine und Indogermanische Sprachwissenschaft der Christian-Albrechts- Universität Kiel* 1, 1-70.
- HOFSTEDE, Geert (1983): „The cultural relativity of organizational practices and theories“, in: *Journal of International Business Studies* 2, 75-89.
- (1992): „Die Bedeutung von Kultur und ihren Dimensionen im internationalen Management“, in: KUMAR, Brij N. & HAUSMANN, Helmut (Hrsg.) *Handbuch der internationalen Unternehmenstätigkeit. Erfolgs- und Risikofaktoren. Märkte, Export, Kooperations- und Niederlassungsmanagement*. München: Beck, 303-325.
- (1993): „Die Bedeutung von Kultur und ihren Dimensionen im Internationalen Management“, in: HALLER, Matthias u.a. *Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt, 127-148.
- HOFSTEDE, Geert & NEUIJEN, Bram u.a. (1990): „Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases“, in: *Administrative Science Quarterly* 35, 286-316.
- HOLLY, Werner (2001): „Beziehungsmanagement und Imagearbeit“, in: BRINKER, Klaus u.a. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 16, Halbbd. 2. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 1382-1393.
- HOLMES, Janet (1996): „Die unterstützende Sprechweise und interaktionelle Reife von Frauen“, in: TRÖMEL-PLÖTZ, Senta (Hrsg.) *Frauengespräche: Sprache der Verständigung*. Frankfurt a.M.: Fischer, 63-86.
- (1988): „Paying compliments: A sex preferential politeness strategy“, in: *Journal of Pragmatics* 12, 445-456.
- (1987): „Compliments and Compliment Responses in New Zealand English“, in: *Anthropological Linguistics* 28, 458-508.
- HOLZWARTH, Peter (2008): „Interkulturelle Filmbildung. Ziele – Fragestellungen – Methoden“, in: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 11, 10-15.

- HOUCK, Noel & GASS, Susan M. (1996): „Non-native refusals: A methodological perspective“, in: GASS, Susan M. & NEU, Joyce (Hrsg.) *Speech acts across cultures. Challenges to communication in a second language*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 45-64.
- HOUSE, Juliane (1982): „Opening and closing phases in English and German dialogues“, in: *Grazer Linguistische Studien* 16, 52-82.
- (1982): „Conversational strategies in German and English dialogues“, in: NICKEL, Gerhard & NEHLS, Dietrich (Hrsg.) *Error analysis, contrastive linguistics and second language learning*. (IRAL – Sonderband). Heidelberg: Groos, 136-150.
- (1994): „Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln“, in: BAUSCH, Karl-Richard u.a. (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85-96.
- (1996): „Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“, in: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1, 1-21. Abrufbar im Internet. URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm. [Stand 15.10.2010].
- (2005): „Politeness in Germany?“, in: HICKEY, Leo & STEWART, Miranda (Hrsg.): *Politeness in Europe*. Clevedon Multilingual Matters, 13-28.
- HOUSE, Juliane & KASPER, Gabriele (1981): „Politeness markers in English and German“, in: Coulmas, Florian (Hrsg.) *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague u.a.: Mouton Publ., 157-186.
- HUMBOLDT, Wilhelm v. (1905/1968): „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“, in: von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) *Humboldts Gesammelte Schriften* Bd. IV. Berlin: Behr. Nachdruck 1968. Berlin: Mouton de Gruyter, 1 -34.
- HYMES, Dell: (1968): „The Ethnography of Speaking“, in: FISHMAN, Joshua A. (Hrsg.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton de Gruyter, 99-138 (First published in: Gladwin T. u.a. (1962): *Anthropology and Human Behavior*. Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington, 13-53).
- (1969): „The ethnography of speaking“, In: GLADWIN, Thomas & STURTERVANT, William C. (Hrsg.) *Anthropology and human behaviour*. Washington D.C.: Anthropological Society of Washington, 99-138.
- (1971/1972): „Competence and Performance in Linguistic Theory“, in: HUYLEY, Renira & INGRAM, Elisabeth (Hrsg.): *Language Acquisition: Models and Methods*. New York: Academic Press, 3-28.
- IDE, Sachiko & CARNES, Yukiko, M. u.a. (1992): „The concept of politeness: An empirical study of American English and Japanese“, in: WATTS, Richard J.; IDE, Sachiko & EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 281-297.
- JÄCKEL, Michael (1995): „Interaktion. Soziologische Anmerkungen zu einem Begriff“, in: *Rundfunk und Fernsehen* 4, 463-476.

- JAKUBEIT, Gudrun & SCHATTENHOFER, Karl (1996): „Fremdheitskompetenz. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden“, in: *Neue Praxis* 5, 389-408.
- JANNEY, Richard W. u.a. (1992): „Intracultural tact vs. intercultural tact“, in: WATTS, Richard J.; IDE, Sachico & EHLICH, Konrad (Hrsg.) *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 21-42.
- JASZCOLT, Kasia & TURNER, Ken (1995): „Contrastive Analysis“, in: VERSCHUEREN, Joachim u.a. (Hrsg.) *Handbook of pragmatics installment*. Amsterdam u.a.: Benjamin, 561-565.
- JESSEN, Jens (2003): „Stammtisch Europa. Hier weiß jeder gegen jeden irgendetwas: Hundert nationale Vorurteile, auf einem Bierdeckel notiert, ergeben die Quersumme null“, in: *Die Zeit* 30.
- KAHMANN, Uli (1999): „Handbuch Medien: Medienkompetenz. Eine Einführung“, in: BAACKE, D. & KORNBLUM, S. & LAUFFER, J. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Medien : Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 13-14.
- KAMMHUBER, Stefan (2001): „Interkulturelle Trainingsforschung: Bestandaufnahmen und Perspektiven“, in: BOLTEN, Jürgen & SCHRÖTER, Daniela (Hrsg.) *Im Netzwerk interkulturellen Handelns*. Sternenfels: Wiss. und Praxis, 78-93.
- KASPER, Gabriele (1990): „Linguistic Politeness: Current Research Issues“, in: *Journal of Pragmatics* 14, 193-218.
- KASPER, Gabriele & DAHL, Merete (1991): „Research methods in interlanguage pragmatics“, in: *Studies in Second Language Acquisition* 13, 215-247.
- KEESING, Roger M. (1974): „Theories of Culture“, in: *Annual Review of Anthropology* 3, 73-94.
- KEIM, Lucrecia (1993): „Die Herzlichkeit da unten ist schon anerkennenswert. Kulturunterschiede in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation aus deutscher Sicht“, in: *Info DaF* 20, 78-86.
- KELLER, Eugen v. (1981): „*Gambits: conversational strategy signals*“, in: COULMAS, Florian (Hrsg.) *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague u.a.: Mouton de Gruyter, 93-113.
- (1995): „Kulturabhängigkeit der Führung“, in: KIESER, Alfred u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschl, 1397-1406.
- KELLER, Michael (2004): „Was ist anders an spanischen Unternehmen?“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.) *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 89-94.
- KELLER, Rudi (1994): „Interkulturelle Marketingkommunikation in Theorie und Praxis“, in: BUNGARTEN, Theo (Hrsg.) *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation*. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation. Veröffentlichungen des Arbeitsbereichs Unternehmenskommunikation (ARBUK). Germanisches Seminar der Universität Hamburg. Bd. 11. Tostedt: Attikon, 109-116.

- KENDON, Adam (1983): „Gesture and Speech. How They Interact“, in: WIEMANN, J.M. (Hrsg.): *Nonverbal Interaction*. Beverly Hills: Sage Publications, 13-46.
- (1997): „Did gesture have the happiness to escape the course at the confusion of Babel?“, in: WOLFGANG, Aaron (Hrsg.) *Nonverbal behaviour. Perspectives, applications, intercultural insights*. Seattle u.a.: Hogrefe and Huber, 75-114.
- KEOGH, Alf (1997): „Strategien für globales Lernen und globale Integration“, in: KOPPER, Enid u.a. (Hrsg.) *Von der Vision zur Praxis - Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*. Zürich: Versus, 159-180.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2004): „¿Es universal la cortesía?“, in: BRAVO, Diana & BRIZ, Antonio Prágmatica sociocultural. *Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 39-53.
- KIECHL, Rolf (1990): „Ethnokultur und Unternehmenskultur“, in: LATTMANN, Charles (Hrsg.) *Die Unternehmenskultur. Ihre Grundlagen und ihre Bedeutung für die Führung der Unternehmung*. Heidelberg: Physica, 107-130.
- KINAST, Eva-Ulrike (2003): „Interkulturelle Trainings“, in: THOMAS, Alexander; KINAST, Eva-Ulrike & SCHROLL-MACHL, Sylvia (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 181-203.
- KIRCKPATRICK, Donald L. (1967): „Evaluation of training“, in: CRAIG, Robert L. u.a. (Hrsg.) *Training and development handbook*. New York: McGraw-Hill, 87-112.
- KLAGES, Helmut (1987): „Wandlungsschicksale der Identität der Deutschen: Ein Szenario der Wertwandlungen seit 1871“, in: WEDENFELD, Werner (Hrsg.) *Geschichtsbewusstsein der Deutschen. Materialien zur Spurensuche einer Nation*. Köln: Wiss. und Politik, 203- 223.
- KLEIN, Josef (1995): „Sprache und soziales Vorurteil“, in: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, Bd. 1, 3-11.
- (1998): „Linguistische Stereotypbegriffe. Sozialpsychologischer vs. semantiktheoretischer Traditionsstrang und einige frametheoretische Überlegungen“, in: HEINEMANN, Margot (Hrsg.) *Sprachliche und soziale Stereotype. Forum Angewandte Linguistik* Bd. 33. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- KLIMECKI, Rüdiger G. & PROBST, Gilbert J. B. (1993): „Interkulturelles Lernen“, in: HALLER, Matthias u.a. (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt, 243-272.
- KNAPP- POTTHOFF, Annelie (1991): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“, in: *Personalführung* 1, 4-11.
- (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“, in: KNAPP-POTTHOFF, Annelie & LIEDKE, Martina (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181-205.

- (2010): „Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive“, in: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 81-97.
- KNAPP, Karlfried (1987): „Kommunikativer Stil im interkulturellen Kontakt“, in: ALBRECHT, Jörg u.a. (Hrsg.) *Translation und interkultureller Kommunikation*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 439-467.
- (1990): „Interkulturelle Kommunikation –kein Problem der Kommunikation?“, in: SPILLNER, Bernd (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 182-183.
- (1992) 1996 (2003): „Interpersonale und interkulturelle Kommunikation“, in: BERGEMANN, Niels & SOURISSEAU, Andreas L.J. (Hrsg.) *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Springer, (60-79), 59-79.
- (1995): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft“, in: BOLTEN, Jürgen (Hrsg.) *Cross Culture – interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels/Berlin: Wissenschaft & Praxis, 8-23.
- (2004): „Interkulturelle Kommunikation“, in: (Ders.) u.a. (Hrsg.) *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen, Basel: Francke, 409-430.
- KNAPP, Karlfried & KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1990): „Interkulturelle Kommunikation“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- KOCH, Eckart (2014): „Interkulturelles Management in transnationalen Unternehmen“, in: BARIÉ-WIMMER, Friederike & VON HELMOT, Katharina & ZIMMERMANN, Bernhard (Hrsg.): *Interkulturelle Arbeitskontexte. Band 16: Kultur – Kommunikation – Kooperation*. Stuttgart: Ibidem, 203-226.
- KOCH, Lars (2008): „Das Lachen der Subalternen. Die Ethnocomedy in Deutschland“, in: WENDE, Waltraud (Hrsg.): *Wie die Welt lacht. Lachkulturen im Vergleich*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 208-224.
- KÖHLER, Friedhelm (1995): „Durchführungshinweise für eine fragebogengestützte Vorgesetztenbeurteilung“, in: HOFFMANN, Karsten; KÖHLER, Friedhelm & STEINHOFF, Viktoria (Hrsg.): *Vorgesetztenbeurteilung in der Praxis*. Weinheim: Beltz, 63-66.
- KÖHLER, Friedhelm (1995): „Vorbereitungs- und Informationsphase im Unternehmen“, in: HOFFMANN, Karsten; KÖHLER, Friedhelm & STEINHOFF, Viktoria (Hrsg.): *Vorgesetztenbeurteilung in der Praxis*. Weinheim: Beltz, 57-62.
- KÖHLER, Friedhelm (1995): „Vorgesetztenbeurteilung in der BASF AG“, in: HOFFMANN, Karsten; KÖHLER, Friedhelm & STEINHOFF, Viktoria (Hrsg.) *Vorgesetztenbeurteilung in der Praxis*. Weinheim: Beltz, 177-179.
- KÖNIG, René (1972): „Einleitung: Über einige Fragen der empirischen Kulturanthropologie“, in: KÖNIG, René u.a. (Hrsg.) *Kulturanthropologie*. Düsseldorf u.a.: Econ, 7-48.
- KOHZ, ARMIN (1984): „Markiertheit, Normalität und Natürlichkeit von Anredeformeln“, in: WINTER, Werner (Hrsg.) *Anredeverhalten*. Tübingen: Narr, 25-39.

- KONRADT, Udo (2000): „Hypermediale Lernsysteme zum Training interkulturellen Managements“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München, Mering: Rainer Hampp, 81-95.
- KOPPER, Enid (1997): „Was ist Kulturschock und wie gehe ich damit um?“, in: KIECHL, Rolf & KOPPER, Enid (Hrsg.) *Globalisierung: Von der Vision zur Praxis - Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz*. Zürich: Versus, 31-43.
- KOPPER, Enid (1996/2003): „Multicultural Workgroups and Project Teams“, in: BERGEMANN, Niels & SOURISSEAU, Andreas L. J. (Hrsg.) *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Springer, 229-252.
- (1996/2003): „Multicultural teams“, in: BERGEMANN, Niels & SOURISSEAU, Andreas L. J. (Hrsg.) *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Springer, 361-383.
- KORAY, Sibel (2000): „Interkulturelle Kompetenz – Annäherung an einen Begriff“, in: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) *Handbuch zum interkulturellen Arbeiten im Gesundheitsamt*. Berlin u.a.: Büro der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, 23-26.
- KOSKENSALO, Annikki (2010): „Zur Problematik von transkultureller Kommunikation, Transkulturalität und Transdifferenz. Ein transdisziplinärer Lösungsansatz“, in: *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 17/März. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.inst.at/trans/17Nr/2-1/2-1-koskensalo17.htm> [Stand 04.05.2012].
- KOTSCHI, Thomas (1996): „Procedimientos de producción y estructura informacional en lenguaje hablado“, in: KOTSCHI, Thomas u.a. (Hrsg.) *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Frankfurt: Vervuert, 185-206.
- KOTTHOFF, Helga (1989): „So nah und doch so fern. Deutsch-amerikanische pragmatische Unterschiede im universitären Milieu“, in: *Info DaF* 16, 448-459.
- (1991): „Lernersprachliche und interkulturelle Ursachen für kommunikative Fehlschläge: Zur pragmatischen Besonderheit nativ-nicht-nativer Gespräche“, in: MATTHEIER, Klaus J. (Hrsg.) *Ein Europa – Viele Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- (1993): „Interkulturelle deutsch-„sowjetische“ Kommunikationskonflikte. Kontexte zwischen Kultur und Kommunikation“, in: *Info DaF* 20, 486-503.
- KOTTHOFF, Helga & STEHLE, Daniel (2014): „Wasch labersch du?“ – Komische Vagheit in der Ethno-Comedy – Die Internet-Komik des Tedros „Teddy“ Teclebrhan“, in: MEIER, Simon & RELLSTAB, Daniel H. & SCHIEWER, Gesine L. (Hrsg.) *Dialog und (Inter-)Kulturalität*. Tübingen: Narr, 217-236.
- KREITER, Andreas (2006): „Die Neurobiologie der Aufmerksamkeit“, in: *Impulse aus der Forschung* 1, 18-23.
- KREWER, Bernd (1996): „Kulturstandards als Mittel zur Selbst- und Fremdrelexion“, in: THOMAS, Alexander (Hrsg.) *Psychologie interkulturellen Handels*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 147-164.
- KÜHLMANN, Torsten M. (1995): „Vom „Kulturschock“ zum „Kulturlernen““, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 10, 142-154.

- KUMAR, Brij N. (1988): „Interkulturelle Managementforschung“, in: *Wirtschaftswissenschaftliches Studium* 8, 389-394.
- KUMAR, Brij N. & HOFFMANN, K. (1998): „Anforderungen an international einsetzbare Führungs(nachwuchs)kräfte“, in: BRÜHL, Rolf u.a. (Hrsg.) *Betriebswirtschaftliche Ausbildung und internationales Personalmanagement*. Wiesbaden: Gabler, 257-279.
- KIM, Svetlana (2007): „Deutsch im interkulturellen Interviewgespräch – Kommunikationsstrategie, Sprechweise und Prosodie“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2, S. 17 ff.. Abrufbar im Internet. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jp-12-2/docs/kim.pdf> [Stand 04.05.2012].
- KIM, Young Y. (1989/1995): „Intercultural Adaptation“, in: ASANTE, Molefi & Gudykunst, William B. (Hrsg.) *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park: Sage, 275-295.
- LA BARRE, Weston (1966): „Die kulturellen Grundlagen von Emotionen und Gesten“, in: MÜLLER, Ernst, W. u.a. (Hrsg.) *Kulturanthropologie*. Köln u.a.: Kiepenheuer und Witsch, 264-285.
- LAKOFF, Robin T. (1973): „The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's“, in: *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* 2, 292-305.
- (1979): „Stylistic strategies within a grammar of style“, in: ORESANU, Judith u.a. (Hrsg.) *Language, Sex, and Gender*. New York: New York Academy of Sciences, 53-78.
- LAURENT, Andre (1983): „The Cultural Diversity of Western Conceptions of Management“, in: *International Studies of Management and Organization* 1-2, 75-96.
- LAYES, Gabriel (2003): „Interkulturelles Lernen und Akkulturation“, In: THOMAS, A. u.a. (Hrsg.) *Psychologie interkulturellen Handels*. Göttingen: Hogrefe, 126-137.
- LEBSANFT, Franz (1994): „De la actual dificultad de insultar. Aspekte der heutigen Debatte um die spanischen Schimpfwörter“, in: *IBERO-AMERICANA* 18, 36-48.
- (2005): „Kommunikationsprinzipien, Texttraditionen, Geschichte“, in: SCHROTT, Angela u.a. (Hrsg.): *Historische Pragmatik und Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 25- 43.
- LEENEN, Wulf R.; GROSCH, Harald (1998): „Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung“, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-47.
- (1998) „Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens“, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-47.
- LEENEN, Wulf R. & STUMPF, Siegfried & SCHEITZA, Alexander (2014): „Interkulturelle Kompetenz“ in der Personalauswahl“, in: BARIÉ-WIMMER, Friederike & VON HELMOT, Katharina & ZIMMERMANN, Bernhard (Hrsg.): *Interkulturelle Arbeitskontexte. Band 16: Kultur – Kommunikation – Kooperation*. Stuttgart: Ibidem, 227-257.

- LE GOFF, Jacques (1987): „Eine mehrdeutige Geschichte“, in: RAULFF, Ulrich (Hrsg.): *Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse*. Berlin: Wagenbach, 18- 32.
- LENZEN, Dieter (1992): „Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, Beiheft 75-91.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Barbara (1989): „Praising and complimenting“, in: OLEKSY, Wieslaw (Hrsg.) *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 73-100.
- LEWIS, David (1975): „Language and languages“, in: GUNDERSON, K. (Hrsg.): *Language, Mind and Knowledge*. Minnesota: University of Minnesota, 3-35.
- LICHTENBERGER, Bianka (1991): „Mit dem Reiseführer kommt der Mitarbeiter im Ausland nicht weit“, in: *Management und Seminar* 6, 12-16.
- LIEDTKE, Frank (1987): „Kooperation, Bedeutung, Rationalität“, in: LIEDTKE, Frank & KELLER, Rudi (Hrsg.) *Kommunikation und Kooperation*. Tübingen: Max Niemeyer, 107-134.
- LIEDTKE, Horst (2001): „Zum Anredesystem im Deutschen und Dänischen“, in: SCHIERHOLZ, Stefan, J. (Hrsg.) *Die deutsche Sprache in der Gegenwart, Festschrift für Dieter Cherubim zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 303-313.
- LINKE, Angelika (1998): „Sprache, Gesellschaft und Geschichte. Überlegungen zur symbolischen Funktion kommunikativer Praktiken der Distanz“, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 26, 135-154.
- LINZ, Juan, J. (1990): „Reflexiones sobre la sociedad española“, in: GINDER, Salvador (Hrsg.) *España. Sociedad y Política*. Madrid: Espasa-Calpe, 657-686.
- LÖBER, Hanns-Georg (1984): „Auslandsvorbereitung“, in: BURENS, Peter-Claus (Hrsg.) *Handbuch Sprachliche Universalien und interkulturelle Kommunikation. Auslandseinsatz – Band I: Personalpolitik und Personalwirtschaft*. Heidelberg: Recht und Wirtschaft, 75-104.
- LOENHOFF, Jens (2014): „Kulturelle Differenz, interkulturelle Kommunikation und die Funktion impliziten Wissens“, in: MEIER, Simon & RELLSTAB, Daniel u.a. (Hrsg.) *Dialog und (Inter-)Kulturalität*. Tübingen: Narr, 25-41.
- LÓPEZ CASERO, Francisco (1998): „Gesellschaftliche Modernisierung und Wirtschaftsentwicklung in Spanien“, in: BURNMEISTER, H.-P-. (Hrsg.) *Spanien. Die Entdeckung einer europäischen Kultur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 119-135.
- LORENZO-DUS, Nuria (2001): „Compliment responses among British and Spanish university students: A contrastive study“, in: *Journal of Pragmatics* 33, 107-127.
- LOTMAN, Jurij M. (1964): „Sur la délimitation linguistique et littéraire de la notion de structure“, in: *Linguistics* 6, 59-72.
- LUCKMANN, Thomas (1986): „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens. Kommunikative Gattungen“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 27: Kultur und Gesellschaft, 191-211.

- LYCAN, William G. (1977): „Conversation, politeness and interruption“, in: *Papers in Linguistics* 10, 23-53.
- MACHARZINA, Klaus (1992): „Auslandseinsatz von Mitarbeitern“, in: GAUGLER, Eduard u.a. (Hrsg.) *Handwörterbuch des Personalwesens*. Stuttgart: Poeschel, 534-544.
- (1999): *Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen*. Wiesbaden: Gabler.
- MACHARZINA, Klaus & ENGELHARD, Johann (1987) : „Internationales Management“, in: *Die Betriebswirtschaft* 3, 319-344.
- MAESHIRA, Naoko & YOSHINAGA, Naoko u.a. (1996): „Transfer and proficiency in interlanguage apologizing“, in: GASS, Susan u.a. (Hrsg.) *Speech acts across cultures. Challenges to communication in a second language*. Berlin, u.a.: Mouton de Gruyter, 155-187.
- MALL, Ram A. (2014): „Die Frage ist nicht, wie man Differenzen aus der Welt schafft, sondern wie man mit ihnen umgeht. Betrachtungen aus interkultureller Sicht“, in: MOOSMÜLLER, Alois & MÖLLER-KIERO (Hrsg.) *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster/New York: Waxmann, 29-45.
- MANES, Joan & WOLFSON, Nessa (1981): „The compliment formula“, in: Coulmas, Florian (Hrsg.) *Conversational routine*. La Haya: Mouton de Gruyter, 115-132.
- MARANDIN, Jean-Marie (1987): „Des mots et des actions: „compliment“, „complimenter“ et l’action de complimenter“, in: *Lexique* 5, 65-99.
- MARCINIAK, Vivian (2004): „Führung in Spanien –autoritär, kooperativ oder situativ?“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.) *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 101-105.
- MAREK, Andreas (2004): „Rahmenbedingungen“, in MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.) *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 79-82.
- MARÍN, Diego (1972): „El uso de „tú“ y „usted“ en el español actual“, in: *Hispania* 55, 904-908.
- MARKET, S. (1999): „Auslandsinvestitionen in Spanien seit dem EG-Beitritt (1986) und ihre Auswirkungen auf die spanische Wirtschaft“, in: *Hispanorama* 85, 10-20.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina (2002): „Estrategias de cortesía en el español hablado en Montevideo“, in: PLACENCIA, María E. & BRAVO, Diana (Hrsg.) *Actos de habla y cortesía en español*. München: Lincom Europa, 89-106.
- MARTÍN TORRES, Gracia & WOLFF, Jürgen (1983): „Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen dargestellt an Missverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 36, 209-216.
- MEGINO HERRANZ, Carlos (2004): „Erfolgreich führen in Spanien“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.): *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 107-118.
- MEIER, Ardith J. (1995): „Passages of politeness“, in: *Journal of Pragmatics* 24, 381-392.

- MIKOS, Lothar (1999): „Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz“, in: BAACKE, D. & KORNBLUM, S. & LAUFFER, J. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Medien : Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 56-61.
- MOIX, Astrid (2011): „Spanien aus der Sicht der Spanier“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA, Alexander (Hrsg.) *Spanien von innen und aussen*. Münster: LIT, 47-60.
- MOOSMÜLLER, Alois (2014): „Interkulturalität in multinationalen Unternehmen“, in: BARIÉ-WIMMER, Friederike & VON HELMOT, Katharina & ZIMMERMANN, Bernhard (Hrsg.): *Interkulturelle Arbeitskontexte. Band 16: Kultur – Kommunikation – Kooperation*. Stuttgart: Ibidem, 43-61.
- (2004): „Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht“, in: LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Konzepte der interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig, 45-67.
- (2002): „Einleitung: Diaspora – zwischen Reproduktion von „Heimat“, Assimilation und transnationaler Identität“, in: Ders. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation in der Diaspora. Die kulturelle Gestaltung von Lebens- und Arbeitswelten in der Fremde*. Münster: Waxmann, 11-28.
- MORRIS, Charles (1938): „Foundations of the theory of signs“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Writings on the general Theory of Signs*. La Haya: Mouton de Gruyter, 13-71.
- MOSER, Carsten R. (1976): „Die spanische Kirche – nicht länger eine Stütze des Regimes“, in: HAUBRICH, Walter u.a. (Hrsg.) *Francos Erben. Spanien auf dem Weg in die Gegenwart*. Madrid: Kiepenheuer und Witsch, 150-153.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich (1983): „Probleme des Fremdverstehens. „Interkulturelle Kommunikation“ in der Konzeption von DaF-Unterricht“, in: GERINGHAUSEN, Josef & SEEL, Peter C. (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts*. München: Goethe-Institut, 262-347.
- (1986): „Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie“, in: GERHARDT, Neuner (Hrsg.) *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: Iudicium, 33-84.
- (1991): „Die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation für die Wirtschaft“, in: MÜLLER, B.-D. (Hrsg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik*. Bd. 9. München, 27-52.
- MÜLLER, Stefan & KORNMEIER, Martin (1996): „Global Marketing: Mythos oder reale Handlungsperspektive?“, in: *Planung und Analyse* 4, 14-23.
- MÜLLER, Stefanie Claudia (2011): „Hofberichterstattung statt Aufklärung“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA, Alexander (Hrsg.) *Spanien von innen und aussen*. Münster: LIT, 111-119.
- MÜLLER, Susanne (2004): „Deutsche und Spanier als Kooperationspartner“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 69-76.

- MÜLLER, Ute (2006): „Stierkampf: Blutiges Milliardengeschäft“, in: *Welt Online* 6.07.2006. Abrufbar im Internet: URL: <http://www.welt.de>. [Stand: 15.10.2010].
- (2007): „Stierkampf adiós“, in: *NZZ* 23.08.2007.
- MÜLLER, Werner R. (1995): „Führungsforschung/Führung in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz“, in: KIESER, Alfred u.a. (Hrsg.) *Handwörterbuch der Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 579.
- MÜLLER-JACQUIER, Bernd (2007): „Konstruktionen von Fremdheit in Erfahrungsberichten“, in: KÜHLMANN, Torsten M. & MÜLLER-JACQUIER, Bernd (Hrsg.) *Deutsche in der Fremde. Assimilation – Abgrenzung – Integration*. St. Ingbert: Röhrig, 17-45.
- NADJA, Kirsten (1999): „Ein ständiger Eiertanz“, in: *Wirtschaftswoche*, 254-257.
- NAUMANN, Michael (2003): „Die blonden Bestien. Vom Schaden und Nutzen des Deutschland-Klischees“, in: *Die Zeit Online* 29.01.2003. Abrufbar im Internet: URL: <http://www.zeit.de> Stand: [01.10.2012].
- NAVARRO, José M. (1994): „Zweisprachigkeit der spanischen Gastarbeiterkinder: Ein vielfältiges Problem“, in: Dippel, Horst (Hrsg.) *Zuwanderung: Bedrohung oder Bereicherung?: Beiträge zur Immigration in ausgewählten Ländern Westeuropas und Nordamerikas*. Münster u.a.: Lit, 27-41.
- (1998): „Kognition und Konvention im Übersetzungsprozess“, in: BOEDER, Winfried; SCHROEDER, Christoph; WAGNER, Karl Heinz & WILDGEN, Wolfgang (Hrsg.) *Sprache in Raum und Zeit. Beiträge zur empirischen Sprachwissenschaft*. Band 2. Tübingen: Gunter Narr.
- NEUNER, Gehard (1994): „Fremde Welt und eigene Erfahrung“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. – Eine Tagesdokumentation*. Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, 14-39.
- NIEDERMEYER, Manfred (2001): „Interkulturelle Trainings in der deutschen Wirtschaft: eine Bestandsaufnahme“, in: BOLTEN, Jürgen u.a. (Hrsg.) *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, 62-77.
- NIETZSCHE, Friedrich (1994): „Menschliches, Allzumenschliches“, in: Toman, R. (Hrsg.) *Werke in drei Bänden*. Band 1. Köln: Könenan.
- NUNNER-WINKLER, Gertrud (1994): „Ethnozentrismus: Abwehr gegen das Fremde – Zur Tragweite nicht-pathologisierender Erklärungsstrategien“, in: CROPLEY, Arthur J. u.a. (Hrsg.) *Probleme der Zuwanderung*. Bd. 2: Theorien, Modelle und Befunde der Weiterbildung. Göttingen: Angewandte Psychologie, 1-94.
- ÖBERG, Kalvero (1960): „Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environments“, in: *Practical Anthropology* 7, 177-182.
- OLSHTAIN, Elite (1983): „Sociocultural competence and language transfer: The case of apology“, in: GASS, Susan & SELINKER, Larry (Hrsg.) *Language transfer in language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, 232-249.

- PATEAU, Jacques (1998): „Arbeitswerte und Managementstile in deutschen und französischen Unternehmen – Ein interkulturell vergleichender Ansatz“, in: KÖCHER, Renate & SCHILD, Joachim (Hrsg.) *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. Opladen: Leske und Budrich, 151-170.
- PIEPER, Rüdiger (1993): „Die methodischen Schwierigkeiten der international vergleichenden Managementforschung und Vorschlag zu ihrer Überwindung“, in: HALLER, Matthias u.a. (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt u.a., 334-339.
- PIEPER, Ursula (1990): „Homologie, Homöologie und Heterologie im Anredeverhalten. Anrede im Deutschen, Dänischen und Polnischen“, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 18, 1-12.
- PIITULAINEN, Marja-Leena (2008): „Form und Funktion der Anrede in der geschäftlichen Faxkommunikation“, in: SCHMIDT, Christopher M. & NEUENDORFF, Dagmar *Sprache, Kultur und Zielgruppen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 177-196.
- PLACENCIA, María E. & BRAVO, Diana (2002): „Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística“, in: (Dies.) (Hrsg.) *Actos de habla y cortesía en español*. München: Lincom Europa, 1-19.
- PLEITNER, Hans J. (1998): „Klein- und Mittelunternehmen vor dem Hintergrund der Internationalisierung“, in: *Management Zeitschrift* 3, 66-69.
- PODSIADLOWSKI, Astrid (1996): „Interkulturelle Kompetenz“, in: *Management Zeitschrift* 1, 74-77.
- (2014): „Ansätze zum strategischen Management organisationaler Diversität“, in: BARIÉ-WIMMER, Friederike & VON HELMOT, Katharina & ZIMMERMANN, Bernhard (Hrsg.): *Interkulturelle Arbeitskontexte. Band 16: Kultur – Kommunikation – Kooperation*. Stuttgart: Ibidem, 188-201.
- PÓRTOLES LÁZARO, José & VÁZQUEZ ORTA Ignacio (2000): „Mitigating or compensatory Strategies in the expression of politeness in Spanish and English? ‚Hombre/mujer‘ as politeness discourse markeres revisited“, in: NAVARRO ERRASTI, María P. & LORÉS SANZ, Rosa u.a. (Hrsg.) *Transcultural communication: Pragmalinguistic Aspects*. Zaragoza: Anubar, 219-226.
- POSNER, Roland (2003): „Kultursemiotik“, in: NÜNNING, Ansgar & NÜNNING, Vera (Hrsg.) *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Stuttgart u.a.: Metzler, 39-72.
- PRECHT, Wolfgang (1998): „Kommunikation als Erfolgsfaktor“, in: *Gablers Magazin* 5, 36-39.
- PROBST, Julia (2003): „Ein Kompliment in Ehren ... Aspekte eines ‚höflichen‘ Sprechaktes in mehreren Sprachen“, in: BAUMGARTEN, Nicole & BÖTTGER, Claudia (Hrsg.) u.a. *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag Bochum: AKS, 210-225.

- (2003): „Ein Kompliment in Ehren ... Aspekte eines 'höflichen' Sprechaktes in mehreren Sprachen“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 1-16. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Probst1.htm> [Stand: 07.07.2012].
- RADDEN, Günter (2005): „Verhaltensaspekte in der Sprache: ‚Höflichkeit‘ im Englischen“, in: DOSE, Gerd u.a. (Hrsg.) *So nah und doch so fern: Mentalität und ‚Englishness‘ in Kultur, Gesellschaft und Alltag*. München: Lincom, 141-159.
- RAIBLE, Wolfgang (1987): „Sprachliche Höflichkeit, Realisierungsformen im Deutschen und im Französischen“, in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 97, 145-168.
- RATH, Rainer (2001): „Gesprächsschritt und Höreraktivitäten“, in: BRINKER, Klaus u.a. (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, Bd. 2. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter, 1213-1226.
- RATHMAYR, Renate (1996): „Höflichkeit als kulturspezifisches Konzept: Russisch im Vergleich“, in: OHNHEISER, Ingeborg (Hrsg.): *Wechselbeziehungen zwischen slawischen Sprachen, Literaturen und Kulturen in Vergangenheit und Gegenwart*. Innsbruck: Universität Innsbruck, 174-185.
- RAUNER, Felix (1999): „Entwicklungslogisch strukturierte beruflichen Curricula: Vom Neuling zu reflektierten Meisterschaft“, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 95, 424-446.
- REDDER, Angelika & REHBEIN, Jochen (1987): „Zum Begriff der Kultur“, in: (Dies.) (Hrsg.) *Arbeiten zur Interkulturellen Kommunikation. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 38, 7-21.
- REDDING, S. Gordon (1980): „Cognition as an Aspect of Culture and its Reaction to Management Processes: An Exploratory View of the Chinese Case“, in: *Journal of Management Studies* 17, 127-148.
- REHBEIN, Ramona (2011): „Spanien aus Sicht deutscher Fach- und Führungskräfte“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA, Alexander (Hrsg.) *Spanien von innen und aussen*. Münster: LIT, 33-45.
- REIMANN, Horst (1989): „Tabu“, in: *Staatslexikon. Recht Wirtschaft Gesellschaft*. Freiburg u.a.: Herder.
- REINKE, Kerstin (2003): „Die Bewertung emotionalisierter Sprechweisen im Deutschen durch DaF-Lernende“, in: LUTZ, Christian Anders & HIRSCHFELD, Ursula (Hrsg.) *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 281-289.
- REINER, Hans (1971): „Absicht“, in: RITTER, Joachim (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 1. Basel. Stuttgart: Schwabe und Co., 9-12.
- REISCH, Bernhard (1991): „Kulturstandards lernen und vermitteln“, in: Thomas, A. (Hrsg.) *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach, 71-101.
- (1995): „Fingerspitzengefühl reicht nicht aus“, in: *Gablers Magazin* 8, 38-39.

- REUTER, Ewald; SCHRÖDER, Hartmut & TIITTULA, Liisa (1989): „Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse eines Forschungs-Projektes“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 237-269.
- (1993): „Zur Erforschung von Kulturunterschieden in den internationalen Wirtschaftskommunikation“, in: MÜLLER, Bernd-Dietrich (Hrsg.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Bd. 9. München: Iudicium.
- RÖTTGER, Evelyn & STEINHAUS, Marlies (1995): „Missverständnisse in griechisch-deutscher interkultureller Kommunikation“, in: *Info DaF* 22, 3-18.
- RONKAINEN, Paula (2009): „Multi-cultural Meetings“, in: GUILLÉN-NIETO, Victoria u.a. (Hrsg.) *Intercultural Business Communication and Simulation and Gaming Methodology*. Bern: Peter Lang, 133-154.
- ROSENBERG, Morris J. & HOVLAND, Carl I. (1960): „Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes“, in: (Dies.) (Hrsg.) *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press, 1-14.
- ROSENSTIEL, Lutz v. (1992): „Menschenführung im Ausland – Motivation und Führungsstil in Auslandsniederlassungen“, in: KUMAR, Brij N. & HAUSSMANN, Helmut (Hrsg.) *Handbuch der internationalen Unternehmenstätigkeit: Erfolgs- und Risikofaktoren, Märkte, Export-, Kooperations- und Niederlassungs-Management*. München: Beck, 825-873.
- (1993): „Interkulturelle Managemententwicklung“, in: HALLER, Matthias u.a. (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt u.a., 171-191.
- ROST-ROHT, Martina (1994): „Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 93, 9-45.
- (1995): „Language in intercultural communication“, in: Stevenson Patrick (Hrsg.) *The German Language and the Real World. A Sociolinguistic, Cultural and Pragmatic Perspective on Contemporary German*. Oxford: Clarendon, 169-204.
- (1995/1997): „Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation“, in: DITTMAR, Norbert & ROST-ROTH, Martina (Hrsg.) *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 245-269.
- (1996): „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(1), 33 ff.. Abrufbar im Internet. URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/rost11.htm [Stand 07.05.2012].
- ROTH, Klaus (1996): „Erzählen und Interkulturelle Kommunikation“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation*. Münster, München: Waxmann, 63-79.

- RUHRMANN, Georg & SONGÜL, Demren (2000): „Wie Medien über Migranten berichten“, in: SCHATZ, Heribert & HOLTZ-BACHA, Christina & NIELAND, Jörg-Uwe (Hrsg.) *Migranten und Medien*. Wiesbaden: VS, 69-81.
- RUOTSALA, Helena (2012): „Über Stereotypen von Deutschen und Finnen: Gespräch mit der Ethnologin Helena Ruotsala“, in: Online-Newsletter der Universität Hamburg 40, 10-11. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.uni-hamburg.de/newsletter> [Stand: 02.08.2012].
- RUPP, Anne & CNYRIM, Andrea & BOVET, Montse u.a. (2011): „Mit Spaniern erfolgreich verhandeln“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA, Alexander (Hrsg.) *Spanien von innen und aussen*. Münster: LIT, 73.
- SAALBACH, Mario (1999): „Kulturelle Interferenzen als Auslöser von Kommunikationsproblemen zwischen Spaniern und Deutschen – ein Problem des Landeskundeunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache und seine Perspektiven“, in: *Revista de Filología Alemana* 7, 309 - 325.
- SACKS, Harvey & SCHEGLOFF, Emanuel A. u.a. (1974): „A simplest systematics for the organization of turn- taking for conversation“, in: *Language* 50, 696-735.
- SADOCK, Jerrol M. (1994): „Toward a grammatically realistic typology of speech acts“, in: SAVAS L. Tsohatzidis (Hrsg.) *Foundations of speech act theory*. London: Routledge, 393-406.
- SALAS de TILLMANN, María A. (1994): „Trainingskonzept Interkultureller Dialog“, in: *Institut für Auslandsbeziehungen*, S. 118-119.
- SARANGI, Srikant K. (1995): „Culture“, in: VERSCHUEREN, Jef u.a. (Hrsg.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 1-30.
- SARANGI, Srikant K. & SLEMBROUCK, Stefan (1992): „Non-cooperation in communication: a reassessment of gricean pragmatics“, in: *Journal of Pragmatics* 17, 117-154.
- SATTELBERGER, Thomas (1989): „Strategieorientierte Personalentwicklung als Beitrag zur Unternehmensentwicklung – Vorkurmerkungen“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*. Wiesbaden: Gabler, 13-14.
- SCHEITZA, Alexander (2011): „Einleitung: Spanien – Modell für kulturelle Vielfalt?“, in: RUPP, Anne & ZELNO, Anna & DALIPI, Merlinda & SCHEITZA, Alexander (Hrsg.) *Spanien von innen und aussen*. Münster: LIT, 7-12.
- SCHERM, Ewald (1998): „Konsequenzen unterschiedlicher Landeskulturen für den Import und Export von Managementkonzepten“, in: BRÜHL, Rolf u.a. (Hrsg.) *Betriebswirtschaftliche Ausbildung und internationales Personalmanagement*. Wiesbaden: Gabler, 191–212.
- SCHLEEF, Andreas (2004): „Deutsch-spanische Teams – Potenzial zur Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit“, in: MAREK, Andreas & MÜLLER, Susanne u.a. (Hrsg.) *Unternehmenskultur in Spanien*. Frankfurt a.M., London: IKO- Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 119-124.

- SCHMEISSER, Wilhelm (1991): „Personalführung in unterschiedlichen Kulturen. Eine Herausforderung für internationale Unternehmen“, in: *Zeitschrift Führung und Organisation* 3, 159-165.
- SCHMIDT, Christopher M. (2014): „Kommunikationsmodi als Grundlage der Methodenentwicklung interkultureller Forschung“, in: MEIER Simon & RELLSTAB, Daniel H. & SCHIEWER, Gesine L. (Hrsg.): *Dialog und (Inter-)Kulturalität*. Tübingen: Narr, 73-86.
- SCHMIDT, Ulrich (1992): „Lernziel kulturelle Identität – Plädoyer für eine Enttabuisierung“, in: BRÄHLER, Rainer & DUDEK, Peter (Hrsg.) *Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus vs. Interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit*. Frankfurt a.M.: Interkulturelle Kommunikation, 133-141.
- SCHMITT, Oliver M. (2003): „Fünf neue Urlaubsländer“, in: Online Zeit 30. Abrufbar im Internet. URL: http://www.zeit.de/2003/30/Osteurop_8aer [Stand: 01.10.2012].
- SCHNEIDER, Helmut (2006): „Varianten des Kompetenzbegriff“, in: GEIßLER, Karlheinz & LOOSS, Wolfgang (Hrsg.) *Handbuch Personalentwicklung. Beraten, Trainieren, Qualifizieren*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- SCHNEIDER, Klaus P. & SCHNEIDER, Iris (1991): „Ach Kindchen, davon verstehen Sie nichts“, in: FELDBUSCH, Elisabeth u.a. (Hrsg.) *Neue Fragen der Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 169-175.
- SCHOLZ, Chistian (1992): „Der Internationalisierung fehlen klare Konturen“, in: *Personalwirtschaft* 2, 17-22.
- (1992): „Die Landeskultur und ihre Tücken meistern“, in: *Personalwirtschaft* 7, 11-14.
- (1992): „Effektivität und Effizienz“, in: FRESE, Erich (Hrsg.) *Handwörterbuch der Organisation*. Stuttgart: C.E. Poeschel, 533-552.
- SCHONDELMAYER, Anne-Christin (2014) „Irritation und Verantwortung“, in: MOSSMÜLLER, Alois & MÖLLER-KIERO, Jana (Hrsg.) *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster/New York: Waxmann, 273-290.
- SCHORB, Bernd (2005): „Medienkompetenz“, in: HÜTHER, Jürgen & SCHORB, Bernd (Hrsg.) *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Kopaed, 257-262.
- (2007): „Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz“, in: SCHORB, Bernd & BRÜGGEN, Niels & DOMMASCHK, Anke (Hrsg.) *Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation*. München: Kopaed, 15-34.
- (2009): „Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz“, in: *Zeitschrift für Medienpädagogik* 53 Jahrgang, Nr. 5; 50-56. Abrufbar im Internet. URL: http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/schorb-gebildet.pdf, 1-11 [Stand 01.04.2015].
- SCHREYÖGG, Georg (1993): „Unternehmenskultur zwischen Globalisierung und Regionalisierung“, in: HALLER, Matthias u.a. *Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre*. Bern u.a.: Paul Haupt, 149-170.

- SCHRÖDER, Hartmut (1993): „Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunikation“, in: BUNGARTEN, Theo (Hrsg.) *Fachsprachentheorie. Bd. 1: Fachsprachliche Terminologie. Begriffs- und Sachsysteme. Methodologie*. Tostedt: Attikon, 517-550.
- (1997): „Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik“, in: KNAPP-POTTHOFF, Annelie & LIEDKE, Martina (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 93-106.
- SCHUCHARDT, Sven (1989): „Talentsuche“, in: *Capital* 4, 245-250.
- SCHULZ, Winfried (1971): „Kommunikationsprozess“, in: NOELLE-NEUMANN, Elisabeth & SCHULZ, Winfried (Hrsg.) *Publizistik*. Frankfurt a.M.: Fischer, 89-109.
- (2008): „Kommunikationsforscher als Komparatisten“, in: MELISCHEK, Gabriele u.a. (Hrsg.) *Medien & Kommunikationsforschung im Vergleich. Grundlagen, Gegenstandsbereiche, Verfahrensbereiche*. Wiesbaden: VS, 17-26.
- SCHÄFER, Bernd (1988): „Entwicklungslinien der Stereotypen- und Vorurteilsforschung“, in: SCHÄFER, Bernd & PETERMANN, Franz (Hrsg.) *Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung*. Köln: Deutscher Institutsverlag, 11-65.
- SCHMITZ, H. Walter (2003): „Die Einheit des kommunikativen Ereignisses“, in: RICHTER, Helmut & SCHMITZ, H. Walter (Hrsg.) *Kommunikation – ein Schlüsselbegriff der Humanwissenschaften?* Münster: Nodus Publikationen, 197-206.
- SCHRÖDER, Hartmut (1997): „Tabus, interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenunterricht – Überlegungen zur Relevanz der Tabuforschung für die Fremdsprachendidaktik“, in: KNAPP-POTTHOFF, Annelie & LIEDKE, Martina (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 93-106.
- SEARLE, John, R. (1975): „Indirect speech acts“, in: COLE, Peter & MORGAN, Jerry L (Hrsg.) *Syntax and Semantics III: Speech acts*. New York: Academic, 59-82.
- (1989): „The world turned upside down“, in: *The New York Review* 27, 74 ff.
- SEGUÍ AUGUSTÍN, F. (1995): „Spanische Abtönungspartikel“, in: *Lebende Sprachen* 40, 26-28.
- SIEBOLD, Kathrin (2008): „Die Interkulturelle Pragmatik – Angenehm, Sie kennenzulernen!“, in: *Magazin* 18, 8-13.
- SMITH, Larry E. (1987): „Introduction“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Discourse Across Cultures. Strategies in World English*. New York: Prentice-Hall, 1-6.
- SOWARKA, Bernhard H. (1990): „Soziale Intelligenz“, in: SARGES, Werner (Hrsg.) *Management-Diagnostik*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 285-298.
- SPERBER, Dan (2000): „Metarepresentations in an Evolutionary Perspective“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Metarepresentations: A Multidisciplinary Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 117-137.

- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre (2002): „Pragmatics, Modularity and Mindreading“, in: *Mind and Language* 17, 3-23.
- SPINKS, Nelda & WELLS, Barron (1997): „Intercultural communication: a key element in global strategies“, in: *Career Development International* 2, 287-292.
- SPIEGEL, Carmen & SPRANZ-FOGASY, Thomas (2001): „Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen“, in: BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W. & SAGER, S.F. (Hrsg.) *Handbuch der Sprach- und Kommunikationsforschung „Text- und Gesprächslinguistik“*. Berlin/New York: de Gruyter, 1241-1252. (Abrufbar im Internet. URL: <http://de.scrib.com/doc/26659434/Aufbau-und-Abfolge-von-Gesprächsphasen-Carmen-Spiegel-Thomas-Spranz-Fogasy> [Stand 02.08.2012]).
- STEGER, Hanns-Albert (1992): „Historische Kulturanthropologie“, in: WERZ, Nikolaus (Hrsg.) *Handbuch der deutschsprachigen Lateinamerikakunde*. Freiburg i. Br.: ABI, 333-370.
- STEGER, Hugo (1967): „Gesprochene Sprache. Zu Ihrer Typik und Terminologie“, in: MOSER, Hugo (Hrsg.) *Satz und Wort im heutigen Deutsch: Probleme und Ergebnisse neuerer Forschung*. Düsseldorf: Schwann, 259-291.
- STEGER, Ulrich (1996): „Einleitende Zusammenfassung – Globalisierung verstehen und gestalten. Ergebnisbericht der Diskurse“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Globalisierung der Wirtschaft. Konsequenzen für Arbeit, Technik und Umwelt*. Berlin u.a.: Springer, 3-17.
- STEGLICH, Steffen & BOES, Andreas & KÄMPF, Tobias (2014): „Arbeit in globalen Kooperationsbeziehungen“, in: BARIÉ-WIMMER, Friederike & VON HELMOT, Katharina & ZIMMERMANN, Bernhard (Hrsg.): *Interkulturelle Arbeitskontexte. Band 16: Kultur – Kommunikation – Kooperation*. Stuttgart: Ibidem, 19-42.
- STEIN, J. H. v. (1993): „Betriebswirtschaftslehre“, in: WITTMANN, Waldemar u.a. (Hrsg.) *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft*, Teilband 1. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 470- 482.
- STREECK, Jürgen (1985): „Kulturelles Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation“, in: REHBEIN, Jochen (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr, 103-120.
- (2002): „Hip-Hop-Identität“, in: KEIM, Inken & SCHÜTTE, Wilfried (Hrsg.) *Soziale Welten und kommunikative Stile*. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.
- TAYEB, Monir (1994): „Organizations and National Culture: Methodology Considered“, in: *Organization Studies* 3, 429-446.
- TEUCHERT, Brigitte (1998): „Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft“, in: JONACH, Ingrid (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation*. Berlin: Springer, 236-242.
- THOMAS, Alexander (1988): „Untersuchungen zur Entwicklung eines interkulturellen Handlungstrainings in der Managerausbildung“, in: *Psychologische Beiträge* 30, 147-165.
- (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“, in: THOMAS, Alexander (Hrsg.) *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 377-387.

- (1995): „Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz“, in: KÜHLMANN, Torsten, G. (Hrsg.) *Mitarbeiterentsendung ins Ausland*. Göttingen: Hogrefe, 85-118.
- (1999): „Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile“, in: IMIS-Beiträge 10, 91-130.
- (2000): „Bedeutung und Funktion sozialer Stereotype und Vorurteile für die interkulturelle Kooperation“, in: RÖSCH, Olga (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation. Stereotypisierung des Fremden: Auswirkungen in der Kommunikation*. Berlin: News und Media.
- (2003): „Kultur und Kulturstandards“, in: A. THOMAS, A. KINAST E.-U. & SCHROLL-MACHLS, S. (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 19-31.

THOMAS, Alexander

THOMAS, Alexander; HAGEMANN, Katja & STUMPF, Siegfried (1996/2003): „Training interkultureller Kommunikation“, in: BERGEMANN, Niels & SOURISSEAU, Andreas L. J. (Hrsg.) *Interkulturelles Management*. Heidelberg: Springer, 237-272.

THOMAS, Alexander & SCHROLL-MACHL, Sylvia (1998): „Mittel- und längerfristige Auslandseinsätze als Meilensteine der Personalentwicklung von Führungs(nachwuchs)kräften“, in: BRÜHL, Rolf; GROENEWALD, Horst & WEITKAMP, Jürgen (Hrsg.) *Betriebswirtschaftliche Ausbildung und internationales Personalmanagement*. Wiesbaden: Gabler, 281-311.

THOMAS, Alexander; KINAST, Eva-Ulrike & SCHROLL-MACHL, Sylvia (2000): „Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München: Mehring, 97-122.

THOMAS, Jenny (1983): „Cross-Cultural Pragmatic Failure“, in: *Applied Linguistics* 4, 91-112.
 - (1995): „Theories of politeness“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Meaning in interaction: an introduction to Pragmatics*. London: Longman, 149-182.

THOMPSON, Edward P. (1980): „Zeit, Arbeitsdisziplin und Industriekapitalismus“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Plebeische Kultur und moralische Ökonomie. Aufsätze zur englischen Sozialgeschichte des 18. und 19. Jhs.* Ausgewählt und eingeleitet von Dieter Groh. Frankfurt a.M. u.a.: Ullstein, 35-67.

THORBORG, Heiner (1991): „Andere Kulturen verstehen können“, in: *Gablers Magazin* 11-12, 19-21.

TIITTULA, Liisa (1994): „Stereotype in der internationalen Geschäftskommunikation“, in: BUNGARTEN, Theo (Hrsg.) *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation*. Veröffentlichungen des Arbeitsbereichs Unternehmenskommunikation (ARBUK). Germanisches Seminar der Universität Hamburg. Band 11. Tostedt: Attikon, 203-214.
 - (1995): „Kulturen treffen aufeinander. Was finnische und deutsche Geschäftsleute über die Gespräche berichten, die sie miteinander führen“, in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 21, 293-310.

- TORRES GRACIA, Martín & WOLFF, Jürgen (1983): „Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprachenlernen – dargestellt an Missverständnissen zwischen Spaniern und Deutschen“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 209-216.
- TRIMPOP, Rüdiger M. & MEYNHARDT, Timo (2000): „Interkulturelle Trainings und Einsätze. Psychische Kompetenzen und Wirkungsmessungen“, in: GÖTZ, Klaus (Hrsg.) *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München: Rainer Hampp, 187-220.
- TÜRCKE, Christoph (1994): „Tabu“, in: *Die Zeit* 36. Abrufbar im Internet. URL: <http://www.zeit.de/1994/36/TABU?page=3> [Stand 02.09.1994].
- TUNG, Rosalie L. (1982): „Selection and training procedures of U.S., European and Japanese Multinationals“, in: *California Management Review* 1, 57-71.
- TUOMELA, Raimo u.a. (1997): „From Social Imitation to Teamwork“, in: HOLMSTRÖM-HINTIKKA, Ghita u.a. (Hrsg.) *Contemporary Action Theory*, Vol. II: *Social Action*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers, 1-47.
- ULRICH, Peter (1993): „Unternehmenskultur“, in: WITTMANN, Waldemar u.a. (Hrsg.) *Handwörterbuch der Betriebswirtschaft*, Teilband 3. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 4351-4366.
- UNGEHEUER, Gerold (1987): „Was heißt ‘Verständigung durch Sprechen?’“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*. Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung. Aachen: Rader, 34-69.
- VEDDER, Günther (2003): „Vielfältige Personalstrukturen und Diversity Management“, in: WÄCHTER, Hartmut & VEDDER, Günther (Hrsg.) *Personelle Vielfalt in Organisationen*. München und Mehring: Rainer Hampp, 13-27.
- VOLLMER, Helmut & OLSHTAIN, Elite (1989): „The language of apologies in german“, in: BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane & KASPER, Gabriele (Hrsg.) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex, 197-218.
- VON DER OELSCHNITZ, Dietrich (2006): „Kulturelle Heterogenität – Leitlinien der Teamführung im interkulturellen Kontext“, in: *Zeitschrift für Management* Vol.1 (2), 142-166.
- WATTS, Richard J. (1989): „Relevance and relational work: Linguistic politeness as politic behavior“, in: *Multilingua* 8, 131-166.
- WEIGAND, Edda (1993): „Mündlich und schriftlich – ein Verwirrspiel“, in: LÖFFLER, H. (Hrsg.) *Dialoganalyse IV. Referate der 4. Arbeitstagung*. Basel u.a.: Niemeyer, 137-150.
- (1999): „Rhetoric and Argumentation in a Dialogic Perspective“, in: RIGOTTI, Eddo u.a. (Hrsg.) *Rhetoric and Argumentation*. Tübingen: Niemeyer, 53-69.
- (2000): „The Dialogic Action Game“, in: COULTHARDT, Malcolm u.a. (Hrsg.) *Dialogue Analysis VII. Working with Dialogue*. Tübingen: Niemeyer, 1-18.
- (2004). „Emotions: The simple and the complex“, in: (Dies.) (Hrsg.) *Emotion in dialogic interaction. Advances in the complex*. Amsterdam u.a.: Benjamins, 3-21.

- WELSCH, Wolfgang (1994): „Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“, in: LUGER, Kurt & RENGGER, Rudi (Hrsg.) *Dialog der Kulturen*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- (1995): „Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen“, in: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45, 39-44.
- WESSELER, Matthias (1992): „Gefühl und Einsicht auf dem Weg interkulturellen Lernens“, in: BRÄHLER, Rainer & DUDEK, Peter (Hrsg.) *Fremde – Heimat*. Frankfurt a.M: Interkulturelle Kommunikation, 119-130.
- WESTWOOD, R., LINSTEAD, S. (2001): „Introduction“, in: (Dies.) (Hrsg.) *The Language of Organization*. London u.a.: Sage Publications, 1-19.
- WIERLACHER, Alois & HUDSON-WIEDENMANN, Ursula (2000): „Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation“, in: WIERLACHER, Alois (Hrsg.) *Festschrift und Leistungsbild des Instituts für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit (IIK Bayreuth) aus Anlass seines zehnjährigen Bestehens 1990 – 2000*. Möhnesee: Résidence, 119-232.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1984): „Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie“, in: (Ders.) (Hrsg.) *Werkausgabe Band 7*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- WOLFSON, Nessa & MANES, Joan (1980): „The compliment as a social strategy“, in: *Papers in Linguistics* 13, 391-410.
- WOLFSON, Nessa; MAROMOR, Thomas & ONES, Steve (1989): „Problems in the comparison of speech acts across cultures“, in: BLUM-KULKA, Shoshana u.a. (Hrsg.) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, N.J.: Ablex, 174-196.
- ZACHARIAS, Wolfgang (1999): „Neue Medien und kulturelle Bildung“, in: BAACKE, D. & KORNBLUM, S. & LAUFFER, J. u.a. (Hrsg.) *Handbuch Medien : Medienkompetenz*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 48-55.
- ZANDER, Ernst & KLIPPGEN, Markus (1997): „Multikulturelle Führung und Zusammenarbeit“, in: *Personal* 12, 609-611.
- ZANINELLI, Suzanne M. (1994): „Vier Schritte eines integrierten Trainingsansatzes am Beispiel des interkulturellen Trainings Bundesrepublik Deutschland – Vereinigte Staaten“, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.) *Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training – Problemanalysen und Problemlösungen, Materialien zum Internationalen Kulturaustausch*, Band 33. Stuttgart, 94-102.
- (1995): „Sechs-Stufen-Modell eines interkulturellen „integrativen Trainings. Dargestellt am Beispiel des Moduls: Arbeits- und Organisationsstile“, in: GEISSLER, Karlheinz A.; LANDSBERG, Georg v. u.a. (Hrsg.) *Handbuch für Personalentwicklung und Training: ein Leitfaden für die Praxis*. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst.
- ZILLIG, Werner (2002): „’Höflichkeit’ und ’Takt’ seit Knigges ‚Über den Umgang mit Menschen’ . Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung“, in: LÜGER, Heinz-Helmut (Hrsg.) *Höflichkeitsstile*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 47-72.

ZIMMERMANN, Klaus (2005): „Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos“, in: BRAVO, Diana (Hrsg.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Buenos Aires: Dunker, 245-271.

ZORICA-SAMARDZIC, Ivana (2014): „Die Rolle der Fremdsprache in der interkulturellen Kommunikation am Beispiel Deutschland in Serbien“, in: GROZEVA-MINKOVA, Maria; NAIMUSHIN, Boris (Hrsg.) *Globalisierung, interkulturelle Kommunikation und Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 591-596.

Handbücher, Wörterbücher, Lexika und Software

ARNOLD, Wilhelm (1976/1980): *Lexikon der Psychologie*. Freiburg u.a.: Herder.

BUßMANN, Hadumod (1990/2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

FÉRNANDEZ LÓPEZ, Justo: *Lexikon der Linguistik/Diccionario de Lingüística*, 2011. Abrufbar im Internet: URL: <http://www.hispanoteca.eu/>. [Stand: 10.08.2012].

GABLER-Wirtschafts-Lexikon (1993). Wiesbaden: Gabler.

GLÜCK, Helmut (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

KARBELASCHWILI, Samson (1998): *Lexikon zur Wortbildung der deutschen Sprache. Augmentation und Diminution*. Regensburg: FaDaF.

LEWANDOWSKI, Theodor (1984/1994): *Linguistisches Wörterbuch 2*. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle u. Meyer.

STAMMERJOHANN, Harro (1975): *Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft*. Zusammengestellt von München: Nymphenburger Verlagshandlung.

Statistisches Bundesamt (2001): *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland und für das Ausland*. CD-Rom: Metzler Poeschel.

ANHANG I: Übungen

Übung 1: Selbst- und Fremdbilderkonstruktion

Zielsetzung

Ziel der Übung ist, den Teilnehmern den Zusammenhang zwischen der Lernbereitschaft bzw. dem Lernerfolg und den Stereotypen transparent zu machen. Die Teilnehmer sollen selbst anhand dieser Übung erkennen, inwieweit Stereotypen eine Lernbarriere darstellen. Die Gegenüberstellung der von den Teilnehmern selbst erarbeiteten Auto- und Heterostereotypisierung soll Selbstreflexion veranlassen.

Übung

Die Teilnehmer werden in drei Gruppen (A, B, C) aufgeteilt. Getrennt voneinander sollen die Gruppen A und B auf Karteikarten Fremdbilder („typische“ spanische Verhaltensweisen/Eigenschaften) notieren. Die Gruppe C soll dagegen Selbstbilder konstruieren („typische“ deutsche Verhaltensweisen/Eigenschaften). Für die Übung haben die Teilnehmer drei Minuten Zeit. Danach soll jede Gruppe die gesammelten Stereotype an die Pinnwand heften. In einem ersten Schritt werden die Fremdbilder der beiden Gruppen (A und B) betrachtet und verglichen. Anschließend werden diese den Selbstbildern (Gruppe C) gegenüber gestellt.

Auswertung und Diskussion

Welche Bilder haben die meisten Stimmen erhalten? Warum? Die sich anschließende Diskussion sollte von den zwei Fragen geleitet sein, warum bestimmte Bilder/Verhaltensweisen und Eigenschaften zu Stereotypen werden und andere nicht. Entsprechen die Stereotype der Realität? Stellen sie eine Gefahr dar? Und wenn ja, inwieweit?

Übung 2: Zustimmung und Ablehnung von Stereotypen

Zielsetzung

Diese Übung schließt an die vorangehende an. Die aktive Selbst-Positionierung seitens der Teilnehmer führt dazu, dass sie sich in einem ersten Schritt zu dem Stereotyp Gedanken machen müssen. Ferner soll die Auseinandersetzung der Teilnehmer mit dem Zustandekommen des Stereotyps dazu anregen, nach dessen Entstehungsgründen zu suchen. Dies soll die Triftigkeit von Stereotypen in Frage stellen.

Übung

In einem anschließenden Setting müssen sich die Teilnehmer anhand einer imaginären Linie im Raum, die einen zustimmenden von einem ablehnenden Bereich trennt, zu den jeweiligen Stereotypen positionieren. Je weiter sie sich dabei von der Trennungslinie entfernen, desto stärker ist ihre Zustimmung bzw. Ablehnung. Währenddessen wird das Zustandekommen der jeweiligen Stereotype diskutiert.

Auswertung und Diskussion

Die Ergebnisse sind von der Trainerin auf dem Flipchart festzuhalten. Abschließend sind Vorschläge zur Überwindung von Stereotypen zu machen. Hierbei werden die Teilnehmer zur aktiven Reflexion animiert.

Übung 3: Definition von Stereotyp und Vorurteil

Zielsetzung

Ziel der Übung ist, dass die Teilnehmer zur Kenntnis nehmen, dass beide Figuren nicht gleichzusetzen sind. Beim Definitionsversuch wird die Absicht verfolgt, dass sich die Teilnehmer erstens mit beiden Figuren auseinandersetzen und zweitens, dass sie dann über deren Sinn und Zweck reflektieren.

Übung

Anhand der Ergebnisse der Übung 2 sollen die Teilnehmer im Rahmen eines Brainstormings versuchen, beide Attribuierungen zu definieren. Dabei sollen sie auf den Unterschied zwischen beiden Konzepten eingehen.

Auswertung und Diskussion

Die Definitionen werden an die Tafel geschrieben, um sie anschließend im Plenum zu diskutieren. Die richtigen Definitionen sollen hervorgehoben werden.

Übung 4: Ziel- und Motivationsanalyse

Zielsetzung

Mit der **Teilübung 1** werden Ziele veranschaulicht und diese in Verbindung mit den Resultaten (Erfolgen) gesetzt. Dadurch soll die Motivation der Teilnehmer steigen. Ein klar definiertes Ziel, kombiniert mit positiver (Lern)motivation, führt zum erfolgreichen Lernprozess bzw. erfolgreicher Auslandsentsendung.

Bei der **Teilübung 2** sollen die positiven und negativen Motive ins Bewusstsein gerufen werden. Durch das Niederschreiben kann jeder Teilnehmer für sich prüfen, ob die positiven die negativen Motive überwiegen. Sollte dies der Fall nicht sein, dann sollte sich der Teilnehmer die Auslandsentsendung nochmals gut überlegen bzw. daran arbeiten, das Positive an der Auslandsentsendung zu erkennen – hierbei spielt der Trainer sowie sein Trainingskonzept eine entscheidende Rolle.

Die **Teilübung 3** gibt den Teilnehmern bei mangelnder Motivation ein Werkzeug an die Hand: Das angenehme Bild aus der Vergangenheit soll wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Es hilft dabei, dass Lernfähigkeiten wachsen. In dieser Übung geht es insbesondere darum, anhand eines früheren Lernerfolges die angenehme Seite des Lernens zu entdecken. Das soll eine positive Lerneinstellung zur Lernerarbeit und zum Lernprozess (auch während der Entsendung) fördern.

Die drei Teilübungen sollen den Teilnehmern demonstrieren, dass die eigene Haltung und Einstellung auch über den eigenen Lernerfolg entscheidet.

Teilübungen

Diese Übung setzt sich aus drei Teilübungen zusammen.

Teilübung 1: Bei der ersten Teilübung werden die Teilnehmer aufgefordert, Folgendes zu unternehmen:

1. Ziel(e) im Hinblick auf die Auslandsentsendung verschriftlichen
2. Anschließend sich ein paar Minuten Zeit nehmen und folgende Fragen beantworten:
 - a. Welche Folgen haben meine Bemühungen, mein Ziel zu erreichen?
 - b. Welche Folgen treten ein, wenn ich mein Ziel verwirklicht habe?

Teilübung 2: Hierbei sollen die Teilnehmer alle Motive, sowohl negative wie auch positive, die sie zur Auslandstätigkeit bewogen haben, aufschreiben.

Teilübung 3: Die Teilnehmer sollten sich ein paar Minuten Zeit nehmen. Sie sollten sich bequem hinsetzen und die Augen schließen, wenn sie mögen. Sie sollen sich an eine Situation erinnern, bei der sie etwas gelernt oder eine erwünschte Fähigkeit gehabt haben. Vielleicht fällt ihnen dazu auch eine Situation ein, in der sie ihr Können unter Beweis stellen konnten und damit erfolgreich waren. Dieses Ereignis sollen sie sich in allen Einzelheiten deutlich vor ihrem inneren Auge vergegenwärtigen. Erinnern Sie sich noch, was für ein gutes Gefühl es war, etwas Neues zu erfahren und zu verstehen, das Wissen anzuwenden und Ihr eigenes Können zu beweisen? Spüren Sie diesem angenehmen Gefühl bei dieser Erinnerung in Ihnen nach.

Auswertung und Diskussion

Die Übungsergebnisse sollen im Plenum ausgewertet und bei Bedarf diskutiert werden.

Übung 5: Subjektiver WahrnehmungsfILTER

Zielsetzung

Die nachfolgende Geschichte soll die Wirkungsweise des subjektiven Informationsfilters illustrieren. Es zeigt sich letztendlich, was durch subjektive Faktoren entfacht werden kann, wenn die individuelle Beurteilung als Grundlage der Bewertung dient: Dem Gegenüber werden Eigenschaften zugeschrieben, die objektiv nicht vorgegeben sind. Zweck der Illustrierung ist es, Wahrnehmungsverzerrungen zu erkennen.

Übung

Ein Teilnehmer wird zum Vorlesen der Parabel „Die Geschichte mit dem Hammer“ von Paul Watzlawick im Plenum aufgefordert:

„Ein Mann will ein Bild aufhängen. Den Nagel hat er, nicht aber den Hammer. Der Nachbar hat einen. Also beschließt unser Mann, hinüberzugehen und ihn auszuborgen. Doch da kommt ihm ein Zweifel: Was, wenn der Nachbar mir den Hammer nicht leihen will? Gestern schon grüßte er mich nur so flüchtig. Vielleicht war er in Eile. Aber vielleicht war die Eile nur vorgeschützt, und er hat etwas gegen mich. Und was? Ich habe ihm nichts angetan; der bildet sich da etwas ein. Wenn jemand von mir ein Werkzeug borgen wollte, ich gäbe es ihm sofort. Und warum nicht? Wie kann man einem Mitmenschen einen so einfachen Gefallen abschlagen? Leute wie dieser Kerl vergiften einem das Leben. Und dann bildet er sich noch ein, ich sei auf ihn angewiesen. Bloß weil er einen Hammer hat. Jetzt reicht's mir wirklich. - Und so stürmt er hinüber, läutet, der Nachbar öffnet, doch noch bevor er „Guten Tag“ sagen kann, schreit ihn unser Mann an: „Behalten Sie sich Ihren Hammer, Sie Rüpel!“ (Quelle: Watzlawick (1990: 37-38)).

Auswertung und Diskussion

Die Auswirkungen der subjektiven Einschätzung sind in der Gruppe zu erörtern. Dabei sollen die Teilnehmer erneut auf die Gefahr des Vorurteils und vor allem der Feinbilder aufmerksam gemacht werden.

Übung 6: Kultureller Wahrnehmungsfilter

Zielsetzung

In Anlehnung an Hofstede (1993, S. 76) soll anhand des nachstehenden Bildes ein Experiment durchgeführt werden, welches zwei unterschiedliche Wahrnehmungsmöglichkeiten zulässt, wobei die Teilnehmer nur eine erkennen. Diese Übung beabsichtigt als erstes, die Stärke der kulturellen Prägung zum Vorschein zu bringen: Wenn bereits eine fünf Sekunden dauernde Konditionierung die eigene Realitätswahrnehmung stark beeinflussen kann, dann erst recht eine lebenslange Prägung wie die durch die eigene Kultur. Zweitens zielt die Übung darauf erkennen zu können, inwieweit die Teilnehmer Verständnis und Toleranz für andere Wahrnehmungsmöglichkeiten zeigen. Die erweiterte Übung hat die Absicht, die Teilnehmer zur differenzierten Wahrnehmung (Perspektivenwechsel) aufzufordern. Die Bilder sind entnommen aus: Krämer 1992, S. 19-20.

Übung

Die Teilnehmer werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt ein Bild gezeigt. Zunächst wird der einen Gruppe für fünf Sekunden eine Version des Bildes (Bild 2) gezeigt, auf der nur die *alte Frau* zu sehen ist. Die zweite Gruppe muss dabei die Augen schließen. Danach wird mit der gleichen Vorgehensweise der zweiten Gruppe eine Version des Bildes (Bild 3) präsentiert, auf der diesmal lediglich die *junge Frau* zu erkennen ist. Nach diesem Verfahren wird allen Teilnehmern das Kippbild mit beiden Wahrnehmungsmöglichkeiten zur Ansicht unterbreitet. Die Frage ist, wie sich die entsprechende Konditionierung auf die Teilnehmer auswirkt.



Bild 1



Bild 2



Bild 3

Erweiterte Übung: Um jedoch auf dem Bild sowohl die alte als auch die junge Frau gemeinsam erfassen zu können, sollte im Wechsel ein Teilnehmer der einen Gruppe einem Teilnehmer der anderen Gruppe sein Bild erläutern.

Auswertung und Diskussion

Tatsächlich handelt es sich um ein sog. Kippbild, auf dem beide Bilder bzw. Wahrnehmungsmöglichkeiten getrennt voneinander erkennbar sind, obwohl es sich um dasselbe Bild handelt. Im Plenum sollen beide Sichtweisen diskutiert und ausgewertet werden. Dabei soll der Zusammenhang zu dem Aspekt Kultur von den Teilnehmern hergestellt werden. Kulturen sollten dabei als weitere Möglichkeiten, Alternativen begriffen werden (vgl. Mall 2014, S. 36). Die Vorteile einer differenzierten Wahrnehmungsweise für die Zusammenarbeit sollen erörtert sowie diskutiert werden.

Übung 7: Kulturschock

Zielsetzung

Ziel der Übung ist es, durch ein ungewöhnliches Verhalten anhand eines Comics bei den Teilnehmern eine Art „Kulturschock“ hervorzurufen. Die Teilnehmer sollen so reell wie möglich in diesen schockartigen Gefühlszustand versetzt werden, um imstande zu sein, sich eine Vorstellung von dem Wohlbefinden in einem fremdkulturellen Umfeld machen zu können. Hierbei wird Humor – als didaktisches Werkzeug – als Annäherungsmittel an Kultur hinzugenommen. Das Bild führt einen der am wenigsten „populären“ Aspekte der spanischen Lebensweise ein: Den Mangel an Einfühlungsvermögen im Umgang mit dem Eigentum anderer. Dieser Gesichtspunkt ist eine Angelegenheit, die in der Regel Deutschen in einen Kulturschock versetzt.

Übung

Alle Teilnehmer bekommen dieses Bild gezeigt. Zwei Teilnehmer werden aufgefordert, den Dialog vorzulesen. Hierbei sind die kollidierenden Werte zu erfassen und Stellung dazu zu nehmen.

Freunde: Wozu??

Zum Einladen und Teilen.



Quelle: Eigene Darstellung nach González Verdejo, N. (2002, S.5)

Auswertung und Diskussion

Wie in einer interkulturellen Situation verursacht diese Angelegenheit eine Reaktion, die dann im Plenum thematisiert und ausgewertet wird. Fragen wie „Wie stehe ich dazu?“, „Kann ich damit (nicht) leben?“ oder „Was verursacht diese Verhaltensweise in mir?“ sind in der Gruppe zu diskutieren.

Übung 8: Simulation „Bargna“

Zielsetzung

Ziel der Übung ist es, den Teilnehmern ihr Verhalten in einer Situation bewusst zu machen, in der sie ihre eigenen Werte als universell gültig in eine Gesellschaft tragen, in der andere Werte bestimmend sind. Die Teilnehmer erfahren hautnah, wie sich diese „Eingewöhnung“ in das fremde Umfeld fühlt.

Übung

Die Teilnehmer werden in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe spielt ein Kartenspiel nach unterschiedlichen Regeln, ohne dass jedoch die Mitglieder der anderen Gruppen diese kennen. Verbale Kommunikation ist verboten. Der Verlierer sowie der Gewinner einer Spielrunde muss die Gruppe verlassen und mit einer der anderen Gruppen spielen. Dort trifft er auf neue Regeln, ohne diese zu kennen.

Auswertung und Diskussion

Anschließend sollen entsprechende „Fremdheitserfahrungen“ im Plenum thematisiert werden. Das Wohlbefinden der Teilnehmer bei deren Anpassung an ein fremdes Umfeld soll in der Gruppe ausgewertet und diskutiert werden. Dabei sollen die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien erörtert werden.

Übung 9: Brainstorming: Was ist Kultur?

Zielsetzung

Sinn und Zweck der Übung ist, einen Einblick in die Vielfalt des Begriffes Kultur zu gewähren.

Übung

Die Teilnehmer sind hier aufgefordert, an einem Brainstorming zum Thema „Was ist Kultur?“ teilzunehmen. In einer offenen Runde äußern sie sich zu diesem Thema. Die Ergebnisse sind von der Trainerin auf dem Flipchart festzuhalten.

Auswertung und Diskussion

Im Plenum werden die unterschiedlichen Facetten der Kultur kurz debattiert.

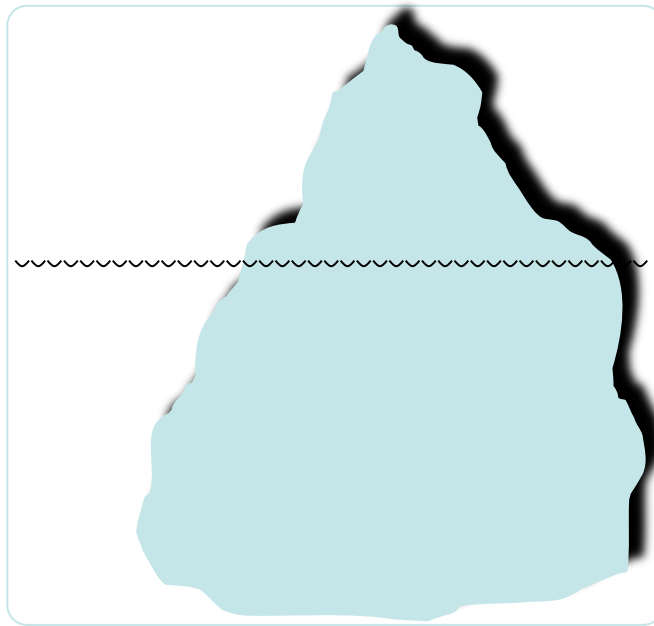
Übung 10: Das Eisbergmodell

Zielsetzung

Zweck der Übung ist, den Teilnehmern die Kultur mit ihren sichtbaren (von außen beobachtbar), bekannten und bewussten Teilen sowie ihren unsichtbaren, unbekannten und unbewussten Teilen bildlich darzustellen. Diese der Psychoanalyse entlehnte Analogie der „Kultur“ zu einem Eisberg soll zweierlei zeigen: Erstens befindet sich der größte Teil der Kultur unter der Wasseroberfläche, so dass man als Fremder keinen Zugang dazu und damit kein Verständnis hat. Und zweitens verkörpert der verborgene Teil der Kultur die Verhaltensursachen für manifestes Verhalten im sichtbaren Teil der Kultur.

Übung

In einer erweiterten Übung sollen die Trainingsteilnehmer die in der Übung 9 aufgeführten Ergebnisse in das projektierte Eisbergmodell eintragen. Der Eisberg symbolisiert die Gesamtkultur. Der Teil über der Wasseroberfläche, also der sichtbare Teil, stellt den erkennbaren Teil der Kultur dar. Umgekehrt verkörpert der Eisbergteil unter der Wasseroberfläche, also der unsichtbare, den unbekannten Teil der Kultur.



Auswertung und Diskussion

In der Runde wird über die Wechselbeziehung zwischen beiden Eisbergteilen diskutiert.

Übung 11: Kulturspektrumübung

Zielsetzung

Mit Hilfe dieser Übung lässt sich der Grad der jeweiligen kulturellen Ausprägungen einer Kulturkategorie zur Illustration auf einem Zahlenstrahl ausdrücken. Extreme Verhaltensweisen finden sich demzufolge an den jeweiligen Polen der Kulturkategorie mit dem Wert 100 wieder. Diese verringern sich jeweils zur Mitte hingehend auf den Wert 0. Diese Übung gibt den Teilnehmern die Gelegenheit, sich im Umgang mit der zuvor idealtypisch eingeführten Kulturkategorie aus eigener Kraft und in einer möglichst nicht pauschalen Art und Weise vertraut zu machen. Bei der ersten Einschätzung geht es darum, sich der relativen Entfernung der beiden Kulturen bildlich bewusst zu werden. Die zweite Abwägung erbringt den Nachweis, dass neben der kulturellen Prägung auch individuelle Einflussfaktoren zu berücksichtigen sind. Die Begrifflichkeit „vorherrschende Tendenz“ wird dadurch verständlich.

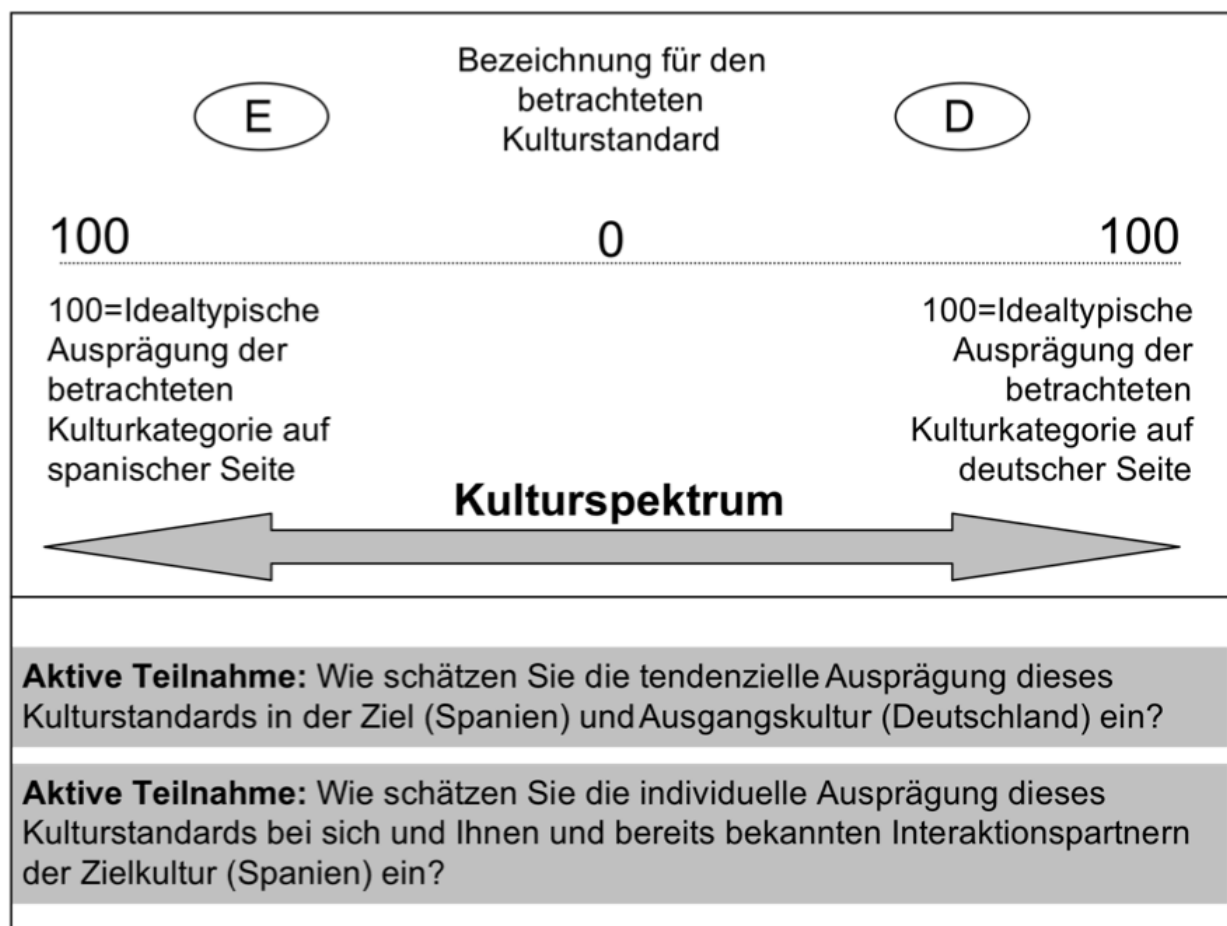


Abbildung 7: Kulturspektrum – Allgemeiner Aufbau (Quelle: in Anlehnung Geistmann 2002, S. 5-186)

Übung

Bei der ersten Abwägung sind die Teilnehmer aufgefordert, sowohl die eigene als auch die fremde Kultur nach eigenem Empfinden im Kulturspektrum zu positionieren, um sich der relativen Entfernung der beiden voneinander bewusst zu werden. Die zweite Einschätzung vergleicht auf einem geringeren Abstraktionsniveau, aber nach dem gleichen Prinzip, den individuell anerkannten Wert mit dem eines möglichen interkulturellen Interaktionspartners. Hierbei werden neben der kulturellen Prägung auch individuelle Einflussfaktoren erfasst. Anschließend positioniert die Trainerin beide kulturelle Tendenzen im Kulturspektrum. (Diese Position beruht auf zahlreichen wissenschaftlichen Studien.)

Auswertung und Diskussion

Große Diskrepanzen zwischen der Positionierung der Teilnehmer und der Trainerin werden im Plenum diskutiert.

Übung 12: Kulturdimensionen: Wirkungsanalyse

Zielsetzung

Sinn und Zweck der Übung besteht darin, zu veranschaulichen und sich bewusst zu machen, dass jede Verhaltensweise sowohl Vor- als auch Nachteile aufweist. Damit sollen die Teilnehmer dazu bewegt werden, in ihrem eigenen Verhalten auch negative Aspekte zu erkennen sowie in fremdem Verhalten positive Gesichtspunkte zu entdecken.

Übung

Die Teilnehmer sind in zwei Gruppen aufzuteilen. Die eine Gruppe erarbeitet allein die Vorteile der gegenüberstehenden Verhaltensmuster (deutsche und spanische). Die zweite Gruppe arbeitet nur die Nachteile beider Verhaltensmuster (deutsche und spanische) heraus. In einem zweiten Schritt werden im Plenum und auf dem Projektor die Vor- und Nachteile beider kultureller Verhaltensmuster gegenübergestellt.

Auswertung und Diskussion

Die Vor- und Nachteile sind bei Unstimmigkeiten in der Gruppe zu debattieren.

Übung 13 - 20:

Diese Übungen beziehen sich auf die Kulturspektrumübung (Übung 12), die Übung der Vor- und Nachteile sowie der gegenseitigen Wirkungen (Übung 13). Allerdings berufen sich die Übungen auf unterschiedliche Verhaltensmuster.

Übung 21: Stille Post

Zielsetzung

Den Einstieg zur Feststellung unterschiedlicher Kommunikationsabläufe führt die nachfolgende einfache und doch aufschlussreiche Übung aus, welche die Schwierigkeit zu verdeutlichen beabsichtigt, wie problematisch es sein kann, selbst unkompliziert erscheinende Botschaften aufzunehmen, zu verstehen und anschließend möglichst exakt wiederzugeben.

Übung

In dieser Übung bilden die Teilnehmer einen Kreis. Ein Teilnehmer überlegt sich eine Botschaft. Diese Botschaft flüstert er seinem Nachbarn ins Ohr. Dieser wiederum gibt seinem Nachbarn flüsternd weiter, was er gehört hat. Dieser Vorgang wiederholt sich, bis der letzte Teilnehmer den geflüsterten Satz übermittelt bekommt. Dieser spricht dann laut aus, was ihm flüsternd mitgeteilt wurde.

Auswertung und Diskussion

In der Gruppe soll die zunehmende Verfälschung der ursprünglichen Nachricht dadurch dokumentiert werden, dass bei der Nachbereitung die Fehlerquelle in der Kette identifiziert wird.

Übung 22: Der Weg einer Nachricht – In-Output

Zielsetzung

Noch einen Einstieg zur Feststellung unterschiedlicher Kommunikationsabläufe ermöglicht eine weitere einfache und doch aufschlussreiche Übung, welche die Schwierigkeit verdeutlicht, wie im Laufe der Nachrichtenvermittlungen Informationen teilweise verloren gehen, andere hinzukommen, aber auch ursprüngliche Angaben verdrängt oder verzerrt werden.

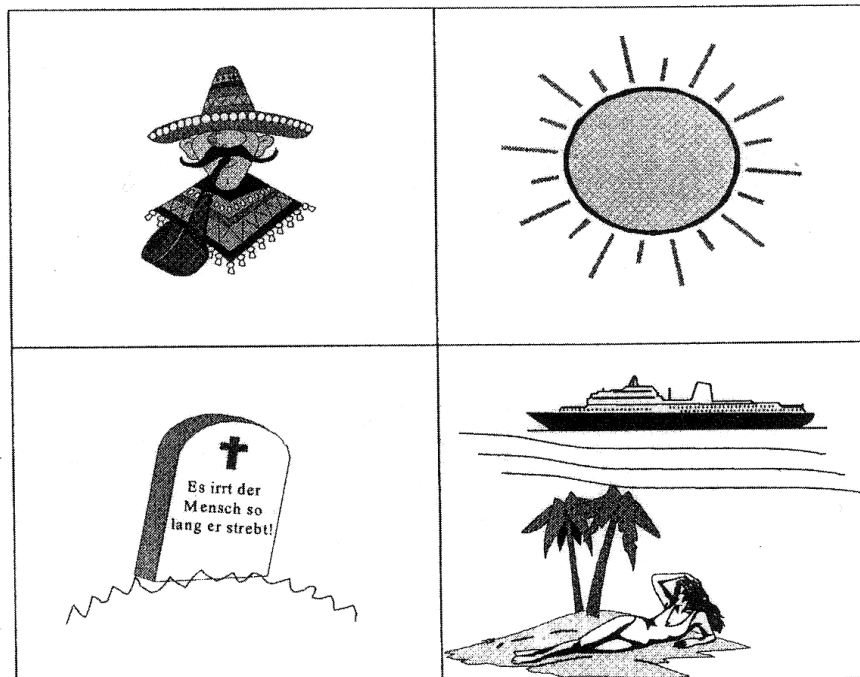
Übung

Von sechs ausgewählten Teilnehmern aus der Trainingsgruppe bleibt zunächst eine Person im Trainingsraum und bekommt ca. eine Minute Zeit, um sich die unten abgebildete Zeichnung einzuprägen. Nachdem die Minute vergangen ist, wird der zweite Teilnehmer in den Raum gebeten, um

sich vom ersten das Bild beschreiben zu lassen. Im Anschluss daran bekommt der Dritte in den Trainingsraum hereingeführte Teilnehmer das Bild vom Zweiten erklärt. Das Wechselspiel setzt sich bis zum letzten Trainingsteilnehmer fort, der dann die erhaltenen Informationen auf das Flipchart aufzeichnet. Während der ganzen Übung agieren die restlichen Teilnehmer als stille Beobachter und dürfen nicht helfen.

Auswertung und Diskussion

Die unabsichtliche Nachrichtenmodifikation wird in der Gruppe ausgewertet und diskutiert. Auf die möglichen Einflüsse, die zur Modifikation beigetragen haben sollen, ist einzugehen.



Quelle: Darstellung nach Birkenbihl, M. (1995, S.78)

Übung 23: Rollenspiel⁸⁰⁸:

Zielsetzung

Vor dem Hintergrund der eigenkulturell gewohnten Verhaltensweisen besteht in der interkulturellen Kommunikationssituation die Gefahr, dass Gesprächspartner die bei den Kommunikationselementen wahrgenommenen Unterscheidungen personifizieren, d.h. jeweils den persönlichen Eigenschaften des anderen zuordnen, wodurch es schnell zu Fehlinterpretationen kommt (Vgl. Podsiadlowski 1996, S. 74). Die Trainingsteilnehmer sollen sich zunächst einmal selbst im Rahmen eines Rollenspiels mit den drei Dimensionen der Kultur auseinandersetzen.

Ziel ist es dabei, so natürlich wie möglich Kommunikations- und Verhaltensweisen der Teilnehmer zu erfassen. Das setzt natürlich voraus, dass sie vorweg in keinerlei Weise über die verschiedenen Kommunikationselemente, ihre Funktionen sowie kulturelle Variationen in Kenntnis gesetzt wurden, um zu vermeiden, dass ihr Verhalten dadurch beeinflusst bzw. konditioniert wird. Es sollte versucht werden, die Verhaltens- und Kommunikationsweisen der Teilnehmer, sofern es geht, realitätsnah

⁸⁰⁸ Das Beispiel ist entnommen aus: Knapp, K. 1996, S. 74.

beizubehalten. Die Probanden werden in einem ersten Schritt mit unerwarteten und damit fremden Verhaltens- und Kommunikationsweisen konfrontiert.

Rollenspiel

Jeweils ein Teilnehmer übernimmt die Rolle eines Geschäftsmannes, der sich um einen Kredit bemüht, ein anderer die Funktion eines Bankiers, welcher über die Kreditvergabe entscheidet. Die Vorgehensweise für die einzelnen Aufgaben lautet folgendermaßen:

- a) Die „Geschäftsleute“ werden eingeweiht, im nachfolgenden Gespräch mit dem Bankier jeweils ein bestimmtes kommunikatives Merkmal zu gebrauchen. Als Stilelemente dienen dabei: beim Sprecherwechsel den Redebeitrag des Bankiers überlappen (Kommunikationsstil als sprachliches Kommunikationselement), Pausen vor und während des Redebeitrages machen sowie zu Beginn des Redebeitrages sehr laut, dann mit normaler Lautstärke weitersprechen (Pausen und Lautstärkevariation als parasprachliche Kommunikationselemente) und schließlich den Augenkontakt vermeiden (Augenkontakt als nichtsprachliches Kommunikationselement).
- b) Die „Bankiers“ werden dagegen darüber informiert, dass sie es mit einem ausländischen Kunden zu tun haben, der sich eventuell etwas anders verhält, als sie es gewohnt sind. Sie sollen über den Kreditantrag aufgrund des Eindrucks entscheiden, den der Kreditbewerber auf sie macht.

Auswertung und Diskussion

Am Ende des Rollenspiels soll der Teilnehmer, der als Bankier auftritt, seine Entscheidung im Plenum begründen. Die restlichen Teilnehmer gelten zunächst als Beobachter. In einem zweiten Schritt wird das Rollenspiel näher betrachtet. Bei dieser Betrachtung können die restlichen Teilnehmer aktiv mitwirken. Die Trainerin möchte von ihnen erfahren, wie sie sich in der Rolle des Bankiers verhalten hätten. Ihre Entscheidung sollen sie dabei begründen. Gerade eine nachträgliche Auswertung des Rollenverhaltens der einzelnen Akteure bildet die Grundlage, bestimmte Verhaltensweisen herauszuarbeiten und sie bewusst zu reflektieren.

Übung 24: Fallstudien: Die Kulturdimensionen – Sechs Fälle

Zielsetzung

Diese Übung zielt auf die Analyse kritischer Ereignisse zwischen deutschen und spanischen Interaktanten. Es geht dabei darum erkennen zu können, ob die Teilnehmer am Ende des Trainings ihr erlangtes Wissen umsetzen können. Die Trainerin beabsichtigt damit einen Aha-Effekt auf Seiten der Teilnehmer.

Die Fälle

"Ein deutscher Chef kommt zu [einem spanischen Mitarbeiter], der als [Auslandsentsandter] im deutschen Stammhaus für einen bestimmten Bereich als Koordinator zwischen [Spanien] und Deutschland tätig ist. Er will sich eine Dokumentation aus [Spanien] holen, die ihm eigentlich seit vier Wochen zugesagt ist, die er aber immer noch nicht in Händen hält. Als der Deutsche den Raum betritt, begrüßt ihn der [spanische] Mitarbeiter freundlich und beginnt mit ihm ein nettes Gespräch (über das Wochenende, ein gestriges Fußballspiel).

Der Deutsche reagiert darauf – nach der Erwiderung einiger Höflichkeiten – darauf betont kurz angebunden mit den Worten: „Reden wir vom Geschäft! Ich brauche die Untersuchung über ...“, und bringt nochmals eine Zusammenfassung der Inhalte der gewünschten Dokumentation und der Gründe, weswegen er wirklich darauf warte. Der [Spanier] versucht wieder, ihn auf freundliche Art in ein Gespräch zu verwickeln. Das würgt der Deutsche entschlossen ab, indem er nochmals betont, auf die Dokumentation zu warten. Er brauche sie für den Kunden X, und zwar dringend. „Dazu muss ich in [Spanien] anrufen“, bekommt er zur Antwort, und schon greift der [spanische] Mitarbeiter zum Telefon. Der Deutsche atmet schwer und hörbar. „Sie haben sie noch nicht bekommen! Typisch [Spanien]!“ Im nun folgenden Telefonat unterhält sich der [Spanier] nett und freundlich mit seiner Kollegin in [Spanien] über das Wetter, das Wohlergehen und so weiter. Der deutsche Chef wartet sichtlich ungeduldig und genervt. „Ich habe ein kleines Problem. Ich bräuchte die Dokumentation“, sagt der [Spanier] nach einiger Zeit. „Mein deutscher Chef sitzt da und wartet darauf. „Kein Problem, ich kann es faxen. Dann hast du es sofort“, lautet die Antwort, die der [Spanier] seinem deutschen Chef laut mitteilt. Die Dokumentation wird sofort gefaxt. Der deutsche Chef nimmt das Fax mit dem bissigen Kommentar: „Super! Und darauf musste ich jetzt vier Wochen warten!“ und verlässt den Raum“ (in Anlehnung an Schroll-Machl 2012, S.1)⁸⁰⁹.

Welche kulturelle(n) Dimension(en), glauben Sie, reflektiert diese Situation? Wie wird diese Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehung Ihrer Meinung nach weiter verlaufen?

Ein spanischer Ingenieur ist zur Einarbeitung in ein bestimmtes Produktionsverfahren, das er später in Spanien betreuen soll, nach Deutschland gekommen. Er gehört zu einer Gruppe deutscher Kollegen, die alle sehr freundlich zu ihm sind. Eines Tages lädt ihn einer zu sich zum Abendessen ein. Der Spanier nimmt die Einladung gern an. Es ist ein angenehmer Abend bei dem Kollegen und seiner Familie, auch mit der Frau des Kollegen, und dem Spielen mit dessen Kindern. Sie unterhalten sich über vieles, Berufliches bleibt ausgespart. Man siezt sich. Am nächsten Morgen treffen sich die beiden wieder im Büro. Zur Verwunderung des Spaniers ist der Kollege zwar nach wie vor recht freundlich zu ihm, aber er bleibt auf der rein beruflichen Ebene – kein privates Wort. **Was könnte der Grund hierfür sein und wie würden Sie an der Stelle des Spaniers reagieren? Welche Kulturdimension(en) liegt (liegen) der Situation zugrunde?**

⁸⁰⁹ Die Verfasserin lehnt sich komplett an Schroll-Machls Fall an. Die geschilderten Kommunikationssituationen wurden ebenso seitens der Spanier und Deutschen erlebt.

Ein Spanier bekommt als Projektleiter für ein Softwaresystem die verschiedensten Software-Neuentwicklungen auf den Tisch, um sie zu prüfen. Eine Ingenieursgruppe liefert ihm eine Neuentwicklung, die gravierende Schwächen aufweist. Der spanische Projektleiter laviert daraufhin in der Besprechung hin und her, die getestete Software sei nicht elegant, ob man eventuell hier und dort etwas ändern könne. Die deutschen Ingenieure verstehen seine Äußerungen so, dass die Software zwar nicht elegant sei, aber tauglich.

Ein Spanier hat sich mit seinem deutschen Kollegen wirklich herzlich angefreundet. Der Deutsche hat bereits gelernt, dass er jederzeit und ohne Terminabsprache zu dem Spanier kommen kann. Und er macht das gern: Oft schaut er abends vorbei. Doch, was er zum Leidwesen des Spaniers nicht bemerkt, sind die Signale, die ihn zum Gehen bewegen sollen. Wenn der Spanier unruhig wird, aufsteht und mit seiner Arbeit beginnt, ist das für ihn nicht das Zeichen zum Aufbruch.

Was geht hier vor? Wie kann der Spanier diese unangenehme(n) Situation(en) lösen? Welche Kulturdimension(en) kann (können) hierbei eine Rolle spielen?

Juan Guerra beabsichtigt, ein innovatives Produkt einem deutschen Managerkreis schmackhaft zu machen. Er erhofft sich Unterstützung bei der Fertigstellung des Produktes, und eventuell sogar den Verkauf einer Lizenz. Sein Vortrag ist ein Flop: Die deutschen Partner erfahren wenig Konkretes und hören nur vollmundige Versprechen über phantastische Marktchancen. Herr Guerra verliert kein Wort über Schwachpunkte und begegnet kritischen Fragen nur ausweichend: „Das ist kein Problem!“

Wie würden Sie einer solchen Situation begegnen? Gibt es eine Kulturdimension, die dem zugrunde liegt?

Zwei Dienstleistungsunternehmen beabsichtigen, ihre bisher eher lockere Partnerschaft zu intensivieren. Zu diesem Zweck schickt jedes Unternehmen einen Manager zum Partner, der sich dort für die Kooperationsbelange einsetzen soll. Dr. Waldbach merkt sehr schnell, dass er trotz bester Spanischkenntnisse auf wenig Akzeptanz bei seinen spanischen Kollegen stößt. Er wird wenig ins konkrete Tagesgeschäft einbezogen und hat mehr und mehr das Gefühl, ausgegrenzt zu sein. Nur Pedro Olivares, mit dem er sich gut versteht, versorgt ihn ab und zu mit mehr als Standardinformationen.

Frau Mayer ist perplex, was das Führungsverhalten ihres spanischen Kooperationskollegen angeht. Herr Martinez tritt als Vorgesetzter seinen Mitarbeitern gegenüber sehr autoritär auf. Er ordnet an, was zu tun ist, und gibt hierfür selten Erklärungen. Auf der anderen Seite nimmt Herr Martinez seinen Mitarbeitern gegenüber aber auch eine Vaterrolle ein. Sie können mit ihren persönlichen Problemen zu ihm kommen, und er ist um ihr persönliches Wohlergehen besorgt. Herr Martinez wird seinen Mitarbeitern gegenüber aber selbst kaum private Angelegenheiten erwähnen.

Versuchen Sie die Situation(en) aus deutscher und spanischer Perspektive zu analysieren. Welche Kulturdimension(en) liegt (liegen) der Situation(en) zugrunde?

Der spanische Manager einer Textilfirma versucht immer wieder, einen deutschen Kollegen nach Feierabend zum Essen einzuladen. Doch dieser lehnt Einladungen mit der Begründung ab: „Tut mir leid, aber heute Abend bin ich schon ausgebucht, mein Terminkalender ist voll, außerdem habe ich mir für heute Abend vorgenommen, früh ins Bett zu gehen. Vielleicht können wir für nächste Woche einen Termin ins Auge fassen“.

Ein Mitarbeiter aus Spanien möchte seinen neuen deutschen Kollegen sprechen. Er geht in sein Zimmer, doch der Deutsche telefoniert gerade. Der Spanier geht auf ihn zu, begrüßt ihn und erwartet, kurz begrüßt zu werden. Doch der Deutsche schenkt ihm keine Aufmerksamkeit und begrüßt ihn erst, nachdem er sein Telefonat beendet hat.

Endlich hat es Fr. Herberts geschafft: Carlos Vázquez, Finanzchef eines spanischen Technologieunternehmens, hat die Bankerin um eine Präsentation ihrer Dienstleistungspalette gebeten. Vázquez rechte Hand sollte ebenfalls an dem Gespräch teilnehmen, hatte aber eine leichte Verspätung angekündigt. Irritiert nimmt Fr. Herberts zur Kenntnis, dass Vázquez seine Bürotür offen lässt. Kaum hat sie sich vorgestellt, da schreiten zwei Kollegen von Vázquez herein, die sich mit ihm zum Essen verabreden wollten. Zur gleichen Zeit geht das Telefon wegen einer dringenden Abstimmung über die Preisgestaltung für ein wichtiges Angebot. Als er auflegt, schaut Vázquez „rechte Hand“ herein und will sich kurz über den Verlauf der Besprechung informieren, er müsse gleich wieder gehen. Zwei seiner Mitarbeiter bräuchten dringende Entscheidungen von ihm. Fr. Herberts atmet auf, als Vázquez sich ihr endlich wieder zuwendet. In diesem Moment kommt die Sekretärin mit einem eiligen Fax ...**Welche Kulturdimension(en) könnte(n) der Situationen zugrunde liegen? Welche Wirkungen löst jenes Verhalten Ihrer Meinung nach aus?**

Auswertung und Diskussion

Die Fälle sind anschließend in der Gruppe auszuwerten. Ergänzungen sowie Widersprüche bedürfen eine Erklärung.

ANHANG II: Der Fragebogen

1 Die Gestaltung eines Fragebogenentwurfs als vorbereitende Maßnahme zum Trainingskonzept

Gerade in der Startphase einer interkulturellen Zusammenarbeit – dies belegen Untersuchungen (z.B. Bergemann/Sourisseaux 2003, S. 234 u. S. 238) – ist Vorbereitung der entscheidende Faktor für das Gelingen. Zu dieser optimalen Vorbereitung gehören unterschiedliche Maßnahmen, die auf das Entsendeland sowie auf die Auslandsentsandten abgestimmt sind. Grundlage für die interkulturellen Qualifizierungsmaßnahmen bilden nicht nur bereits in anderen Unternehmen praktizierte Vorgehensweisen, sondern auch individuelle Gespräche und Befragungen, die zur Entsendungseignung beitragen. Hier liegt das Augenmerk auf der Befragung. Es soll ein Fragebogen entwickelt werden, in dem kritische Überschneidungssituationen („critical incidents“) angeführt werden, die mögliche kulturelle und kommunikative Konflikte, die in einem kommunikativen Akt eintreten können, aufweisen. Die Teilnehmer sollen dabei ihre Kommunikations- und Verhaltenskompetenzen einschätzen. Sie können zugleich auch ihre eigene Unsicherheit im Umgang mit Spaniern, die eigene Tendenz zu Vorurteilen und Ethnozentrismus, aber auch ihr Kulturwissen sowie ihr Verständnis kultureller Unterschiede unter Beweis stellen. Entsprechend wird sich anhand der Befragungsergebnisse zeigen, ob der Mitarbeiter die notwendigen Kompetenzen, die für eine Auslandsentsendung notwendig sind, aufweist. Außerdem wird sein Trainingsbedarf festgestellt.

Es ist allerdings unmöglich bei den Fragestellungen die suprasegmentalen Merkmale sowie die kontextuellen Komponente gleichzeitig zu berücksichtigen. Die Herausforderung bei der Gestaltung eines Fragebogens besteht in der Erarbeitung von verhaltensspezifischen Variablen und Konstanten, die jedoch gleichzeitig immer auch der Gefahr der Stereotypisierung ausgesetzt sind. Genauso besteht bei jeder Gestaltung eines Fragebogens die Möglichkeit der Manipulation⁸¹⁰ – insbesondere bei vorgegebenen Antworten – sowie der Subjektivität. Trotz einiger Nachteile überwiegen die Vorteile der schriftlichen Befragung: Es erfolgen durchdachte Antworten, da in der Regel kein Zeitdruck durch eine Gruppensituation oder einen Interviewer entsteht. Man erhält zudem ‚ehrlichere‘ Antworten bei anonymen Fragebögen, als wenn ein Interviewer die Antworten erhebt. Indessen stellen die Frageergebnisse nur einen approximativen Wert dar. Dennoch können aus diesen wenn auch unvollständigen und dementsprechend nicht generalisierbaren Antworten trotzdem wertvolle Informationen entnommen werden. In der Tat bringt die Individualität des Befragten bereits die Schwierigkeit der Generalisierung mit sich. Eine summative Bewertung einzelner Antworten verdeutlicht Diskrepanzen, zum Teil aufgrund missverständlicher Fragen. Die Erfahrung mit Fragebögen zeigt immer wieder die Notwendigkeit, auf der Grundlage früherer Ergebnisse die Gestaltung zu verbessern. Es gibt also keine endgültige Fassung, sondern nur im Prozess befindliche Zwischenformen. Der hier entwickelte Fragebogen weist aus diesem Grund zunächst transitorischen Projektcharakter auf. Es wird hier der Versuch unternommen, unter Einbringung von Trainingserfahrungen vorbereitende

⁸¹⁰ Um dieser Gefahr entgegenzukommen, gewährt die Verfasserin den Teilnehmern einen offenen Spielraum, um selbst Antworten niederzuschreiben sowie Einwände geltend zu machen.

Überlegungen zu entwickeln, die es erlauben je nach Teilnehmerbedarf eine effiziente Trainingskonzeption zu erarbeiten.

1.1.1 Makrostruktur des Fragebogens

Der hier konzipierte Fragebogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Teil A nimmt auf das Selbsterkundungsmodul Bezug und befasst sich mit persönlichen Aspekten. Dazu gehören Fragen nach Erfahrungen im Ausland, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Kontaktorientierung, Kommunikationsfähigkeit sowie Motiven für die Tätigkeit in Spanien. Absicht und Ziel des Fragebogenteils A ist, Anhaltspunkte für die mentale Bereitschaft des potenziellen Auslandsentsandten zu gewinnen. Dieser Teil des Fragebogens umfasst vierundzwanzig Fragen. Bei den meisten Fragen handelt es sich um offene Fragen, bei denen die Teilnehmer eigene Standpunkte beziehen sollen. Nur bei drei Fragen (Fragen 12, 13, 14) werden Antwortmöglichkeiten zum ankreuzen vorgegeben. Allerdings besteht auch hier die Möglichkeit zur Angabe des eigenen Standpunktes.

Teil B des Fragebogens nimmt auf das Kultur- und Kommunikationsmodul Bezug und befasst sich mit kritischen Situationen, bei denen die interkulturelle Kompetenz in der diskursiven Kommunikation unter Beweis gestellt werden soll: Die Teilnehmer sollen bereits hier mit kulturellen und pragmatischen Unterschieden in der Kommunikation konfrontiert werden. Der Interessenschwerpunkt des vorliegenden Fragebogens liegt, wie bereits oben erwähnt, in diesem zweiten Teil B, bei dem die potenziellen Auslandsentsandten aufgefordert werden, Beurteilungen hinsichtlich sog. „critical incidents“ abzugeben. Dieser Teil besteht aus siebenundsechzig Fragen. Es sollten bei fünfundfünfzig von insgesamt siebenundsechzig Fragen vorgegebene Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden und nur bei insgesamt zwölf (Fragen 45 - 47, 54, 58, 61 - 67) von siebenundsechzig Fragen eigene Bewertungen abgegeben bzw. individuelle Standpunkte erläutert werden (offene Antworten). Diese stark gelenkte Befragungsmethode ist notwendig, um die schriftliche Befragung überschaubar und arbeitstechnisch in einem auswertbaren Rahmen zu halten. Die Vorgabe geschlossener Fragen und Antwortleisten soll auch dazu dienen, den Befragten die Formulierung zu vereinfachen und Schwerpunkte für die Bewertung zu erhalten.

1.1.2 Mikroebene des Fragebogens

Dieses Kapitel beleuchtet einzelne Formulierungen des Fragebogens (Teil A und B) und stellt gleichzeitig die Ziele der Fragestellungen dar. Daraus wird erkennbar, welche Aspekte und Problembereiche eingebettet werden können.

Fragebogen Teil A

Frage 1 bis Frage 7

Die ersten sieben Fragen beziehen sich auf Aspekte bisheriger Erfahrungen im Rahmen anderer Auslandsaufenthalte. Diese Fragen sind insofern relevant, als dass sie bereits gewisse Einstellungen seitens des Auslandsentsandten bezüglich anderer Auslandsentsendungen bzw. Situationen erkennen lassen und zeigen, ob dabei bereits eine gewisse kulturelle Sensibilität entwickelt worden ist. Man kann ebenso Aufschluss darüber erhalten, ob Integration und Anpassung seitens der Auslandsentsandten angestrebt bzw. erfolgt ist.

Frage 8 bis Frage 12

Die Frage acht konfrontiert den Teilnehmer mit der Wahrnehmung und Bedeutung der „Fremdheit“. Dabei soll in Erfahrung gebracht werden, wie potentielle Auslandsentsandte zu „Fremdheit“ stehen. Relevant ist hier, ob damit negative oder positive Aspekte verbunden werden. Die Antwortergebnisse sind insoweit für das Training wichtig, als sie in vereinfachter Form „Wesenszüge“ der Auslandsentsandten offen legen.

Zu den Herausforderungen, die im interkulturellen Bereich und in der Zusammenarbeit zu bewältigen sind und die sich vom deutschen Verständnis teilweise erheblich unterscheiden, zählen unterschiedliche Denk- und Handlungsweisen. Es wurden entsprechende Denk- und Handlungsweise in konkrete Situationen eingebettet und mithin die obigen vier Fragen gestellt. Demnach sind die Teilnehmer aufgefordert, zu den Fragen eigene Beurteilungen sowie Meinungen wiederzugeben. Diese Fragen sind so konzipiert, dass daraus erkennbar ist, ob die potenziellen Auslandsentsandten die erforderliche Flexibilität und Offenheit aufweisen. Zur Spezifik der Frage zwölf sei angemerkt, dass das Wort „Freund“ in Spanien anders gehandhabt wird als in Deutschland. Es beschränkt sich in Deutschland auf einen engeren Personenkreis (Freund vs. Bekannte). Im Spanischen wird das Wort Freund weiter gefasst und besitzt mithin eine andere Konnotation als in der deutschen Sprache. Unter „Freunde“ fallen ebenso Bekannte oder sogar Personen, mit denen man nicht so oft zu tun hat. In Anbetracht der „positiven Höflichkeit“ im Sinne von Brown und Levinson (1987)/Haverkate (2003) oder angesichts der Berücksichtigung des spanischen sozialen Images (für Brown und Levinson, „positive face“, für Bravo 1996, 1999 und Hernández 2002 die Kategorie der “afiliación”)⁸¹¹ ist es in Spanien nicht gebräuchlich, wenn in Anwesenheit einer Person diese als „Bekannte“ bezeichnet wird.

Frage 13 bis Frage 15

Bei den Fragen 13 bis 15 soll anhand der Simulation mehrerer Situationen in Erfahrung gebracht werden, ob die Teilnehmer in einem fremden kulturellen Kontext und trotz fremder sozialer Interaktionsnormen die erforderliche Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit aufweisen. Das erfordert seinerseits die Akzeptanz unterschiedlicher Beziehungssysteme, den Aufbau und die Pflege von sozialen Kontakten sowie eine gewisse kulturelle Sensibilität.

Frage 16 bis Frage 24

Diese letzten Fragen befassen sich mit den Motiven des Auslandseinsatzes sowie Erwartungen an den Auslandseinsatz. Hier geht es zu erkennen, welche Motive Mitarbeiter dazu bewegt haben, sich für eine Auslandsentsendung nach Spanien zu entscheiden. Denn die Art des Motivs spielt eine Rolle für den Erfolg bzw. Misserfolg eines Auslandseinsatzes (dazu später mehr im Selbsterkundungsmodul). Mit der Motivation verbunden sind die Erwartungen der Auslandsentsandten. Wichtig ist im Rahmen des Fragebogens zu erkennen, mit welchen Vorstellungen Auslandsentsandte nach Spanien gehen und ob die Erwartungen sich mit der Realität decken. Zum Schluss werden die Teilnehmer aufgefordert, sich mit den zwei Figuren „Stereotyp“ und „Vorurteil“ auseinanderzusetzen.

⁸¹¹ Den Konzepten der „positiven“ und „negativen“ Höflichkeit stellt die Verfasserin, basierend auf Bravo, Hernández, die Konzepte der “Autonomie” und der “afiliación” gegenüber. Näheres bei im Kap. 4.3.3.3.

Fragebogen Teil B

Frage 1 bis Frage 5

Diese fünf Fragen beziehen sich auf die drei Ebenen der Kommunikation. Es sollen hiermit einige Elemente sprachlicher, para- und nichtsprachlicher Kommunikation hervorgehoben werden. Bei allen fünf Fragen besteht der Interessenschwerpunkt zunächst darin herauszufinden, ob die Befragten spontan Abweichungen vom eigenen kommunikativen Stil als Stilunterschiede empfinden oder sie vielmehr den Gesprächspartnern als persönliche Eigenschaften attribuieren (Aspekt der Personifizierung, siehe oben Kommunikationsmodul bzw. die Übung 23, siehe Anhang). Der letztgenannte Aspekt zielt auf die These, dass die Eigenkultur unbewusst als Bewertungsmaßstab herangezogen wird.

In einem zweiten Schritt ist zu untersuchen, wie diese drei Kommunikationselemente von deutschen Gesprächspartnern interpretiert werden und ob entsprechende Interpretationen eher negativ oder positiv ausfallen. Entscheidend ist dabei „der spontane Perzeptionseindruck des Wahrnehmenden“ (Kim 2007, S. 9). Bei den Fragen eins und zwei wird das nichtsprachliche Kommunikationselement der Gestik hervorgehoben. Bezogen auf dieses Element soll mit der ersten Frage in Erfahrung gebracht werden, wie sich ein ausgeprägtes Gestikulieren im Rahmen einer Gesprächsführung auf deutsche Gesprächspartner auswirkt. Mit der Frage zwei sollte ermittelt werden, ob das Hin und Herbewegen der Hände bei der Gesprächsführung für Ablenkung sorgt. Die Frage drei zielt auf die hohe Frequenz von Unterbrechungen als sprachliches Kommunikationselement. Es soll ermittelt werden, welche Auswirkungen ständig wiederkehrende Unterbrechungen in der Gesprächsführung auf deutsche Gesprächspartner haben. Bei Frage vier rücken die Intonation (insbesondere die Lautstärke) und die Sprechgeschwindigkeit als parasprachliche Kommunikationselemente in den Vordergrund. Anhand dieser Frage sollte das Empfinden deutscher Gesprächsteilnehmer bezüglich dieses Kommunikationsstils evaluiert werden. Wie im Kommunikationsmodul erwähnt (s.u.), spielt die Prosodie in der interkulturellen Kommunikation eine sehr wichtige Rolle. Stehen sprachliche Konventionen und Kontextualisierungshinweise nicht im Einklang, so sind Interpretations- und Verstehensprobleme denkbar (vgl. Da Rin & Nodari 2000, S. 8). Demnach kommt der Prosodie in der sprachlichen Kommunikation polyfunktionale Besonderheit zu: „Das multiparametrische Signal ‚Prosodie‘ übermittelt pragmatische, semantische und syntaktische Information und verweist dabei sowohl auf die Eigenschaften des Gesprochenen wie auch auf die der Sprecher“ (Neuber: Prosodische Formen in Funktion, zit. nach Kim 2007, S. 7-8). „Im emotionalen Bereich kann die Prosodie Informationen übermitteln, Gefühle ausdrücken/wecken und somit die Verständigung in der mündlichen interkulturellen Kommunikation unterstützen. Aber sie kann auch aufgrund mangelhafter phonetischer Fertigkeiten“ (Kim 2007, S. 8) „die Verständigung erschweren, Missverständnisse hervorrufen oder die geplanten Gesprächsverläufe vollkommen verändern“ (Hirschfeld: Sprechsprachliche Kommunikation, zit. nach Kim 2007, S. 8). Die Frage fünf stellt eine Ergänzung zu Frage vier dar, bei der die Befragten aufgefordert werden, eine Assoziation zu artikulieren.

Frage 6 bis 11

Die oben formulierten Fragen sollen die ausgewählten Sprach- bzw. Kommunikationsstrategien der Teilnehmer im Falle von entschiedenen Negationen im Gespräch aufzeichnen. Ausgehend von der

These, dass bei der Ausführung konkreter, „insbesondere potentiell gesichtsbedrohender Sprechakte ... [vom Gesprächsteilnehmer unterschiedliche] ... Direktheitsstufen (von vorsichtigen Andeutungen bis hin zu expliziten performativen Formeln oder dem rohen Imperativ) ...“ (House 1996, S. 8) ausgewählt werden können, sollte in einem ersten Schritt mit den Fragen sechs, acht, zehn und elf evaluiert werden, ob deutsche Gesprächspartner eher die direkte oder indirekte Realisierung bei Negationen bevorzugen. Damit soll untersucht werden, ob Unterschiede in puncto Umgang mit Konsens und Dissens aufzuzeigen sind. Zugleich sollten die in Betracht kommenden Antwortmöglichkeiten von den Befragten im Rahmen der Frage sechs beurteilt werden. Es stellt sich nämlich die Frage, wie variante Antwortmöglichkeiten von deutschen Gesprächsteilnehmern wahrgenommen und interpretiert werden und zweitens, welche moralischen Gebote miteinander kollidieren (z.B. Gesichtswahrungsgebot gegenüber Ehrlichkeits- und Aufrichtigkeitsgebot). Bei der Frage sieben geht es darum festzustellen, mit welchen persönlichen Eigenschaften deutsche Gesprächspartner einen direkten Kommunikationsstil assoziieren. Im zweiten Teil der Frage acht werden die Befragten aufgefordert, das eigene Zeitverständnis und damit ihr Verhältnis zur Pünktlichkeit darzustellen. Hier geht es darum, zu erfahren, wie viel Wert auf Pünktlichkeit gelegt wird und wie Verspätungen wahrgenommen werden. Entsprechende Beurteilungen deuten bereits an, zu welchem Verhaltensmuster Deutsche eher tendieren (polychron vs. monochron). Dieser letzte Aspekt wird noch genauer in Frage zwölf untersucht (s.u.). Bei den Fragen neun, zehn und elf geht es um „gesichtsbedrohende Sprechakte“. Bei der Frage neun sollen die Befragten den Einsatz einer Ausrede beurteilen. Hier stehen wieder zwei Gebote gegenüber: Gesichtswahrung vs. Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit. Dabei ist es fraglich, ob entsprechende Gebote kulturgeprägt sind. Im Rahmen der Fragen zehn und elf wird an die Befragten appelliert, ihren Kommunikationsstil im Falle von Negationen, hier als Kritikäußerung und Ablehnung, zu vergegenwärtigen (vgl. direkter vs. indirekter Kommunikationsstil). Die Auswahl des Kommunikationsstils könnte für unterschiedliche Kulturtendenzen sprechen (z.B. Beziehungsorientiertheit vs. Sachorientiertheit).

Frage 12

Mit dieser Frage soll versucht werden, das persönliche Verhältnis zurzeit vergegenwärtigen. Sind zwischenmenschliche Beziehungen wichtiger als das Einhalten von Zeitplänen oder hat die Einhaltung festgelegter Zeitpläne Priorität? Die Fragestellung läuft auf die Gegenüberstellung zweier unterschiedlicher Zeitmuster (polychron vs. monochron) hinaus, die eventuell im Zusammenhang mit einer sachbezogenen oder personenbezogenen kulturellen Tendenz stehen.

Frage 13 und 14

Bei den Fragen 13 und 14 soll in Erfahrung gebracht werden, wie deutsche Gesprächspartner mit der verbalen Figur der Übertreibung als Kommunikationsfigur umgehen und ob sie diese als solche ohne die Folge wortwörtlicher Übernahme wahrnehmen können. Bereitet eine entsprechende verbale Denkfigur, bei der der Gehalt der Bedeutung über das übliche Maß hinausgeht oder wie sie in der antiken Rhetorik als die „schickliche Übersteigerung der Wahrheit“ (Quintilian) charakterisiert wird, deutschen Gesprächspartner Probleme? Anzumerken ist, dass der spanische Diskurs durch Verstärkungsstrategien charakterisiert ist, und dazu zählt die Figur der Übertreibung (vgl. Briz 2001). Dies ist in

Zusammenhang zu sehen mit dem Grad an Solidarität (vgl. Haverkate 1994, 2003; Brown und Levinson „positive Höflichkeit“), welche für die spanische Kultur charakteristisch ist, in der das positive „Image“ (Goffman, Brown/Levinson) bzw. die „afiliación“ des Sprechers im Sinne von Bravo (1996, 1999) und Hernández (2002) hoch bewertet wird. Im Gegensatz dazu dominieren im deutschen Diskurs Abschwächungsstrategien, die sich eignen, um eine gewisse soziale Distanz (Distanziertheit/Verschlossenheit) zum Empfänger zu halten (vgl. Haverkate 1994, 2003; Markowsky/Thomas 1995, S. 33; Brown und Levinson 1987; Siebold 2008 „negative Höflichkeit“; vgl. die Kategorie der „Privatheit“, siehe dazu Contreras (2005); Bravo (1996, 1999); Hernández (2002)). Die Antworten der Befragten sollen Aufschluss geben, wie diese Vermeidungsstrategien wahrgenommen werden, und ob bestimmte Aspekte eines Kommunikationsstils wie Präzision, Genauigkeit, Zeitersparnis, Direktheit, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit gegenüber Redegewandtheit, Engagement, persönlichem Enthusiasmus und Bemühungen um die Bildung persönlicher Beziehungen bevorzugt oder nicht bevorzugt werden.

Fragen 15 bis 21

Hier wird behandelt, dass „Gruß“ und „Abschied“⁸¹² zwei Sprechakte sind, die für die soziale Interaktion eine große Rolle spielen, „denn sie markieren soziale Beziehungen in der Gesellschaft und [gehören damit] ... zu den sozialen Handlungen, die der Kontaktpflege oder der Steuerung der Beziehungen dienen“ (Wassiljewa 2007). Dabei ist der Sprechende an Routinen gebunden, die sowohl verbal als auch nichtverbal zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Grüße oder Abschiede grundsätzlich „durch stark standardisierte, formalisierte und vorgeschriebene Handlungsformeln realisiert“ (ebd.) werden. Die Benutzung dieser Kommunikationsformeln wird erwartet, das Fernbleiben dieser Elemente kann als Unhöflichkeit aufgenommen werden (vgl. ebd.). Dabei sollte hervorgehoben werden, dass die Auswahl der sprachlichen Formeln (Gruß- und Abschiedsformel) in der Sprachhandlung auch durch soziale Kriterien wie bspw. Vertrautheitsgrad, Distanz, Situation, Geschlecht oder Status bedingt ist (vgl. ebd.).

Es gibt unterschiedliche verbale und nonverbale Gruß- und Verabschiedungsarten, die sich kulturell voneinander unterscheiden und Missverständnisse in der Kommunikation verursachen können, so dass das Gespräch nicht reibungslos abläuft. Es ist hier anzumerken, dass gerade der Gruß bzw. die Grußformel den Kontaktfang darstellt bzw. damit überhaupt das Gespräch erst in Gang gesetzt wird. Der erste Eindruck ist – hier gilt der Gemeinplatz zu Recht – entscheidend.

Mit Frage 15 werden die Befragten aufgefordert, zu zwei Aspekten der nonverbalen Kommunikation Stellung zu nehmen. In einem ersten Schritt geht es darum, das nonverbale Begrüßungsritual der engen und festen Umarmung von deutschen Gesprächspartnern beurteilen zu lassen. Es gilt zu erkunden, welches Empfinden durch dieses „Eindringen“ in die „persönliche Zone“ (Birkenbihl) hervorgerufen wird. Es soll noch einmal daran erinnert werden, dass bei der Begrüßung sowohl territoriale als auch imaginäre Räume durchbrochen werden. In einem zweiten Schritt werden die Befragten aufgefordert, den Aspekt der nonverbalen Kommunikation, nämlich den Körperkontakt, als solchen zu bewerten. Die Beurteilungen dieser Begrüßungskonvention lassen Schlüsse auf divergierende nonverbale Verhaltensmuster zu.

⁸¹² Dazu genauer in dem Kommunikationsmodul.

Die Fragen 16 bis 18 beschäftigen sich mit nonverbalen Kontaktgrüßen (Proxemik), die „Grüße mit festgelegten Formen körperlicher Berührung wie Handgeben, Umarmung, Handkuss, Wangenkuss und Schulterklopfen“ (Wassiljewa 2007) darstellen. Kulturbedingte Unterschiede sind für Kommunikationssituationen relevant, denn sie können Unverständnis und Befremden hervorrufen. Verhält man sich falsch bzw. anders als erwartet, so werden die Höflichkeitsregel missachtet und mithin kann auch die Intimzone des Partners verletzt werden (vgl. ebd.). Bei diesen Fragen geht es darum zu erfassen, wie der Wangenkuss als Kontaktgruß, der in Spanien ein Ritual ist und damit eine übliche Handlung, in den dargestellten Situationen von den Teilnehmern wahrgenommen bzw. interpretiert wird. Der Wangenkuss hat die Funktion des „Willkommens“ und unterstreicht die Nähe und Beziehungsebene (positive Höflichkeit im Sinne von Brown und Levinson (1987)/Haverkate (2003); die Kategorie der spanischen “afiliación” im Sinne von Bravo (1999) und Hernández (2002)). Es ist auch zu erfassen, wie die Teilnehmer zu der Trennung bzw. Nichttrennung der Lebensbereiche (Privates vs. Berufliches) stehen.

Die Fragen 19 und 21 können gemeinsam behandelt werden. Diese Fragen zeigen die standardisierten Handlungsformen, in denen Grüße und Verabschiedungen realisiert werden. „Es sind rituelle ... [Formeln], die in ihrer jeweiligen spezifischen Form und Abfolge festgelegt sind, denen der Einzelne folgt“ (Wassiljewa 2007). Allerdings sind „[d]ie meisten [Grüß- bzw. Verabschiedungsformeln] semantisch entleert, ihre pragmatische Funktion besteht darin, dass sie in bestimmten sozialen Kontexten als Signal und Zeichen wirken“ (ebd.).

Die Frage 20 stellt eine in Spanien übliche Situation dar. Die Gesprächspartner befinden sich in der Phase des Kontaktabschlusses, nämlich bei der Verabschiedung. Die Einleitung eines Begegnungsausklanges bis zum tatsächlichen Abschluss einer Begegnung zieht sich in die Länge. Die Funktion der Verabschiedung ist, Höflichkeit zu bekunden (vgl. ebd.). In der Tat kann die Verabschiedung das Gefühl geben, dass man kein weiteres Interesse hat, sich mit dem Interaktanten zu unterhalten. Für beziehungsorientierte Kulturen stellen Verabschiedungen Unannehmlichkeiten dar, so dass man Schwierigkeiten hat, abrupt bzw. schnell ein Gespräch zu beenden.

Frage 22

Mit der Frage 22 soll evaluiert werden, welche Äußerlichkeiten das Bild einer Person ausmachen. Legen deutsche Gesprächspartner mehr Wert auf verbale oder eher auf nonverbale Aspekte einer Kommunikation? Diese Frage gibt Aufschluss über die Präferenzen einer Person hinsichtlich einer Kommunikationsebene. Die Frage ist, ob eine Korrelation zwischen den persönlichen Eigenschaften und der Kultur zu erkennen ist (z.B. Sach- vs. Beziehungsorientierung).

Frage 23

Diese Frage gibt Aufschluss über die Tendenz zur Trennung bzw. Nicht-Trennung der Lebensbereiche.

Frage 24

Mit der Entscheidung der Befragten soll herausgefunden werden, ob hier die eigenen Bedürfnisse oder eher die Beziehungspflege im Vordergrund stehen bzw. steht.

Frage 25 und 26

In beiden Fragen (25 und 26) geht es darum zu erkennen, wie nicht abgefederte und unverhüllte Aufforderungen, die als „gesichtsbedrohende Sprechakte“ gelten (hoher Direkttheitsgrad), sich auf deutsche Gesprächspartner auswirken. Hierbei wird das Augenmerk auf die unterschiedliche

Wahrnehmung und pragmatische Verwendung der Befehlsform gelegt. Entscheidend ist, welche Konsequenzen sich aus direkten „FTAs“ ohne Abmilderung, z.B. durch fehlende Anwendung von Modalpartikeln oder -verben, Vermeidung des Konjunktivs I, II, Fehlen von „bitte“ als Beitrag zur höflichen Gestaltung, ergeben. Es könnte sein, dass der Imperativ als konventionelle Andeutung gilt, um die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners auf sich zu lenken (emphatische Funktion).

Frage 27 und 28

Bei den Fragen 27 und 28 wird an die Befragten appelliert, den Verzicht des lexikalischen Mittels *danke* in den oben genannten konkreten Situationen zu beurteilen und dabei ihre jeweiligen Entscheidungen zu begründen. So kann man Aufschluss über pragmatische Unterschiede und Funktionen hinsichtlich der Verwendung der Interjektion *danke* zu erhalten.

Frage 29 und 30

Deutsche Geschäftspartner, die in Spanien einer Einladung in die Wohnung einer spanischen Familie nachkommen, wundern sich, dass sie dort nicht wirklich erwartet werden (vgl. Frage 29). Auf Spanisch und auf Deutsch können linguistische Strukturen, die Einladungen ausdrücken, vollkommen unterschiedliche pragmatische Funktionen und Konnotationen aufweisen (vgl. dazu Siebold 2008, S. 28). Bei den Fragen 29 und 30 geht es darum zu erkennen, ob entsprechende konventionelle Rituale von den Befragten als solche erkannt werden. Entscheidend ist dabei, ob deutsche Gesprächsteilnehmer die entsprechenden Äußerungen wortwörtlich interpretieren und dementsprechend eine ehrliche Antwort geben (z.B. bei Frage 29) oder ob sie die Äußerungen über den Wortlaut hinaus interpretieren und als bedeutungsleere Höflichkeitsformel beurteilen. Die letztere Alternative würde seitens der Befragten voraussetzen, dass sie zur Interpretation andere Kontextsignale zu Hilfe nehmen und entsprechende Rituale bereits kennen. Demnach bekämen para- und nonverbale Aspekte in der Kommunikation mehr Gewicht bei der Interpretation. Beiden Fragen liegen zwei Prinzipien oder Gesetze der Kommunikation zugrunde: Das „Prinzip der Höflichkeit“ (Grice) und das „Prinzip der Kooperation“ (Leech). Die Antworten geben Informationen über das Verhältnis beider Prinzipien zueinander und sollen ebenfalls zeigen, ob vorherrschende Tendenzen sichtbar sind.

Zudem liegen offensichtlich zwei unterschiedliche Auffassungen über den Sprechakt „Einladung“ vor – „in Bezug auf die Bedingungen für ihren erfolgreichen Vollzug und in Bezug auf die Modalität des Vollzugs selber. Und offensichtlich sind diese Divergenzen kulturell bedingt, in der intrakulturellen Kommunikation wäre das Problem so nicht vorstellbar“ (Ehrhardt 2002, S. 2).

Frage 31

Die Frage 31 beim Gespräch I stellt eine Ergänzung zur Frage 30 dar, wobei den Befragten eine Situation geschildert wird, durch die sie aufgefordert werden, den langen Ritus zur Vorgehensweise bei einer Einladung und insbesondere zur Akzeptanz einer Einladung – hier liegt der Schwerpunkt der Frage – zu beurteilen. Ausgehend von den Ansätzen von H.P. Grice’ „Prinzip der Kooperation“ und Leechs „Prinzip der Höflichkeit“, die bereits bei der vorgehenden Frage erwähnt worden sind, sollen mit der Frage 31 etwaige kulturelle Differenzen ermittelt werden. Beim Sprechen folgen die Gesprächsteilnehmer einigen zunächst verborgenen Gesetzen (z.B. Prinzip der Kooperation, Prinzip der Höflichkeit), die die Kommunikation organisieren (vgl. Kommunikationsmodul). Diese Prinzipien sind in allen Sprachen gültig, werden jedoch in jeder Sprache in unterschiedlicher Form angewendet. Das Prinzip der Höflichkeit, das in Zusammenhang mit dem Prinzip der Kooperation zu sehen ist, regelt

eigentlich die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern sowie die Art und Weise, wie sie miteinander sprechen. Dieses Prinzip artikuliert sich in einer Basis-Maxime, die man wie folgt formulieren könnte: „Maximiere den Gewinn für deinen Zuhörer und minimiere seine Kosten“. In diesem Fall sind die Begriffe „Gewinn“ und „Kosten“ nicht im ökonomischen Sinne zu verstehen, sondern haben eine viel weitere Bedeutung und beziehen sich beispielsweise auf (Eigen)Lob oder Belästigung. Die Frage ist, wie dieser Ritus (zur Akzeptanz einer Einladung) von den Befragten beurteilt und wahrgenommen wird. Die Antworten sollen Informationen darüber erbringen, wie das Verhältnis zwischen dem Prinzip der Kooperation und der Höflichkeit in situationsähnlichen Fällen abläuft. Stellen diese Höflichkeitsriten einen Bruch des Prinzips der Kooperation dar?

Bei den Gesprächen I und II der Frage 31 sollen die Antworten Aufschluss über die Auswahl der zwei unterschiedlichen Dimensionen in der Kommunikation (sozio- und pragmalinguistische Dimension) beim Akt des Anbietens und Akzeptieren geben. Die Befragten werden anhand des Beispiels Anbieten/Akzeptieren mit fremden soziopragmatischen Elementen konfrontiert, die sich natürlich in der Sprache bzw. in den pragmalinguistischen Elementen äußern. Wie sich anschließend zeigen wird, wird die Sprachanwendung sehr stark durch die kulturellen Parameter beeinflusst.

Gespräch I:

Soziopragmatische Dimension	Pragmalinguistische Dimension
-Wenn jemand etwas anbietet, dann soll man es zunächst ablehnen	-Nein, danke. Es war sehr gut, aber ich bin ... (Dankbarkeits- und Rechtfertigungsformeln)
-Um etwas anzubieten, sollte man mehrmals nachfragen	-Komm, nimm Dir!! Du magst es!! (Imperativformeln)
-Infolge der Beharrlichkeit wird das Angebot akzeptiert	-Also, gut! Da Du so darauf bestehst ... (Grund)

Gespräch II:

Soziopragmatische Dimension	Pragmalinguistische Dimension
-Wenn jemand etwas anbietet, dann wird es nur akzeptiert, wenn der Befragte es auch wirklich möchte	-Hast Du noch Hunger? Magst Du noch mehr essen? (Fragen)
-Um etwas anzubieten, reicht es aus, wenn man nur einmal fragt	-Ja (Antwort)
-Man braucht nicht zu insistieren	-Danke (Dankbarkeitsformeln)

Frage 32

Frage 32 zielt auf einen dichotomischen Aspekt: dem Bestreben nach Aufrechterhaltung einer harmonischen Beziehung bzw. angenehmer Atmosphäre gegenüber Ehrlichkeit, Korrektheit und Sachlichkeit. Zum Bestreben nach Aufrechterhaltung einer harmonischer Beziehung bzw. angenehmer Atmosphäre gehört das Hervorheben positiver sowie das Herunterspielen oder Nichterwähnen negativer Aspekte. Im Falle negativer Aspekte soll das Gegenüber verschont bleiben. Anders sieht es aus, wenn

zur Zielvorstellung das Ehrlichkeits- und Aufrichtigkeitsprinzip gehören. Hierzu gehört die Orientierung an „Wahrheit“, so dass das persönliche Wohlempfinden in den Hintergrund rückt.

Frage 33 bis Frage 35

Ausgehend von der Analyse der Autoren Brown und Gilman (1960) mit dem Thema „Höflichkeitsdistinktionen in Personalpronomina“, bei der T (du) das informelle Pronomen, V das Höflichkeitspronomen bezeichnet⁸¹³ und dem Vorhandensein einer Höflichkeitsunterscheidung in den Pronominalmustern der Sprachen in Europa soll mit der Frage 33 evaluiert werden, inwieweit ähnliche Verwendungsregeln in beiden Kulturen existieren. Bei der Beurteilung der Anrede sowie Charakterisierung der Situation (Frage 33) seitens des deutschen Gesprächspartners können kulturelle Unterschiede beobachtet werden, bei deren Verletzung Irritationen oder sogar Sanktionen eintreten können. Wichtig ist dabei hervorzuheben, dass mit der Auswahl einer der beiden kontrastierenden Personalpronomina der Sprecher den Beziehungsaspekt zu dem Hörer festlegt. Ist der Gebrauch des Personalpronomens *Du* ein Zeichen gesellschaftlicher Gleichsetzung, ein Versuch des sich Einschmeichelns bzw. freundschaftlicher Vetternwirtschaft oder eher ein Zeichen pragmatischer Unkonventionalität, die den Umgang erleichtert?

Die Frage 34 stellt eine Ergänzung zur Frage 33 dar, wobei den Befragten eine Situation geschildert wird, in der sie aufgefordert werden, die Anrede mit dem Vornamen (Du-Form) zu beurteilen.

Die Frage 35 stellt eine kleine Variante zur Anrede dar. Hierbei soll in Erfahrung gebracht werden, ob die Funktion die Person bestimmt oder vielmehr die Person die Funktion (vgl. Sach- vs. Beziehungsorientierung). Mit anderen Worten: Verschafft sich die Person Respekt auf Grundlage ihrer technischen und professionellen Fähigkeiten oder eher auf Grundlage ihrer Rhetorik oder ihres Aufbaus des persönlichen Netzwerks? Diese Entscheidung ist auch von der Wichtigkeit, die in diesen Situationen akademischen Titeln beigemessen werden, abhängig.

Frage 36

Die Frage 36 verbindet zwei Elemente miteinander: das (Geschäfts-)Essen und das parasprachliche Kommunikationselement des „Schweigens“.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Spanier in der Regel kommunikative, kontaktfreudige Aktanden und alles andere als wortkarg sind, und dass sich diese Tatsache spätestens beim Essen zeigt, wo Kommunizieren, Argumentieren und Zuhören eine wichtige Stellung einnimmt, soll mit der Frage 36 herausgefunden werden, welche Einstellung dazu bei den Befragten zu finden ist. Die Fragestellung kann darüber ergeben, ob das Essen als reine Nahrungsaufnahme oder eher als ein sozialer Akt des Geschäftslebens und des Sich-Näher-Kommens wahrgenommen wird. Zudem soll die Rolle des Schweigens in einer solchen Situation in den Blick genommen werden.

Frage 37

Mit Frage 37 wird ein Aspekt berührt, der die Kommunikation im Falle einer visuellen nicht direkten Kontaktaufnahme betrifft.

Frage 38

Die Frage 38 bezieht sich auf den bereits in den Fragen 29 und 30 dargestellten Sachverhalt. Ist eine entsprechende Äußerung wortwörtlich zu verstehen oder bedarf sie einer über den Wortlaut

⁸¹³ Die entsprechende Distinktion in Pronomina wird auch T/V genannt, abgeleitet von Lateinisch *tu* vs. *vos*.

hinausgehende Interpretation? Entscheidend sind hierbei die Interpretation und damit die Erwartungen der Befragten.

Frage 39

Diese Frage zielt auf die Art und Weise, wie Vorschläge verbunden mit Wünschen geäußert werden. Die Frage soll Aufschluss darüber geben, ob die Sprecher eher dazu tendieren, die eigenen Wünsche im Sinne eines Vorschlags dem anderen gegenüber explizit und direkt anzukündigen, z.B. anhand der Benutzung der ersten Person Singular „**ich** würde gerne ...“ oder eher implizit bzw. indirekt, z.B. anhand der Benutzung von unpersönlichen Äußerungen mit Einbeziehung des anderen über Personalpronomen, z.B.: „wie wäre es wenn **wir** ...“. Dabei soll erkannt werden, zu welcher Art von Höflichkeitsstrategien ((vgl. „negative vs. positive politeness“) im Sinne von Brown und Levinson) die Befragten tendieren bzw. welche Kategorie des sozialen Images („Autonomie“/„afiliación“, „Autonomie“/„Privatheit“ im Sinne von Bravo (1996, 1999), Hernández (2002), Contreras (2005)) beansprucht wird.

Frage 40

Frage 40 soll ergeben, inwiefern die Befragten zwischen den Lebensbereichen trennen oder nicht (z.B. Privates vs. Berufliches). Die Trennung bzw. die Nicht-Trennung veranlasst Gesprächsteilnehmer, unterschiedliche Gesprächsstile auszuwählen (z.B. Direktheit vs. Indirektheit der Kommunikation). Im Zusammenhang damit steht auch der Aspekt Sach- vs. Beziehungsorientierung.

Frage 41 und 42

„Kommunikation, so das Postulat von P. Watzlawick et al. (1969), bedeutet nicht nur, Informationen auszutauschen, sondern auch zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen. Kommunikation dient vor allem der Bestätigung und Festigung von sozialen Beziehungen zu Freunden, Bekannten, Kollegen, aber auch zu den Fremden“ (Kim 2007, S. 6). Zu dieser Bestätigung bzw. Festigung gehören beispielsweise „schmeichelhafte“ Äußerungen. Reinke beschreibt das unterschiedliche Verhältnis der Menschen zu Emotionen, insbesondere im Rahmen interkultureller Kommunikation: „Um unser tägliches (Über-)Leben zu sichern, sind wir Menschen ausgestattet mit einem Repertoire meist recht gut funktionierender Bewertungs- und Interpretationsmöglichkeiten emotionaler Signale. An ihre Grenzen stoßen diese aber vor allem dann, wenn wir mit Menschen aus anderen Kulturen und/oder mit unterschiedlichen Muttersprachen zusammen treffen, die mit abweichenden Rezeptionsgewohnheiten ausgestattet sind“ (Reinke: Die Bewertung emotionalisierter Sprechweisen im Deutschen durch DaF-Lernende, zit. nach Kim 2007, S. 6-7). Die Grundbedingung menschlichen Seins – die untrennbare Verbindung von Gefühl und Verstand (vgl. Damasio 2000) – hat selbstverständlich Auswirkungen auf die Kommunikation, in der Emotionen und verstandesmäßiges Kalkül sich gegenseitig beeinflussen, wobei mal das eine, mal das andere überwiegt. In der konkreten Ausgestaltung ist dieses Wechselspiel nicht zuletzt von kulturellen Bedingungen abhängig. Was als angemessenes Sprachverhalten zählt und inwieweit z.B. die Demonstration von Gefühlen akzeptiert wird, variiert aufgrund der Werte und Traditionen in den unterschiedlichen Kulturen (vgl. Weigand 2004, S. 18 ff.; vgl. ebenso das Kultur- und Kommunikationsmodul).

Hier ist von Interesse, wie diese „schmeichelhafte“ Äußerungen und damit entsprechende Sprechweisen von den Befragten wahrgenommen werden: Werden solche Äußerungen als Kompliment interpretiert bzw. als freundschaftliche Anerkennung, die als Kondition für eine effektive „Beziehungsgestaltung in den interaktiven Situationen der Berufs- und Alltagskommunikation ...“ (Kim 2007, S. 11) gilt und zur

guten Atmosphäre und Beziehungspflege beiträgt? Oder werden sie eher im Extremfall sogar als sexistische Annäherung qualifiziert und damit als aufdringlich und unpassend empfunden? Die letzte Interpretationsmöglichkeit reißt zwei wichtige Themen an: Die Rolle, Position und Wahrnehmung des weiblichen Geschlechts und die Trennung bzw. Nicht-Trennung der Lebensbereiche (z.B. Arbeit vs. Privatheit).

Frage 43

Die Frage 43 befasst sich mit dem Aspekt des Gebrauchs von Schimpfwörtern bzw. Kraftausdrücken in der alltäglichen Rede. Allerdings benutzt der Sprecher in dieser Äußerung den Kraftausdruck nicht mit der Intention, den Adressaten beleidigen oder erniedrigen zu wollen, sondern scherzhaft. Das bedeutet, dass nicht hinter jedem Schimpfwort zwangsläufig negative Emotionen stecken. In der Tat werden Schimpfwörter in manchen Kulturen als Pausenfüller ganz ohne Aggression, als harmlose oder komische Verwünschungen oder einfach als unschädliche Bildzusätze verwendet. Außerdem gilt es hervorzuheben, dass solche Schimpfwörter im Sinne von Eigentümlichkeit(en) in der Sprachverwendung einer Person bzw. Gruppe (quasi Redewendungen) nicht übersetzbar sind. Übersetzen jedoch die Gesprächspartner solche Formulierungen, was meistens der Fall ist, wenn man nicht Muttersprachler ist, dann sind kommunikative Missverständnisse unausweichlich.

Hier soll in Erfahrung gebracht werden, wie deutsche Befragte entsprechende kommunikative Gewohnheiten und expressive Mittel in der Sprache interpretieren, und ob sie in der Lage sind zu erkennen, dass es sich hier um eine Redewendung handelt.

Frage 44 bis Frage 47

Die Fragen 44 bis 47 befassen sich mit vier Sprechakten, welche bei ihrer Realisierung große Unterschiede zwischen beiden Kulturen aufweisen. Die ausgewählten Beispielsituationen in Frage 44 behandeln das Begrüßungsverhalten. Die erste Situation stellt den Fall dar, dass die Begrüßungsform „*Wie geht's?*“ seitens des Sprechers nicht als Gesprächseinstieg gedacht ist – und damit nicht dieselbe illokutionäre Kraft in beiden Gesprächspartner voraussetzt –, sondern eher eine einfache Grußformel mit fast leerem semantischem Bezug darstellt. Die Frage ist, ob eine entsprechende Begrüßungsformel als interessierte Frage interpretiert wird, die grundsätzlich in Übereinstimmung mit der propositionalen Semantik der Äußerung zu beantworten ist und als Aufforderung oder Angebot wahrgenommen wird, etwa über eigene Befindlichkeit zu erzählen oder eher als eine einfache Grußformel, die eine standardisierte Antwort erwartet und keine Information.

Bei Frage 45 geht es darum zu erfassen, ob deutsche Teilnehmer eine höhere Tendenz zur Bevorzugung direkter oder indirekter Strategien beim Vorbringen einer Bitte aufzeigen. Des Weiteren soll mittels der unterschiedlichen Situationen anhand der Teilnehmerergebnisse festgehalten werden, wie die direkten bzw. indirekten Strategien aussehen. Ziel ist dabei, einen kulturspezifischen Strategienegebrauch aufzuzeigen. Die entsprechende Entscheidung ist auf die unterschiedliche Signifikanz des positiven und des „negativen faces“ (bzw. des Images der „Zugehörigkeit“/„Privatheit“ und des Images der „Autonomie“) zurückzuführen (vgl. Siebold 2008, S. 11). In der Tat: Durch den Einsatz indirekter Strategien oder andere Methoden (z.B.: lexikalische oder syntaktische Modifizierer, die Anwendung des Konjunktivs II etc.) erfolgt eine eindeutige Abmilderung der illokutiven Kraft einer Bitte und zwar per negativer Höflichkeitsformen (Siebold 2008, S. 12). Im Gegensatz dazu stellen direkte Strategien ein Übergreifen auf das private Terrain des Interaktanten dar, d.h. dessen „negatives face“ bzw. das Image

der "Autonomie" wird durch den Strategienegebrauch nicht abgesichert. Wie wird in diesem Fall die Gesichtsbedrohung dann kompensiert? Vielleicht durch die Verwendung von Koseformen, von interpersonellen Markern oder durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Aufmerksamkeitssignale? (Siebold 2008, S. 11) Dies herauszufinden ist Ziel des Fragebogens.

Frage 46 beschränkt sich auf die Komplimenterwiderung, da die Reaktion auf ein Kompliment ein potentiell kommunikatives Missverständnis in einer deutsch-spanischen Kommunikation sein kann. Grundsätzlich disponiert ein Sprecher über unterschiedliche Strategien bei einer Komplimenterwiderung, „die sich zwischen den beiden Polen der Annahme und der Ablehnung des Kompliments befinden“ (a.a.O., S. 12). Durch die Ausführung der Komplimenterwiderung offenbart sich je der Stellenwert der positiven Höflichkeit bzw. der Dimension der "afiliación" in beiden Kulturen (a.a.O., S. 13). „Das Kompliment als klassisches Instrument zum Ausdruck positiver Höflichkeit wertet das face des Gesprächspartners auf. Es nicht anzunehmen, bedeutet nicht nur eine Gesichtsbedrohung für den Sprecher selbst, sondern auch den Ausdruck von Nicht-Zustimmung mit dem Gesprächspartner, was dessen positives *face* verletzen könnte“ (ebd.).

Ähnliche Schlussfolgerungen wie die aus der Untersuchung der Bitte lassen sich auch bei der Untersuchung deutscher Entschuldigungen herleiten. Die Entschuldigung – als Offenbarung von Fehlverhalten – bedeutet eine Gefahr für das „positive face“ bzw. das Image der "Zugehörigkeit"/"Privatheit" des Sprechers (a.a.O., S. 12) Bei der Frage 47 soll erfasst werden, wie Deutsche ihre Entschuldigungen realisieren. Hat man es mit expliziten (Anwendung von performativen Verben oder Entschuldigungsformeln) und oder eher mit nicht-expliziten Entschuldigungen zu tun? Bevorzugen die Teilnehmer eher die Anwendung indirekter oder direkter Strategien?

Frage 48

Aus den Ergebnissen soll hervorgehen, wie in der Alltagskommunikation die Tendenz beurteilt wird, mit der Sprache zu spielen und sich gewisser Ausdrucksformen zu bedienen, die auf der Diskursebene angesiedelt sind und die nicht nur im Rahmen einer verbalen Komik, sondern für das gesamte gesellschaftliche Leben in einer Kultur als typisch zu bezeichnen sind. Das Spiel mit der Sprache entspricht im Spanischen dem Wunsch, jeder Aktivität, und sei sie noch so anstrengend, einen Anflug von Leichtigkeit und Freiheit zu verleihen. Die Frage ist, ob diese Tendenz in der deutschen Kultur eine Entsprechung findet. Legt man eher Wert auf Präzision, Direktheit, Sachlichkeit, Zielorientiertheit (teutonischer Stil) oder eher auf Eloquenz, Rhetorik, Bildung (gallischer Stil)? Je nachdem wie die Beurteilungen ausfallen, lassen sich kommunikative Missverständnisse aufzeigen und eventuell ausräumen.

Frage 49 und Frage 50

Mit den Fragen 49 und 50 soll die Bedeutung der Mündlichkeit gegenüber der Schriftlichkeit in der Kommunikation evaluiert werden. Aus den Befragungen sollte hervorgehen, welche Art der Kommunikation eher Vertrauen erweckt. Werte wie Sachorientiertheit sowie das damit verbundene Fixierungs- und Ordnungsbedürfnis verlangen das Schriftliche, Werte wie Personenorientiertheit sowie die damit verbundene natürliche Interaktivität erfordern das Mündliche.

Frage 51

Der Aspekt des Personen- vs. Sachfokus als soziokulturelle Rahmenbedingung wurde bereits im Rahmen des Fragebogens behandelt. Im Mittelpunkt der Frage 51 steht das Vertrauen. Damit im

Zusammenhang steht der sachorientierte Partner, der in erster Linie die logischen und technischen Aspekte seiner Arbeit beachtet, der sein Privatleben vom Job abkapselt, der sich am messbaren Ergebnis orientiert, der Experten und sachliche Analysen schätzt, der im Streitfall Verträge und Gesetze vertraut und zwischen Privat- und Geschäftssessen (Freunden/Kollegen) trennt. Dem gegenüber steht der personenorientierte Partner, der sich auf menschliche Aspekte der Arbeit und auf die Person, mit der er im Job zu tun hat, konzentriert, der im privaten "Small Talk" viel Zeit und Energie investiert, um Beziehungen und Vertrauen aufzubauen, der auf Prestige achtet und der Harmonie am Arbeitsplatz höher als ein sachliches Ergebnis bewertet. Vertrauen als Wert steuert die Entscheidung über die Akzeptanz eines Geschäftspartners.

Frage 52 bis Frage 59

Ausgehend vom Ansatz Halls, E. T. (1984) bezüglich des Faktors Zeit soll mit den Fragen 52 bis 59 ermittelt werden, welche Wahrnehmung bzw. welches Verständnis von Zeit die Befragten haben, um damit kulturell bedingte Tendenzen zu vergegenwärtigen. Hierbei muss das Gegensatzpaar Monochronie/Polychronie als ein Verhaltensmuster hervorgehoben werden, das Missverständnisse in der Kommunikation verursachen kann bzw. als Verhaltensweise bewusst gemacht werden, die einer Zusammenarbeit entgegenwirken kann, weil sie wegen unterschiedlicher Zeitorientierung bei der Begegnung zu Fehleinschätzungen der Gesprächspartner führen können.

Die Fragen sind so konzipiert, dass die Antworten einer der beiden möglichen Zeitwahrnehmungen zugeordnet werden können. Zugleich aber behandeln diese Fragen unterschiedliche Aspekte, die das Gegensatzpaar (Monochronie vs. Polychronie) umfassen. Bei der Frage 52 steht die starre Einhaltung eines (Zeit)Plans bzw. die lineare Vorgehensweise im Rahmen einer Tagesordnung einer Vorgehensweise gegenüber, die der Tagesordnung Freilauf gibt. Es handelt sich hierbei nicht um einen linearen Ablauf, sondern eher um eine Vorgehensweise, die den Bedürfnissen der Teilnehmer Rechnung trägt. Die Frage 53 nimmt ebenso Bezug auf die oben genannten unterschiedlichen Vorgehensweisen. Geschäftspartner, die die Zeit einteilen, konzentrieren sich jeweils nur auf eine Tätigkeit. Diejenigen, die die Zeit zerteilen, können viele Dinge gleichzeitig tun. Die Befragten werden in der Frage 54 aufgefordert, sich Gedanken über mögliche Vor- und Nachteile beider Vorgehensweisen zu machen. Durch die Frage 55 werden die Befragten aufgefordert, ihre Präferenzen sowie Erwartungen zu erläutern. Zu prüfen wäre, ob entsprechende Präferenzen bzw. Erwartungen im Zusammenhang mit kulturellen Grundsätzen und Werten stehen. Die nachfolgenden Fragen 56 bis 59 behandeln zwei weitere Aspekte der Zeitwahrnehmung: Die Zeitauffassung und den Aspekt der Pünktlichkeit. Frage 56 soll den Zeitrahmen erkunden, den eine bestimmte Zeitvereinbarung implizit mitumfasst. Die Frage 57 stellt eine Ergänzung zu Frage 56 dar, wobei den Befragten eine Situation geschildert wird und sie aufgefordert werden, ihr Zeiterleben, zu vergegenwärtigen. Dabei können Bewertungen der Zeitangaben bedingt durch soziale Konventionen relativiert werden, so dass eine entsprechende Relativierung bei mangelnder Kenntnis der Bedeutung kommunikative Missverständnisse verursachen kann. Anhand der Frage 58 soll ermittelt werden, welche Bedeutung Pünktlichkeit bzw. Unpünktlichkeit zugemessen wird. Der Umgang mit Zeit ist bekanntermaßen je nach Situation, Person und Kultur variabel. Welche Zeitspanne innerhalb von Terminvereinbarungen erwartbar ist und toleriert wird, hängt von den soziokulturellen Bedingungen ab. Ein entsprechender Toleranzbereich offenbart das Verhältnis zu Zeit. Die letzte Frage 59 nimmt wieder Bezug auf das Gegensatzpaar Polychronie vs. Monochronie. Dieses

klassische Beispiel vergegenwärtigt wieder die lineare Vorgehensweise (hier nur das Telefonieren) gegenüber der nicht-linearen. Es illustriert hier wie gleichzeitig anhand bspw. der Gestik und Mimik kommentierend Bezug auf das Gespräch genommen wird. Beide Arten der Gesprächsführung könnten im Zusammenhang mit den Verhaltensmustern Sach- vs. Personenorientierung stehen.

Frage 60

Frage 60 möchte wirft zwei Probleme auf. Zunächst die Art der Gesprächsführung, dann die Auffassung von Zeitadverbien (hier bspw. „sofort“). Beide Aspekte können in einem interkulturellen Kontext kommunikative Missverständnisse verursachen. Es sollten Anhaltspunkte darüber gewonnen werden, inwiefern sich kulturelle “Zugehörigkeit” in Gesprächsstilen manifestiert und inwieweit sich der Gesprächsstil von beziehungs- und sachbezogenen Werten inspirieren lässt. Der zweite Teil der Frage bezieht sich auf die Interpretation von Zeitadverbien, denn das Zeitverständnis spiegelt sich immer auch in der Sprache wider.

Frage 61 bis Frage 67

Die Fragen 61 bis 67 setzen sich mit der Begrifflichkeit und dem Gebrauch der Höflichkeit auseinander. Wie sich im Kommunikationsmodul zeigen wird, ist die jeweilige Realisierung von „Höflichkeit“ kulturgebunden. Sie wird je nach Situation bzw. soziokulturellem Kontext unterschiedlich realisiert. Allerdings ist Höflichkeit gewiss keine bloße sprachliche Besonderheit, sondern vielmehr ein Ausdruck menschlichen Verhaltens. Zudem sind die Kulturniveaus der Gesprächspartner für den Grad an Höflichkeit entscheidend. Was verstehen Muttersprachler sowie Angehörige e i n e r Kultur unter Höflichkeit? In welchen Situationen wird Höflichkeit eingesetzt, und warum? Damit sollen Ähnlichkeiten, aber auch Differenzen vergegenwärtigt werden, um potentielle kommunikative Missverständnisse vorherzusehen. Anzumerken ist, dass Realisierung und Deutung von Höflichkeit vom soziokulturellen Kontext abhängig sind.

Bei der Frage 61 geht es darum herauszufinden, wie Deutsche den Begriff der Höflichkeit definieren sowie welche Werte sie mit diesem Terminus assoziieren. Die unterschiedlichen Höflichkeitsauffassungen stehen im Zusammenhang mit dem „Image“ des Sozialen in einer Kultur (“afiliación”/“Privatheit” oder “Autonomie” im Sinne von Bravo (1996, 1999), Hernández (2002), Contreras (2005) bzw. „positive face“ vs. „negative face“ im Sinne von Brown/Levinson (1987)).

Bei der Frage 62 sollen die Teilnehmer Aktivitäten nennen, die ihrer Meinung nach Manifestationen von Höflichkeit darstellen, um erkennen zu können, wo Unterschiede vorhanden sind.

Frage 64 und 65 zielen darauf zu erkennen, ob es Unterschiede gibt, wenn die Gesprächspartner miteinander verwandt oder befreundet sind bzw., ob „höflich sein“ von der formellen oder informellen Situation abhängig ist. Hier tritt das Konzept der Höflichkeit mit dem des Vertrauens in Beziehung, d.h. mit dem Grad der Vertrautheit, welcher wiederum soziokulturell abhängig ist.

Die Frage 66 gibt Aufschluss über Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die Deutsche Spaniern zuordnen, und welche als höflich oder unhöflich qualifiziert werden. Der Zweck dieser Frage liegt darin, dass sich die Teilnehmer Gedanken darüber machen sollen, warum sie die Spanier als „höflich“ oder „unhöflich“ einstufen.

Bei der letzten Frage (Frage 67) sollen sich die Teilnehmer Gedanken darüber machen, wie sich die Spanier im Vergleich zu anderen Kulturen verhalten. Durch diesen Vergleich wird ersichtlich, welche Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen Deutsche an Spaniern schätzen bzw. nicht schätzen.

2 Der Fragebogen

Fragebogen:

Vielen Dank, dass Sie sich an meiner Umfrage beteiligen, die als Unterstützung für die adäquate Konzipierung eines interkulturellen Trainings dienen soll. Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen (Teil A und Teil B), die unabhängig voneinander beantwortet werden können. Sofern nicht explizit angegeben, ist nur eine Antwortmöglichkeit anzukreuzen. Die Verfasserin garantiert die absolut vertrauliche Behandlung der Befragungsergebnisse.

Alter: _____ **Familienstand:** _____ **Kinder:** _____

Dauer des Auslandsaufenthaltes: _____ **Erlerner Beruf:** _____

Auszuübende Position im Ausland: _____

Sprachen: _____

Auslandseinsatz mit Familie oder ohne: _____

TEIL A

A. Auslandsaufenthalt(e): Bisherige Erfahrungen

1. **Haben Sie bereits Erfahrungen im Ausland sammeln können? – Wenn ja, war es dienstlich oder privat?**

2. **Wie lange haben Sie sich im Ausland aufgehalten? Wo?**

3. **Wenn Sie über Ihre(n) Aufenthalt(e) im Ausland nachdenken, was waren die positiven Eindrücke, die Sie mitgenommen haben; können Sie Beispiele nennen?**

4. **Was waren für Sie die negativen Erlebnisse? Bitte auch hier Beispiele aufführen (wenn möglich)**

5. **Wenn Sie die Möglichkeit hätten, würden Sie wieder diesen Aufenthaltsort auswählen? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.**

Vorbemerkung (Thema Ressentiments):

Das Deutschlandbild wird oft mit der historischen Vergangenheit in Verbindung gebracht.

6. **Haben Sie während Ihres Aufenthaltes im Ausland einmal Ablehnung erlebt, weil Sie Deutscher sind?**

- 7. Wie haben Sie die Ablehnung empfunden? War dies auf Grund der Situation für Sie verständlich oder war dies nicht gerechtfertigt?**

Mit den nachfolgenden Fragen werden anhand von ausgewählten Beispielen und Aussagen die besonderen Herausforderungen im Arbeitsalltag skizziert und dargestellt.

B. Flexibilität, Offenheit und Adaptationsfähigkeit

- 8. Was bedeutet für Sie Fremdheit?**

Vorbemerkung (Thema Denk- und Handlungsweisen):

In anderen Ländern haben sich die Denk- und Handlungsweisen der Menschen und die Art, wie sie miteinander kommunizieren, anders entwickelt als in Deutschland; z.B. werden Negationen (Widersprüche, Ablehnungen, negative Kritikäußerungen) nicht so direkt geäußert wie in Deutschland.

- 9. Sind Sie neugierig und freuen Sie sich auf diese andere Herangehensweise an die Dinge – auch mit dem Bewusstsein, dass Sie dies immer wieder während Ihrer Tätigkeit in einem fremden Land erleben? Können Sie sich vorstellen, unter diesen Voraussetzungen zu kommunizieren und zu arbeiten?**

Vorbemerkung (Thema Bestimmungsprinzip):

In manchen Ländern bestimmt die Person die Funktion. Demnach werden Autorität, Anerkennung und Respekt durch Persönlichkeit bzw. soziale Kompetenz bestimmt. In Deutschland bestimmt die Funktion die Person, d.h. Autorität, Anerkennung und Respekt werden durch die Fachkompetenz bestimmt. Der deutsche „Experte“ (Dr. ...) wird in diesen fremden Ländern in den Aufgaben- und Informationsfluss eingebettet, wenn er ein persönliches Netzwerk aufgebaut hat.

- 10. Könnten Sie sich mit dieser umgekehrten Bestimmung (die Person bestimmt die Funktion) anfreunden?**

Vorbemerkung (Thema soziale Interaktion, Netzwerk):

Arbeit und soziale Interaktion bilden in manchen Ländern eine Einheit. Gemeinsame private Unterhaltungen während der Arbeit und gemeinsame Unternehmungen nach Arbeitsabschluss mit den Arbeitskollegen (z.B. ein Bier trinken gehen) dienen dazu, die Beziehung zu stärken, Harmonie und Vertrauen zu entwickeln.

11. Was ist Ihre Meinung dazu? Finden Sie, dass diese Verbindung von Arbeit und sozialer Interaktion zur Stärkung der interkulturellen Beziehungen ein wichtiger Baustein ist?

Vorbemerkung (Thema Nicht-Trennung der Lebensbereiche):

In anderen Ländern wird zwischen den Lebensbereichen nicht getrennt, d.h. Berufliches und Privates fließen häufig ineinander. Dies bestimmt die Denk- und Handlungsstrukturen. In Deutschland herrscht eine deutliche Trennung zwischen beiden Lebensbereichen vor.

12. Könnten Sie sich vorstellen, keine Trennung zwischen den Lebensbereichen zu machen?

Betrachten Sie generell Ihre Arbeitskollegen eher als

☐ Arbeitskollegen ☐ Potentielle Freunde ☐

C. Kontaktorientierung und Kommunikationsfähigkeit

Vorbemerkung (Thema Akzeptanz des Beziehungssystems):

Das gesellschaftliche Wertesystem in manchen Kulturen basiert auf personenbezogenen Beziehungsgeflechten, die durch Loyalität und informelle Kommunikationsbeziehungen geprägt sind. Als Mitarbeiter in einem Unternehmen in einer entsprechenden Kultur wird man nicht nur als Arbeitskollege betrachtet, sondern auch als potentieller Freund.

13. Zu welcher Ansicht tendieren Sie, wenn Sie folgende Aussagen vergleichen? Begründen Sie bitte dabei Ihre Auswahl.

☐ Um sich in das Team einzubringen und eine vertrauensvolle, kooperative Zusammenarbeit zu erreichen, ist es wichtig, Initiative, Offenheit und Fachkompetenz zu zeigen

☐ Es ist wichtig für mich, eine Beziehung (Netzwerk) mit meinen Kollegen zu entwickeln, die mich bei meinen Aufgaben unterstützen

☐

Vorbemerkung (Thema Akzeptanz des Aufbaus sozialer Beziehungen):

Bevor man mit anderen Personen zusammenarbeitet – insbesondere wenn man sich nicht kennt – ist es in einigen Ländern sehr wichtig ein Klima des Vertrauens zu schaffen. Deswegen kann es nicht verwundern, wenn der Zeitaufwand, den man in entsprechenden Ländern dem Small Talk widmet, besonders groß ist. Dieses „Reden um des Redens willen“ hat die Funktion, ein gemeinsames und sicheres Ambiente zu schaffen, in dem sich die Sprecher begegnen und entscheiden, bis zu welchem Grade sie einander vertrauen können.

14. Zu welcher Ansicht tendieren Sie, wenn Sie folgende Aussagen vergleichen? Begründen Sie bitte anschließend Ihre Auswahl.

- ☐ Für den Aufbau des Vertrauens im Berufsleben ist es für mich wichtig, sachlich, zielorientiert und objektiv aufzutreten
- ☐ Small Talks verlassen relevante Themenbereiche und sind demzufolge Zeitverschwendung
- ☐ Es wird für mich als Deutscher nicht leicht sein, eine entsprechende Vorgehensweise zu akzeptieren
- ☐ Für den Aufbau des Vertrauens im Berufsleben ist für mich zunächst wichtig, dass zwischen mir und den Arbeitskollegen die Chemie stimmt
- ☐

15. Gibt es Ihrer Einschätzung nach Themen, mit denen man im Entsendeland besonders behutsam umgehen sollte?

D. Geplanter Aufenthalt in Entsendeland

Vorbemerkung (Thema Eintauchen in einen fremden Kontext):

Der Aufenthalt in einem anderen Land bedeutet eine Herausforderung – sowohl in beruflicher wie auch in privater Hinsicht. Nicht nur die vertrauten Infrastrukturen ändern sich, sondern auch geographische Gegebenheiten, das jahreszeitliche Klima etc.

16. Warum gehen Sie zum Arbeiten ins Ausland?

17. Welches sind Ihre Motive für den Auslandseinsatz?

Vorbemerkung (Thema Lebensbedingungen):

Wenn man eine gewisse Zeit im Entsendeland lebt, stellt man fest, dass die täglichen Dinge des Lebens, die manchmal mit Ärger, aber auch mit Freude verbunden sind, sich gar nicht wesentlich von unserem Leben unterscheiden – das bedeutet natürlich nicht, dass es keine Herausforderungen gibt.

18. Welche Erwartungen haben Sie, wenn Sie in das Entsendeland gehen?

19. Welche besonderen Herausforderungen sehen Sie?

Vorbemerkung (Thema Stereotype):

Vor jedem Auslandseinsatz greift man wegen Orientierungslosigkeit, Ratlosigkeit, Angst oder mangelnder Kenntnis des Landes bzw. der Kultur auf Stereotype zurück. Diese geben das Gefühl von Sicherheit, Vertrauen, Verhaltensorientierung und stellen mithin eine scheinbare „Denkhilfe“ und kognitive Vereinfachung dar.

20. Kennen Sie Eigenschaften oder/und Verhaltensweisen, die angeblich „typisch“ für die Angehörigen des Entsendelands sind? Wenn ja, welche?

21. Sind Sie der Meinung, dass die von Ihnen festgestellten Stereotypen der Wahrheit entsprechen? Begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

22. Warum sollte man bei der Benutzung von Stereotypen aufpassen?

Vorbemerkung (Thema Vorurteile):

Vorurteile gehören zum Alltag. Sie stützen sich auf eigene persönliche Empfindungen und Erfahrungen, die man mit dem/der Landsmann/-frau X gemacht hat.

23. Erscheinen Ihnen bestimmte Verhaltensweisen der Menschen des Landes, in das Sie gehen werden, als besonders „typisch“? Wenn ja, nennen Sie bitte welche.

24. Stellen diese Typisierungen für Sie eine Hilfe oder eher eine Gefahr dar? Und wie sollte man mit ihnen umgehen?

TEIL B

1. Ihr Gesprächspartner gestikuliert sehr viel. Wie interpretieren Sie das? Er (ist)

☐ ein aktiver Mensch	☐ ein ausdrucksvoller Mensch
☐ ein unruhiger Mensch	☐ ein hektischer Mensch
☐ ein unprofessioneller Mensch	☐ ein theatralischer Mensch
☐ ein unglaubwürdiger Mensch	☐ kommuniziert anders als ich
☐	

- 2. Ihr Gesprächspartner bewegt beim Sprechen sehr ausgeprägt seine Hände hin und her. Auf was richten Sie Ihr Augenmerk?**
- ☐ Auf seine Hände ☐ Auf seine Augen ☐ Abwechselnd ☐
- 3. Ihr Gesprächspartner unterbricht Sie häufig während des Gesprächs durch Kommentare wie z.B. „Ah“, „Ja?“, „Wirklich?“, „Unglaublich!“, „Sag bloß?“ Wie empfinden Sie das?**
- ☐ Als ein Zeichen der Aufmerksamkeit ☐ Als unangenehm ☐ Als unhöflich
- ☐ Als ein Zeichen persönliches Interesses ☐ Als eine Verletzung des Rederechts
- ☐ Als einen besonderen Kommunikationsstil ☐ Als eine Überrumpelung
- ☐ Als ein Mittel zur Kooperation ☐ Als kompetitives Verhalten
- ☐
- 4. Ihr Gesprächspartner spricht sehr laut und schnell während des gemeinsamen Gesprächs. Wie empfinden Sie das?**
- ☐ Als anstrengend ☐ Als dominant ☐ Als indifferent ☐ Als unhöflich
- ☐ Als unangebracht ☐ Als peinlich ☐ Als Kommunikationsstil
- ☐ Als Zeichen für Interesse und aktives Zuhören ☐ Als unangenehm
- ☐ Lebhaft, temperamentvoll ☐ Als aggressiv ☐ Gut
- ☐ Er möchte im Vordergrund stehen ☐
- 5. Ihr Gesprächspartner ist beim Sprechen mit Ihnen bzw. mit anderen immer laut. Wie beurteilen Sie dies?**
- ☐ Als Zeichen von mangelndem Selbstbewusstsein
- ☐ Als Zeichen von mangelnder Sicherheit
- ☐ Als Zeichen von mangelnder Höflichkeit
- ☐ Als Kommunikationsstil
- ☐
- 6. Wie korrigieren Sie Ihren Gesprächspartner, wenn er in einer Diskussion ein schlechtes Argument vorbringt? Und wie beurteilen Sie die jeweiligen Antwortmöglichkeiten? Sie müssen hier zwei Antworten ankreuzen, die sich jeweils auf die zwei Fragen beziehen.**
- ☐ Ich widerspreche sofort dem falschen Argument
- ☐ Ich höre zu und widerspreche nicht, so dass es so wirkt, als ob er im Recht wäre
- ☐ Ich formuliere meinen Widerspruch indirekt

☐

und

1. Ich widerspreche sofort dem falschen Argument:

☐ Ehrliche Antwort

☐ Unhöfliche Antwort

☐ Zu erwartende Antwort

☐

2. Ich höre zu und widerspreche nicht, so dass es so wirkt, als ob er im Recht wäre.

☐ Höfliche Antwort

☐ Unhöfliche Antwort

☐ Unaufrichtige Antwort

☐ Heuchlerische Antwort

☐

3. Ich formuliere meinen Widerspruch indirekt.

☐ Höfliche Antwort

☐ Unehrlliche Antwort

☐ Undeutliche Antwort

☐

7. Sie nehmen an einer Sitzung teil. Ihr Gesprächspartner äußert Ihnen gegenüber direkte negative Kritik. Welche persönlichen Eigenschaften schreiben Sie ihm zu bzw. wie beurteilen Sie diese Vorgehensweise?

☐ Er ist selbstbewusst

☐ Er besitzt starkes Durchsetzungsvermögen

☐ Er ist unhöflich

☐ Als Zeichen für mangelnde Diplomatie

☐ Als Zeichen für die Verletzung der Gesichtswahrung

☐ Er ist ehrlich und aufrichtig

☐ Er ist sachlich

☐ Als Zeichen für Professionalität

☐ Als Zeichen für eine Kommunikation ohne doppelten Boden

☐

8. Ihr Geschäftspartner kommt verspätet zu einer Verabredung, und Sie ärgern sich über

ihn. Wie verhalten Sie sich? Und wie beurteilen Sie die Verspätung? Sie müssen hier zwei Antworten ankreuzen, die sich jeweils auf die zwei Fragen beziehen.

- ☐ Ich bin verärgert und sage ihm, warum ich mich geärgert habe
- ☐ Ich würde meinen Ärger nur mittels meines Gesichtsausdrucks zeigen
- ☐ Ich würde meinen Ärger nicht vor ihm zeigen
- ☐ Ich würde meinen Ärger indirekt äußern, z.B.: „Na, gab es viel Verkehr?“
- ☐

und

- ☐ Die Verspätung beurteile ich als Zeichen von Unhöflichkeit. Man lässt die andere Person nicht einfach warten
- ☐ Die Verspätung wird von mir einfach hingenommen und nicht beurteilt
- ☐

9. Ihr Geschäftspartner kann zu Ihrer Einladung nicht erscheinen. Sie vermuten, dass es sich dabei um eine Ausrede handelt. Wie empfinden Sie das?

- ☐ Als Zeichen von Unehrlichkeit
- ☐ Als Zeichen von Unaufrichtigkeit
- ☐ Als Zeichen von Höflichkeit
- ☐

10. Arbeitsmoral oder Arbeitsergebnisse ihres Kollegen erscheinen Ihnen schlecht. Wie teilen Sie es ihm mit?

- ☐ Ich würde ihm direkt sagen, dass seine Arbeit nicht ordnungsgemäß ist
- ☐ Ich würde ihm nichts sagen
- ☐ Ich würde ihm indirekt andeuten, dass seine Arbeit nicht ordnungsgemäß ist. Z.B.: „Das ist auch eine Variante. Wie wäre es, wenn wir dies/jenes hinzufügen würden“
- ☐

11. Ihr Arbeitskollege lädt Sie zu einem Glas Wein ein. Sie können aber nicht gehen oder möchten auch nicht. Wie drücken Sie das aus?

- ☐ „Nein, danke“
- ☐ „Heute kann ich leider nicht, denn (*wahrheitsgemäßen oder nicht wahrheitsgemäßen Entschuldigungsgrund angeben*). Wie wäre es nächste Woche?“ (*Gegenangebot machen*)
- ☐ „Heute kann ich leider nicht“

☐ „Heute habe ich keine Lust“

☐

12. Sie haben auf der Straße zufällig Ihren Bekannten getroffen. Er möchte sich mit Ihnen unterhalten. Sie haben aber im Moment keine Zeit. Dennoch spricht er weiter. Wie verhalten Sie sich in dieser Situation?

☐ Ich würde ihm deutlich sagen, dass ich keine Zeit habe

☐ Ich würde häufig auf die Uhr schauen, damit er weiß, dass ich keine Zeit habe

☐ Ich würde noch eine Weile zuhören und nicht zeigen, dass ich keine Zeit habe

☐ Ich würde ihn unterbrechen und höflich um Verständnis bitten, dass ich jetzt gehen muss

☐

13. Sie kommen zu einer Verabredung etwas verspätet. Ihr Gesprächspartner zeigt auf die Uhr und äußert Folgendes: „Ich warte schon seit einer Stunde auf Dich!“ Welche Information entnehmen Sie dieser Aussage?

☐ Der Gesprächspartner wartet schon seit 60 Minuten auf mich

☐ Der Gesprächspartner wartet etwas länger als vereinbart auf mich (z.B. 30 Minuten)

☐

14. Ihr Arbeitskollege übertreibt beim Erzählen der Fakten. Wie empfinden Sie seine Vorgehensweise?

☐ Als eine unehrliche Vorgehensweise

☐ Als eine unaufrichtige Vorgehensweise

☐ In Ordnung

☐ Als eine theatralische Vorgehensweise

☐ Sehr unprofessionell

☐ Interessant

☐ Als eine unglaubwürdige Vorgehensweise

☐ Nervig

☐ Als eine unhöfliche Vorgehensweise

☐ Als eine ausdrucksvolle Darstellung

☐

15. Ihr Gesprächspartner sucht Rahmen des Gesprächs mit Ihnen einen engeren Körperkontakt. Bei der Begrüßung umarmt er Sie. Wie empfinden Sie das? Und wie empfinden Sie den Körperkontakt? Sie müssen hier zwei Antworten ankreuzen, die sich jeweils auf die zwei Fragen beziehen.

☐ Als unpassend

☐ Als unangenehm

☐ Als normal

☐ Gut

☐ Aufdringlich

☐

und

☐ Unheimlich

☐ Gewöhnungsbedürftig

☐ Unangenehm

☐ Nicht passend

☐ Aufdringlich

☐ Unhöflich

☐ Anders

☐

16. Ihr Geschäftspartner stellt Ihnen im Rahmen einer Sitzung eine Arbeitskollegin vor. Wie begrüßen Sie sie?

☐ Grußformel mit Handgeben

☐ Grußformel mit Umarmung

☐ Grußformel mit Wangenkuss

☐

17. Sie treffen die in der Frage 16 genannte Arbeitskollegin nochmals auf einer Feier. Sie grüßt Sie und gibt Ihnen dabei zwei Wangenküsse (rechts und links). Wie empfinden Sie dabei diese Begrüßung?

☐ Befremdlich

☐ Als Zeichen von Freundschaft

- ☐ Normal
- ☐ Unangenehm
- ☐ Indifferent
- ☐ Höflich
- ☐ Als Zeichen von Interesse
- ☐

18. Besagte Arbeitskollegin treffen Sie jetzt bei der Arbeit. Sie grüßt Sie und gibt Ihnen dabei wieder zwei Wangenküsse (rechts und links). Wie empfinden Sie dabei diese Begrüßung? Falls die Antwort anders ausfallen sollte als bei der Frage 17, begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

- ☐ Unpassend bzw. unangebracht
- ☐ Höflich
- ☐ Normal
- ☐ Indifferent
- ☐ Unverständlich
- ☐ Freundschaftlich
- ☐ Unbegreiflich
- ☐ Unprofessionell bzw. unseriös
- ☐

19. Sie sind bei der Arbeit und gehen an einem Arbeitskollegen vorbei. Dieser begrüßt Sie mit: „Hallo! Wie geht’s?“ Wie verhalten Sie sich dabei?

- ☐ Ich antworte: „Gut, danke!“ und gehe dabei weiter
- ☐ Ich halte an und äußere mich über mein Befinden
- ☐ Ich antworte: „Hallo“ und gehe dabei weiter
- ☐

20. Sie unterhalten sich schon seit langem mit einem Arbeitskollegen und sind dabei, sich zu verabschieden. Als es soweit ist, spricht Ihr Arbeitskollege ein anderes Thema an. Inzwischen haben Sie sich von Ihrem Kollegen mehrmals verabschiedet und haben das Gefühl, dass es kein Ende nimmt. Wie empfinden Sie es, dass Ihr Arbeitskollege trotz der Verabschiedung immer wieder auf das Gespräch zurückkommt, um sich wieder zu

verabschieden?

- ☐ Lästig
- ☐ Höflich
- ☐ Er kommt nie auf den Punkt
- ☐ Normal
- ☐ Lästig
- ☐ Anstrengend
- ☐ Indifferent
- ☐

21. Ihr Arbeitskollege verabschiedet sich von Ihnen mit folgendem Satz: „Also, wir sehen uns!“ Wie interpretieren Sie Ihre Äußerung?

- ☐ Man wird sich demnächst oder gleich sehen
- ☐ Als Zeichen von Höflichkeit
- ☐ Er möchte Sie nicht sehen
- ☐ Der Satz hat keinerlei Bedeutung
- ☐

22. Sie lernen jemanden kennen. Wodurch schätzen Sie den Charakter dieser Person Paul hauptsächlich ab? Sie dürfen bis zu zwei Antworten ankreuzen. Anhand von

- ☐ Gesicht
- ☐ Körperliche Haltung
- ☐ Sprache/Wortwahl
- ☐ Kleidung
- ☐ Stimme
- ☐ Körperliche Distanz
- ☐ Augenkontakt
- ☐ Körperpflege
- ☐

23. Sie sind neu im Unternehmen. Wie schätzen Sie die neuen Arbeitskollegen ein?

☐ Als potentielle Freunde

☐ Als Arbeitskollegen

☐

24. Sie werden am selben Tag zu zwei privaten Feiern von Bekannten eingeladen. Wie gehen Sie vor?

☐ Sie entscheiden sich für eine Einladung und sagen bei dem anderen ab

☐ Sie gehen zu keiner der beiden Feiern

☐ Sie gehen zu beiden

☐

25. Sie sind mit Ihrem Gesprächspartner in einem Restaurant. Als das Essen bereits auf dem Tisch steht, richtet sich Ihr Gesprächspartner mit folgender Äußerung an Sie: „Geben Sie mir/Gib mir den Salzstreuer!“ Wie beurteilen Sie die entsprechende Äußerung? Begründen Sie dabei Ihre Antwort.

☐ Als unangebracht

☐ Als normal

☐ Als unhöflich

☐ Indifferent

☐

26. Sie sind bei Ihrem Geschäftspartner zum Essen eingeladen und haben Ihre Suppe zu sich genommen. Ihr Gastgeber wendet sich an Sie mit folgender Äußerung: „Los, iss mehr/essen Sie mehr Suppe!“ Wie bewerten Sie entsprechende Aussage?

☐ Als unhöflich

☐ Als normal

☐ Als unpassend

☐ Als aufdringlich

☐ Indifferent

☐

27. Sie sitzen mit Ihrem Geschäftspartner in einem Restaurant und möchten zwei Bier bestellen. Ihr Geschäftspartner spricht den Kellner folgendermaßen an: „Zwei Bier!“ Wie empfinden Sie entsprechende Äußerung? Begründen Sie dabei Ihr Empfinden.

☐ Ich empfinde diese Äußerung als unhöflich, weil ...

☐ Ich empfinde diese Äußerung als peinlich, weil ...

☐ Ich empfinde diese Äußerung als normal, weil ...

☐

Der folgenden Frage 28 liegt die gleiche Situation wie bei Frage 27 zugrunde, nur der Kellner kommt mit der Bestellung an den Tisch.

28. Der Kellner stellt beide Getränke auf den Tisch. Ihr Geschäftspartner guckt ihn an. Der Kellner geht weg. Wie beurteilen Sie die Vorgehensweise des Kellners? Begründen Sie dabei Ihre Beurteilung.

☐ Sehr unpassend, weil ...

☐ Sehr unhöflich, weil ...

☐ Normal, weil ...

☐

29. Bei der Verabschiedung wendet sich Ihr Gesprächspartner mit folgender Äußerung an Sie: „Wenn Du mal Urlaub machst, bist du jederzeit bei uns herzlich willkommen!“ Wie beurteilen Sie entsprechende Äußerung? Begründen Sie dabei Ihre Beurteilung.

☐ Als eine Einladung, weil ...

☐ Als eine höfliche Geste, weil ...

☐

30. Sie begeben sich eines Morgens zu Ihrem Arbeitskollegen, um ihm ein Buch zurückzubringen, das er Ihnen geliehen hatte. Er ist allerdings beim Frühstück. Er lädt Sie zum frühstücken ein. Wie reagieren Sie?

☐ Nein, danke. Ich habe bereits gefrühstückt (Sie haben aber nicht gefrühstückt)

☐ Nein, danke. Ich habe bereits gefrühstückt (Sie haben bereits gefrühstückt)

☐ Gerne (Sie haben nicht gefrühstückt)

☐

Dem ersten Gespräch in der Frage 31 (I) liegt dieselbe Situation wie bei Frage 30 zugrunde.

31. Lesen Sie bitte die nachfolgenden Gespräche (I, II, III) und beantworten Sie bitte die anschließenden Fragen.

Gespräch I:

A: Möchtest du einen Kaffee?

B: Nein, nein. Ich habe schon gefrühstückt.

A: Na gut, aber ein kleines Tässchen trinkst du doch mit mir, nicht?

B: Nein, wirklich, mach Dir keine Umstände. Ich muss gleich gehen ...

A: Ach, das macht wirklich keine Umstände, in einer Minute ist er fertig.

B: Na ... gut, aber nur, wenn du auch eine Tasse trinkst. Nicht, dass du nur für mich eine machst ...

Wie beurteilen Sie die jeweilige Vorgehensweise von A und B? Begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

Bei A:

☐ Lästig, weil ...

☐ Aufdringlich, weil ...

☐ Höflich, weil ...

☐ Unhöflich, weil ...

☐ Normal, weil ...

☐

Bei B:

☐ Undurchsetzungsfähig, weil ...

☐ Höflich, weil ...

☐ Unklar, weil ...

☐ Normal, weil ...

☐

Gespräch II:

Kontext: *Pedro ist bei seinem Freund Carlos, die Mutter von Carlos setzt ein:*

Mutter: Möchtest Du ein bisschen mehr Fleisch?

Pedro: Nein, danke. Es war lecker, aber ich bin satt.

Mutter: Los, nur ein bisschen mehr!

Pedro: Nein, nein, ich bin wirklich sehr satt.

Mutter: Komm, nimm mehr, ... ich weiß, du magst das Fleisch gerne!

Pedro: Also gut, da Du darauf bestehst.

Wie beurteilen Sie die Vorgehensweise der Mutter bei diesem Akt des Anbietens? Begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

☐ Lästig, weil ...

☐ Aufdringlich, weil ...

☐ Höflich, weil ...

☐ Unhöflich, weil ...

☐ Normal, weil ...

☐

Gespräch III:

Kontext: *Sven ist bei seinem Freund Max eingeladen, die Mutter von Max sagt:*

Mutter: Sven, hast Du noch Hunger? Es gibt noch Fleisch!

Sven: Ja, danke.

Wie beurteilen Sie die Vorgehensweise der Mutter bei diesem Akt des Anbietens?

Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

☐ Desinteressiert, weil ...

☐ Höflich, weil ...

☐ Unhöflich, weil ...

☐ Normal, weil ...

☐

32. Ihr Gesprächspartner fragt nach Ihrem Wohlergehen.

Sie haben aber einen schlechten Tag. Was antworten Sie?

☐ Gut

☐ Danke

☐ Ich kann mich nicht beklagen

☐ Es könnte besser sein

☐ Schlecht

☐ Sehr gut

☐

33. Ihr potentieller Geschäftspartner duzt Sie beim ersten Treffen. Wie beurteilen Sie diese Anrede? Und wie charakterisieren Sie diese Situation? Sie müssen hier zwei Antworten ankreuzen, die sich jeweils auf die zwei Fragen beziehen.

☐ Als unpassend

☐ Als respektlos

☐ Als unhöflich

☐ Als unprofessionell

☐ Als normal

☐ Indifferent

☐ Als aufdringlich

☐

und

☐ Als eine distanzierte Situation

☐ Als eine vertrauenswürdige Situation

☐ Als eine normale Situation

☐ Als Zeichen von gleichem geschäftlichem Status

☐ Als eine Situation mit „ungezwungener“ Atmosphäre

☐ Als Versuch hemdsärmeliger Anbiederung

☐ Als kumpelhafte Kungelei

☐

34. Ihr potentieller Geschäftspartner spricht Sie mit Vornamen an. Wie beurteilen Sie diese Anrede?

☐ Als normal

☐ Als ein Indiz für großes Vertrauen

☐ Als inakzeptabel

☐ Sehr unhöflich

☐

35. Sie sind der Experte in einem bestimmten Gebiet. Ihr Expertenwissen stützt sich auf Ihre Doktorarbeit. Sie nehmen an einem Meeting teil. Wie erwarten Sie angesprochen zu werden?

☐ Mit Herrn Dr.

☐ Mit Herrn Nachname

☐ Mit Vornamen

☐

36. Sie sind beim Mittagessen mit einigen Arbeitskollegen. Gelegentlich treten lange Sprechpausen ein. Wie empfinden Sie diese Stille?

☐ Störend

- ☐ Unangenehm
- ☐ Angenehm
- ☐ Gleichgültig
- ☐ Normal
- ☐ In Ordnung
- ☐ Als Zeichen von Desinteresse
- ☐

37. Sie rufen Ihren Geschäftskollegen bei der Arbeit an. Er stellt sich nicht mit seinem Nachnamen vor. Wie beurteilen Sie dies?

- ☐ Irritierend, weil ...
- ☐ Unprofessionell, weil ...
- ☐ Verwirrend, weil ...
- ☐ Normal, weil ...
- ☐ Indifferent, weil ...
- ☐

38. Ihr Geschäftspartner verabschiedet sich von Ihnen mit folgendem Satz: „Ich rufe dich an“. Wie interpretieren Sie diese Aussage?

- ☐ Der Geschäftspartner wird bald anrufen
- ☐ Der Geschäftspartner wird irgendwann anrufen
- ☐ Der Geschäftspartner wird nicht anrufen
- ☐ Der Geschäftspartner muss nicht, kann aber anrufen
- ☐

39. Sie möchten mit Ihrem Bekannten ausgehen und dabei schlagen Sie etwas vor. Wie formulieren Sie Ihren Vorschlag?

- ☐ „Ich hätte Lust ...“
- ☐ „Ich möchte/Ich würde gerne ...“
- ☐ „Wieso gehen wir nicht ...?“
- ☐ „Hättest Du Lust auf ...?“

☐ „Wie wäre es, wenn wir ...?“

☐ „Lass uns ...!“

☐

40. Ihr Vorgesetzter äußert Ihnen gegenüber folgenden Satz: „Ihr ausgearbeitetes Konzept ist schlecht!“ Wie fassen Sie das auf?

☐ Als persönliche Beleidigung

☐ Als Kritik hinsichtlich meiner Arbeit

☐ Als Kritik hinsichtlich meiner Arbeit und mir

☐

41. Ihr Arbeitskollege begrüßt eine gemeinsame Arbeitskollegin und macht dabei folgenden Kommentar: „Du siehst toll aus!“ Wie beurteilen Sie diese Äußerung?

☐ Als höflich

☐ Als aufdringlich

☐ Als unangemessen

☐ Als sexistisch

☐ Als Kompliment

☐ Als freundlich

☐ Indifferent

☐

Der folgenden Frage 42 liegt die gleiche Situation wie bei Frage 41 zugrunde, nur der Kommentar des Arbeitskollegen lautet anders.

42. Ihr Arbeitskollege begrüßt eine gemeinsame Arbeitskollegin und macht dabei folgenden Kommentar: „Guten Morgen Hübsche!“ Wie beurteilen Sie entsprechende Äußerung?

☐ Als höflich

☐ Als aufdringlich

☐ Als unangemessen

☐ Als sexistisch

☐ Als ein Kompliment

☐ Als ein Zeichen von Freundlichkeit

☐ Indifferent

☐

43. Ihr Arbeitskollege begrüßt gemeinsame und gute Arbeitskollegen, und dabei fügt er hinzu: „Hallo „altes Haus“! Alles gut bei Dir?“ Wie bewerten Sie entsprechende Aussage?

☐ Als unangebracht

☐ Als nervig

☐ Als indifferent

☐ Als lustig

☐ Als freundschaftlich

☐ Als unhöflich

☐ Als lästig

☐

44. Situation: Sie befinden sich auf dem Gelände des Unternehmens und machen sich auf den Weg zur Kantine zum Mittagessen. Auf dem Weg dorthin treffen Sie einen Arbeitskollegen, der Sie mit „Hallo, wie geht's?“ begrüßt und dabei weiter geht. Wie qualifizieren Sie diese Vorgehensweise?

☐ als unhöflich ☐ als indifferent ☐ als normal ☐

Variante: Dieselbe Situation wie oben. Allerdings fühlen Sie sich nicht wohl oder hatten einen schlechten Tag. Wie reagieren Sie bei der Begrüßung?

☐ Gut ☐ Sehr gut, und Ihnen? ☐ Nicht so gut, weil

☐ Könnte besser gehen ☐

45. Situation 1: Sie befinden sich im Büro und möchten von ihrer Kollegin die Liste der Gehaltsabrechnungen erhalten. Wie stellen Sie Ihre Frage?

Situation 2: Sie befinden sich in der Kantine und möchten Ihr Menü bestellen. Wie stellen Sie Ihre Frage?

Situation 3: Sie befinden sich auf dem Unternehmensgelände und suchen die Personalabteilung. Ihnen kommt ein Mitarbeiter entgegen. Wie stellen Sie ihm die Frage?

46. Situation 1: Sie treffen in der Kantine einen Arbeitskollegen, der Ihr Aussehen kommentiert: *„Peter, du siehst erholt aus! Du bist braungebrannt! Wo warst du denn?“*

Was sagen Sie dazu?

Situation 2⁸¹⁴: Sie haben einen neuen Anzug gekauft. Auf dem Weg zum Büro treffen Sie einen guten Arbeitskollegen. Er kommentiert ihren neuen Anzug: *„Mensch, der ist ja echt schön! Er steht dir auch super!“*
Wie reagieren Sie darauf?

Situation 3⁸¹⁵: Ihr Auto steht vor einer Feuerwehrausfahrt eines Supermarkts. Der Besitzer des Supermarkts kommt zu Ihnen und sagt Folgendes: *„Sie stehen im Halteverbot! Ich wollte gerade die Polizei anrufen!“*
Wie reagieren Sie und was sagen Sie zu dem Besitzer?

47. Ihr Gesprächspartner verwendet immer wieder in der Kommunikation zweideutige Ausdrucksweisen und Wortspiele (Anspielungen). Wie beurteilen Sie dieses Spiel mit der Sprache?

- ☐ Als lästig
- ☐ Als eine sprachliche Fähigkeit
- ☐ Als Waffe bzw. Strategie in der Kommunikation
- ☐ Als indifferent
- ☐ Als gut
- ☐ Als störenden Faktor für den Kommunikationsverlauf (z.B. „Abfedern“ von Direktheit)
- ☐ Als scherzhaft
- ☐ Als irritierend
- ☐

48. Sie haben mit Ihrem Arbeitskollegen am Telefon wichtige Inhalte vereinbart. Ist für Sie eine mündliche Vereinbarung ausreichend? Begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

- ☐ Ja
- ☐ Nein. Ich verlange eine anschließende schriftliche Bestätigung der telefonischen Absprache
- ☐

49. Ihr Arbeitskollege stellt Ihnen ein paar konkrete Fragen, die alle auf einem Zettel beantwortet sind. Sie geben ihm den Zettel und weisen ihn darauf hin. Ohne diesen eines

⁸¹⁴ In Anlehnung an Siebold 2008, S. 13.

⁸¹⁵ In Anlehnung an Siebold 2008, S. 12.

Blickes zu würdigen, stellt Ihr Arbeitskollege erneut die Fragen. Wie reagieren Sie?

☐ Ich weise ihn noch einmal auf dem Zettel hin und füge hinzu „Alles ist auf dem Zettel erklärt“

☐ Ich beantworte alle von ihm gestellten Fragen

☐

50. Ihr potentieller Geschäftspartner ist fachlich sehr kompetent. Allerdings scheint er Ihnen als Person nicht so sympathisch. Könnten Sie sich vorstellen mit ihm zu arbeiten? Begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

☐ Ja, weil ...

☐ Nein, weil ...

☐

51. In einem Meeting „springt“ – trotz Vorgabe einer Tagesordnung – Ihr Geschäftspartner im Gespräch von einem Thema zum anderen. Wie beurteilen Sie sein Vorgehen?

☐ Als unprofessionell

☐ Als Zeichen von Flexibilität

☐ Als Zeichen fehlender Struktur und Organisation

☐ Als Zeichen fehlender Vorbereitung

☐ Als Zeichen von Spontaneität

☐ Als Zeichen von Unsicherheit

☐ Als normal

☐

52. Es gibt unterschiedliche Angelegenheiten, die heute erledigt werden müssen. Wie gehen Sie vor?

☐ Die einzelnen Tätigkeiten werden nach Prioritäten aufgeteilt und der Reihe nach erledigt

☐ Ich passe mich den Umständen an und versuche, mehrere Tätigkeiten parallel zu erledigen

☐

Den folgenden Fragen 54 und 55 liegt die gleiche Situation wie bei Frage 53 zugrunde, nur die Fragestellung lautet anders.

53. Bei der vorhergehenden Frage spricht die erste Antwort für mangelnde Flexibilität und die zweite für Flexibilität. Was spricht für und gegen die erste Vorgehensweise in der Frage 55 bzw. für und gegen die zweite Vorgehensweise in der Frage 55? Begründen Sie

bitte dabei Ihre Antworten.

Die einzelnen Tätigkeiten werden – geordnet nach der Priorität – nacheinander erledigt	
<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>

Gleichzeitige Behandlung mehrerer Tätigkeiten	
<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>

54. Welche Aufteilung der Handlungsschritte nehmen Sie vor und welche erwarten Sie von einem Geschäftspartner?

☐ Die einzelnen Tätigkeiten werden – geordnet nach der Priorität – nacheinander erledigt.

☐ Gleichzeitige Behandlung mehrerer Tätigkeiten.

und

☐ Die einzelnen Tätigkeiten sollen der Priorität nach folgen.

☐ Gleichzeitige Behandlung mehrerer Tätigkeiten.

55. Sie laden Ihren Geschäftspartner um 20:00 Uhr bei sich zuhause zum Abendessen ein. Welche von den nachfolgenden möglichen Ankunftszeiten des Gastes erwarten Sie?

☐ 20:00 Uhr

☐ 20:15 Uhr

☐ 19:55 Uhr

☐

Den folgenden Fragen 57 und 58 liegt die gleiche Situation wie bei Frage 56 zugrunde, nur die Fragestellung lautet anders.

56. Wie bewerten Sie die möglichen in Betracht kommenden Ankunftszeiten des Gastes?

20:00 Uhr ☐ Als pünktlich

☐ Als überpünktlich

☐

20:15 Uhr ☐ Als pünktlich

☐ Als unpünktlich (zu spät)

☐ Noch im Rahmen der Pünktlichkeit

☐

19:55 Uhr ☐ Als pünktlich

☐ Als zu früh

☐

57. Welche von den angegebenen Zeiten beurteilen Sie als angebracht und welche als nicht angebracht? Begründen Sie bitte dabei Ihre Antwort.

58. Sie sind bei der Arbeit und am Telefonieren. Ein Arbeitskollege kommt in Ihr Büro herein und gibt einen kleinen lustigen Kommentar ab. Wie reagieren Sie?

☐ In dem Augenblick indifferent. Erst nachdem ich das Telefonat beendet habe, nehme ich darauf Bezug

☐ Ich nehme mit Hilfe meiner Gestik und Mimik sofort auf den Kommentar Bezug

☐

59. Sie erhalten am 25. Januar eine E-Mail von Ihrem Geschäftspartner, in der sein Besuch angekündigt wird: „Ich werde am 5. Februar bei Ihnen ankommen. Sollten Sie an diesem Tag verhindert sein, lassen Sie es mich sofort wissen“. Wie beurteilen Sie diese Besuchsankündigung? Und was verstehen Sie unter der Zeitbestimmung „sofort“? Sie müssen hier zwei Antworten ankreuzen, die sich jeweils auf die zwei Fragen beziehen.

☐ Als ganz normal

☐ Als hochmütig

☐ Als anmaßend

☐

und

sofort: ☐ Gleich

☐ Noch am selben Tag

☐ In den nächsten Tagen

☐

60. Was verbinden Sie mit dem Begriff ‚Höflichkeit‘?

61. Können Sie Beispiele für Höflichkeit nennen?

62. Warum setzen Sie Höflichkeit ein? Wofür ist sie Ihrer Meinung nach wichtig?

63. Verwenden Sie Höflichkeitsformeln unter Freunden und Verwandten? Verwenden Sie sie dort mehr oder weniger als in formellen Situationen?

64. Verwenden Sie die Höflichkeit in formellen Situationen (Ämter, Büros, Läden)? Verwenden Sie sie dort mehr oder weniger als in nicht-formellen Situationen?

65. Wann würden Sie einen Spanier als „höflich“ einschätzen? Warum?

66. Wie verhalten sich die Spanier Ihrer Meinung nach im Vergleich zu anderen Kulturen? Mehr oder weniger „höflich“? An welche Kultur(en) denken Sie da und warum?

Vielen Dank!

ANHANG III: Abstract – Kurzfassung der Ergebnisse

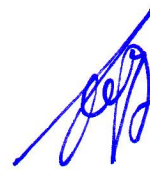
„Interkulturelle Kompetenz als operationalisierbare Verhaltensorientierung“

Wenn auch gegenwärtig allerorten Bilder der Globalisierung und die Globalisierung der Bilder zunehmend selbstverständlich medial zu konvergieren scheinen, so bleibt doch die Verständigung zwischen den Kulturen ein schweres Geschäft. Selbst im vergleichsweise „kleinen“ Europa, hier exemplarisch als Interaktionsfeld zwischen deutscher und spanischer Kultur in den Blick genommen, offenbaren sich bei näherem Hinsehen interkulturelle Kommunikationsstörungen, die unbearbeitet umstandslos ganze noch so gut gemeint begonnene Projekte lahmlegen können. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an und legt einen ersten Schwerpunkt darauf zu realisieren, dass Kommunizierende häufig ihre Verständigungsgrundlagen im Regelfall nicht explizit darlegen – und dies auch gar nicht können –, sondern vielmehr auf ein vermeintlich gemeinsames, scheinbar generalisierbares Wissen und Verhalten Bezug nehmen. Sie unterstellen unter der Hand universale kognitive Schemata, die bis in Lexik und Syntax hinein sinnhaft präformiert erscheinen und dennoch in der Lage sind, schon Ansätze gelingender Kommunikation außer Betrieb zu setzen. Sprachliches und soziales Handeln beinhaltet eben nicht nur das Bewirken eines intendierten Zustandes, sondern auch den sozialen Prozess der Identitätsbildung: Selbst- und Fremdeinschätzungen (Status, Rolle, Prestige, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl) sind dem Handeln vorgängig, werden aber kontinuierlich in kommunikativer Interaktion ratifiziert, in Frage gestellt und verändert. Sie unterliegen dabei dem Einfluss kulturalisierender Medienbilder ebenso wie medialen Attributionen von Fremdbildern. Hier wird deshalb vorgeschlagen, interkulturelle Missverständnisse durch ein mentalitäts-, sprach- und verhaltensorientiertes Training bewusst zu machen, aufzubrechen und - im besten Falle - dauerhaft zu verändern. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der Diagnose des Ursprungs der beschriebenen Phänomene. Denn zum Einen können sie auf pragmatische Fehler zurückzuführen sein, die eine inadäquate Übertragung kommunikativer Normen von der Ursprungskultur in die fremde betreiben. Zum Anderen können ihnen Attributionsprozesse zugrunde liegen, die mittels mentaler wie verbaler „Fehlschaltungen“ Akzeptanzwillen und Empathie von vornherein unterminieren. Ein dritter Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung und Untersuchung der durchgeführten Trainingskonzepte und Formen der interkulturellen Arbeit, die neben den konventionellen Bereichen der klassischen Reflexion und Schulung Potenzial und Möglichkeiten der Neuen Medien einbezieht. Hier wie bei den beiden vorangegangenen Schwerpunkten geht es letztendlich um die Entwicklung von analytisch-strategischen Fähigkeiten, die die mit der interkulturellen Kommunikation befassten Auslandsentsandten sensibilisieren können, ungewollt selbstläufige und autokratische Kommunikationsstile vermeiden helfen und das Handlungsspektrum erweitern.

EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass:

- diese Arbeit ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt ist,
- keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden und
- die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht sind.



Hamburg, den 30.06.2015

Unterschrift des Erklärenden

Amanda Eva Bauzá Iraola

LEBENS LAUF

Lebenslauf entfällt aus datenschutzrechtlichen Gründen.

