

**Interkulturelles Lernen
zur Förderung des Kulturverständnisses**

*„Intercultural Sensitizer Trainings“ als lernstützendes Element
in deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen*

Dissertation
zur Erlangung des
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg,
Fachbereich Erziehungswissenschaften

von Frau Stefanie Seewald
geb. am 07. Februar 1971 in Neumünster

Gutachter:

Prof. Dr. Bernd Dewe

Prof. Dr. Peter J. Weber

Tag der Verteidigung:

27. Januar 2010

Danksagung

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung, die ich von vielen Seiten im Laufe der Jahre empfangen habe, nicht zustande gekommen.

Besonderer Dank gilt meinem Erstgutachter Prof. Dr. Bernd Dewe (Martin Luther Universität Halle-Wittenberg) für seine hilfreichen Anregungen und Hinweise, sowie Prof. Dr. Peter J. Weber (Hochschule für Angewandte Sprachen München), der meine Arbeit in allen Stationen der Entstehung begleitet und maßgeblich zu ihrer Qualität beigetragen hat. Ich bedanke mich außerdem bei allen Mitgliedern des Promotionskollegs ‚Wandlungsprozesse‘ für Austausch und Reflexion während unserer Kolloquien.

Ferner bedanke ich mich bei Prof. Dr. Daniel Hamilton (Johns Hopkins University) für seine Unterstützung und sein Vertrauen in meine beruflichen Fähigkeiten.

Darüber hinaus haben mich eine Vielzahl von Kollegen und Freunden durch intensive Diskussionen und motivierende Gespräche unterstützt. Besonders dankbar bin ich denen, die trotz eigener Arbeitsbelastung die Zeit gefunden haben, Auszüge aus meiner Dissertationsschrift zu lesen. Stellvertretend möchte ich nur einige Namen nennen: Dr. Katja Fettelschoß, Dr. Jessica Fortin, Dr. Arnd Helmke, Dr. Bettina Motschmann, Dr. Patricia Schneider, Claudia Bade, Jana Bretschneider, Karin Christmann, Kathrin Gehrke, Michaela Gladun, Yevgeny Gladun, Friederike Heins, Sören Köppen, Imke Nowak, Henrike Schultze und Eva Vossnagen.

Gewidmet ist diese Arbeit meinen Eltern, die mich immer unterstützt und gefördert haben.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	8
Abkürzungsverzeichnis	9
1 Einleitung	10
1.1 Interkulturelles Lernen in der interkulturellen Pädagogik.....	11
1.2 Interkulturelles Lernen in der internationalen Jugendarbeit.....	14
1.3 Fragestellung der Arbeit und Forschungsdesign	15
1.4 Aufbau der Arbeit.....	20
2 Politischer Kontext	22
2.1 Außenpolitische Beziehungen	22
2.1.1 Entwicklung der deutsch-amerikanischen Beziehungen seit 1945.....	23
2.1.2 Das amerikanische Deutschlandbild.....	27
2.2 Deutsch-amerikanische kulturpolitische Beziehungen.....	32
2.2.1 Deutsche Auswärtige Kulturpolitik	32
2.2.2 Historische Entwicklung	39
2.2.3 Bundesdeutsche kulturpolitische Akteure in den USA	47
2.2.4 Ausblick.....	50
2.3 Personenaustausch als Teil der deutsch-amerikanischen Kulturpolitik	53
2.4 Zwischenfazit	62
3 ‚Immersion Education‘	63
3.1 Historische Entwicklung der ‚Immersion Education‘	63
3.2 Merkmale von ‚Immersion Programs‘	66
3.3 ‚Immersion Programs‘ im weiteren Sinne.....	68
3.3.1 Simulierter Auslandsaufenthalt: das Sprachcamp	68
3.3.2 Internationaler Personenaustausch	71
3.3.2.1 Begriffe.....	71
3.3.2.2 Ziele	75
3.3.2.2.1 Zielsetzung der Träger.....	75
3.3.2.2.2 Motivation der Teilnehmer	81
3.3.2.3 Programmarten	83

3.3.2.3.1	„Island Programs“ als Alternative zu „Full Immersion“	84
3.3.2.3.2	„Summer Schools“	89
3.3.2.3.3	Akademische Studienreisen	92
3.3.2.4	Standortbestimmung der Austauschforschung	94
3.4	Zwischenfazit	101
4	Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur	103
4.1	Stereotyp und Vorurteil	104
4.1.1	Begriffe	105
4.1.2	Erklärungsansätze	112
4.1.2.1	Verortung	112
4.1.2.2	Die Theorie der sozialen Identität	113
4.1.3	Das Messen von Stereotypen	116
4.1.3.1	Direkte Messverfahren	117
4.1.3.2	Indirekte Messverfahren	120
4.1.4	Zur Veränderbarkeit von Stereotypen	122
4.1.4.1	Die Aufrechterhaltung von Stereotypen	122
4.1.4.2	Die Änderung von Stereotypen	124
4.1.4.3	Die Kontakthypothese	125
4.1.5	Konsequenzen für Austauschprogramme und ihre Teilnehmer	130
4.1.6	Zwischenfazit	136
4.2	„Stress and Coping Approach“	137
4.2.1	Begriffe	137
4.2.2	Das transaktionale Stressmodell	140
4.2.2.1	Bewertungsprozesse	140
4.2.2.2	Bewertungsvariablen	142
4.2.2.3	Stressreaktionen	144
4.2.2.4	Stressbewältigung	147
4.2.2.5	Messung von Stress	148
4.2.3	Akkulturativer Stress	148
4.2.4	Konsequenzen für Austauschprogramme und ihre Teilnehmer	153
4.2.5	Zwischenfazit	156
4.3	Das Kulturstandardkonzept	157
4.3.1	Der Kulturbegriff	157
4.3.2	Verortung	159

4.3.3	Definition von Kulturstandards	164
4.3.4	Das Generieren von Kulturstandards.....	167
4.3.5	Interkulturelles Lernen im ‚Intercultural Sensitizer Training‘	169
4.3.6	Kritik am Kulturstandardkonzept	176
4.3.7	Zentrale deutsche Kulturstandards	179
4.3.7.1	Wertschätzung von Strukturen und Regeln.....	180
4.3.7.2	Trennung von Persönlichkeitsbereichen.....	182
4.3.7.3	Schwacher Kontext als Kommunikationsstil.....	183
4.3.8	Konsequenzen für Austauschprogramme und ihre Teilnehmer	185
4.4	Zwischenfazit	187
5	Der IKR-Dreisritt.....	188
5.1	Forderungen an Austauschprogramme.....	188
5.2	Zur besonderen Situation von Austauschstudenten.....	192
5.2.1	Stereotypenforschung und Kulturstandardtheorie.....	192
5.2.2	Stressforschung und Kulturstandardtheorie	197
5.3	‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ im IKR-Dreisritt	199
5.4	Systemisch-konstruktivistische Pädagogik	203
5.4.1	Konstruktivismus.....	204
5.4.2	Konstruktivismus und Pädagogik.....	208
5.4.2.1	Begriffe und pädagogische Grundhaltung.....	208
5.4.2.2	Verortung.....	209
5.4.2.2.1	Konstruktivistische Lerntheorien	209
5.4.2.2.2	Konstruktivistische Didaktiken	210
5.4.2.3	Systemisch-konstruktivistische Pädagogik	212
5.4.2.4	Konsequenzen.....	216
5.4.2.5	Kritik.....	218
5.4.3	Systemisch-konstruktivistische Pädagogik und der IKR-Dreisritt.....	221
5.5	Zwischenfazit	225
6	Zur Umsetzbarkeit des IKR-Dreisritts in der Praxis.....	227
6.1	Beschreibung der untersuchten Programme	227
6.1.1	Das University Studies Abroad Consortium (USAC).....	227
6.1.2	USAC Summerschool	231
6.1.3	Pre-service Teacher Exchange Program ASU - Leuphana.....	233
6.1.4	Concordia Language Villages, German Language Village ‚Waldsee‘	238

6.1.5	Einflussfaktoren auf die Umsetzung des IKR-Dreischritts	246
6.2	Anwendung des IKR-Dreischritts in den einzelnen Programmtypen	253
6.2.1	„Island Program“	254
6.2.2	Summerschool	259
6.2.3	Akademische Studienreise.....	261
6.2.4	Sprachcamp	265
6.3	Zwischenfazit	271
7	Fazit und Ausblick.....	273
7.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	273
7.2	Ausblick.....	278
8	Literaturverzeichnis.....	282

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 IKR-Dreischritt (Quelle: eigene Darstellung)	16
Abb. 2 Theorierahmen (Quelle: eigene Darstellung)	19
Abb. 3 Verortung des internationalen Personenaustausches in der internationalen Pädagogik (Quelle: eigene Darstellung).....	75
Abb. 4 Strukturmerkmale und Zielsetzungen der internationalen Jugendarbeit (Quelle: eigene Darstellung).....	79
Abb. 5 Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (Quelle: eigene Darstellung).....	115
Abb. 6 Schematische Darstellung empirischer Befunde zur Kontakthypothese (Reinders 2004, S. 96).....	127
Abb. 7 ‚In‘- und ‚out‘groups (Quelle: eigene Darstellung).....	134
Abb. 8 Konsequenzen der Stereotypenforschung für Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung).....	135
Abb. 9 Kognitive Mechanismen in der Wahrnehmung von und im Umgang mit Stress (Davies & Underwood 2000, S. 480; Übersetzung durch die Verfasserin)	145
Abb. 10 Stress und Coping aus transaktionaler Perspektive (Quelle: Schwarzer 2000, S. 16).....	147
Abb. 11 Rahmen für Akkulturations-Forschung (leicht vereinfacht nach Berry 1997, S. 15, Übersetzung durch die Verfasserin)	151
Abb. 12 Konsequenzen aus der Stressforschung für Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung).....	153
Abb. 13 Positionierung des Kulturstandardkonzeptes (Quelle: Geier 2001, S. 37 – leicht abgeändert)	163
Abb. 14 Kulturstandardtheorie: Konsequenzen für Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung).....	186
Abb. 15 Forderungen an Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung)	190
Abb. 16 Komplexität der in den Programmen vermittelten Inhalte (Quelle: eigene Darstellung)	200
Abb. 17 Intercultural Sensitizer Trainings als grundsätzliches programmbegleitendes Element im IKR-Dreischritt (Quelle: eigene Darstellung).....	203
Abb. 18 Der IKR-Dreischritt aus der Perspektive Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion (Quelle: eigene Darstellung).....	222

Abb. 19 Chancen und Herausforderungen – Programmmerkmale (Quelle: eigene Darstellung)	254
Abb. 20 Chancen und Herausforderungen – ‚Island Program‘ (Quelle: eigene Darstellung)	256
Abb. 21 Chancen und Herausforderungen – ‚summer school‘(Quelle: eigene Darstellung)	260
Abb. 22 Chancen und Herausforderungen – Akademische Studienreise (Quelle: eigene Darstellung)	262
Abb. 23 Chancen und Herausforderungen – Sprachcamp (Quelle: eigene Darstellung)	266

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Langfristige Entwicklung der Zahl US-amerikanischer Studierender	59
Tab. 2	Typologie interkultureller Trainingsmethoden	174
Tab. 3	Übersicht über die Programme und ihre Merkmale	245
Tab. 4	Zuordnung der Programme zu Typen.....	246
Tab. 5	Übersicht über Einflussfaktoren auf die Umsetzung des IKR-Dreischritts..	253

Abkürzungsverzeichnis

AATG	American Association of German Teachers
ACTFL	American Council on the Teaching of Foreign Languages
ASU	Angelo State University
CAME	Conference of Allied Ministers of Education
CLV	Concordia Language Villages
CNN	Cable News Network
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DPJW	Deutsch-polnisches Jugendwerk
DSH	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
EAPZ	Europäisch-amerikanische politische Zusammenarbeit
EU	Europäische Union
GAPP	German American Partnership Program
GSA	German Studies Association
IIE	Institute of International Education
IJAB	Internationaler Jugendaustausch und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland e.V.
IKR	Information – Konfrontation – Reflexion
KMK	Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland)
NATO	North Atlantic Treaty Organization
PAD	Pädagogischer Austauschdienst
PPP	Parlamentarisches Patenschaftsprogramm
TestDaF	Test Deutsch als Fremdsprache
TX	Texas
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
USAC	University Studies Abroad Consortium
WAGS	Western Association of German Studies
WTO	World Trade Organization

1 Einleitung

Durch die Globalisierung gewinnt der Umgang mit kulturellen Differenzen und Gemeinsamkeiten an Bedeutung. Dabei stoßen zwei Dynamiken aufeinander: Einerseits werden kulturelle Unterschiede nivelliert. Die weltweite Verbreitung von Informationen, Produkten und Kulturgütern führt zu einer oberflächlichen Angleichung. Universelle Normen und Werte finden Eingang in Gesellschaften in aller Welt. Andererseits werden kulturelle, soziale und ökonomische Unterschiede durch die direkte Vergleichbarkeit sichtbar. Der Wunsch nach Abgrenzung entsteht. Das führt dazu, dass die Menschen diese Widersprüche aushalten müssen. Dazu sind neue Kompetenzen erforderlich, woraus wiederum neue Anforderungen an das Bildungssystem entstehen. „Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist für das Leben in der globalisierten Welt eine der wichtigsten Aufgaben von Erziehung und Bildung“ (Wulf 2006, S. 9). In der Pädagogik wird diese Thematik unter anderem unter dem Stichwort ‚interkulturelles Lernen‘ diskutiert, zu unterscheiden sind hier jedoch zwei unterschiedliche Kontexte: die internationale und die interkulturelle Pädagogik.

Der Begriff des ‚interkulturellen Lernen‘ ist seit den 80er Jahren fester Bestandteil der Diskussion um Schüler- und Studentenaustausch – einem Teilbereich der *internationalen* Pädagogik. Seither ist er zum entscheidenden Bildungsziel in diesem Bereich geworden. Die theoretischen Grundlagen liegen in der internationalen Jugendarbeit und sind stark von der psychologischen Austauschforschung beeinflusst. Konstitutiv ist die Kategorie des ‚Nationalen‘ (vgl. Thimmel 2006, S. 351). *Interkulturelle* Pädagogik dagegen orientiert sich stärker an Migration, Einwanderung und Heterogenität innerhalb der Gesellschaft. Der Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ hat in der Konsequenz eine andere Bedeutung. Es bestehen jedoch – bei aller Verschiedenheit – Schnittmengen und Verschränkungen, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden.

1.1 Interkulturelles Lernen in der interkulturellen Pädagogik

Jegliche Versuche, die didaktischen Konzepte und Perspektiven interkulturellen Lernens zu systematisieren haben zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen geführt. Gemein ist den Autoren lediglich die zu Beginn des entsprechenden Kapitels geäußerte Tatsache, dass eine schlüssige Systematisierung schwer fällt. Selbst Marianne Krüger-Potratz, die dem Thema einen Großteil ihres Einführungswerkes zu interkultureller Bildung widmet, bezeichnet das entsprechende Kapitel als „Versuche der synchronischen Beschreibung und Systematisierung“ (Krüger-Potratz 2005, S. 112ff). Im Folgenden werden in Anlehnung an Holzbrecher (2004) fünf Stichworte der interkulturellen Pädagogik mit den dazugehörigen Ansätzen kurz vorgestellt: ‚Antirassistische Bildung‘, ‚Ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart‘, ‚Lernen für Europa‘, ‚Sprachliche, kulturelle und kommunikationsbezogene Allgemeinbildung‘ und ‚Globales Lernen‘. Diese Darstellung soll jedoch lediglich einen Überblick geben und erhebt keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit.

Der Begriff **Antirassistische Bildung** ist durch die Übersetzung des englischen ‚Antiracist Education‘ (ARE) entstanden. Das im angelsächsischen Raum entwickelte Konzept richtet sich gegen strukturellen Rassismus. Der britische Ansatz verstand sich zunächst als Kritik an der ‚Multicultural Education‘ (MCE) und betonte die drei Aspekte der Sozialstruktur Rasse, Klasse und Geschlecht. In den 1990er Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum ein eigenes Konzept entwickelt (vgl. Stender, Rohde & Weber 2003). Aus einem der Frankfurter Schule folgenden Begründungsansatz wird argumentiert, dass Rassismus überall in der Welt zur Legitimation von Herrschaft eingesetzt wird. Diese Ideologie soll durch internationalen und historischen Vergleich sichtbar gemacht werden (vgl. Holzbrecher 2004, S. 100). „Primäres Anliegen der antirassistischen Bildung ist es dazu zu befähigen, Rassismen als komplexe, mehrdimensionale Phänomene zu verstehen, die in den jeweiligen gesellschaftspolitischen und historischen Situationen zu verorten sind“ (Elverich & Scherr 2007, S. 185). Das soll über die Auseinandersetzung mit den Themen Kolonialismus und Nationalsozialismus, sowie den strukturellen Bedingungen sozialer Ungleichheit erreicht werden.

In der deutschsprachigen Literatur wird der Begriff ‚Antirassistische Bildung‘ teilweise mit den Begriffen ‚Antirassistische Erziehung‘ und ‚Antirassistische Pädagogik‘ gleichgesetzt (vgl. u.a. Holzbrecher 2004, S. 100; Schulte 2007, S. 154), von anderen Autoren jedoch abgegrenzt (vgl. Elverich & Scherr 2007, S. 186). Im letzteren Verständnis liegt in der Antirassistischen Bildung der Schwerpunkt auf den gesellschaftlichen Strukturen, während die Konzepte ‚Antirassistische Erziehung‘ und ‚Anti-Rassismus-Trainings‘ antirassistische Einstellungsmuster von Individuen entlarven sollen (vgl. Broek 1988).

Ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart: Ein anderer Ansatz untersucht ‚Zeichen der Gegenwart‘ auf ihre „geschichtliche und kulturelle Tiefenstruktur“ (Holzbrecher 2004, S. 102). Ziel ist es herauszuarbeiten, dass kulturelle Vielfalt weder neu noch exotisch ist, sondern stets existiert hat und Teil der Geschichte ist. Als ‚Zeichen der Gegenwart‘ können dabei Orte, Bilder, Gedenk- und Feiertage, Sprache etc. gelten. Die didaktische Nutzung von ‚Orten der Erinnerung‘ hat sich vor allem die Gedenkstättenpädagogik zunutze gemacht (vgl. Nikolai & Brumlik 2007; Dorner & Engelhardt 2006). Die Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Geschichte in grenzübergreifenden (insbes. deutsch-französischen und deutsch-polnischen) Projekten soll die Herausbildung einer europäischen ‚citoyenneté‘ fördern (vgl. Cullin 2002, S. 65) und bildet damit eine inhaltliche Verbindung zum Lernen für Europa.

Lernen für Europa: Unter diesem Stichwort lassen sich alle Aktivitäten und Ansätze zusammenfassen, die Europa oder vielmehr die Europäische Union als Ausgangspunkt interkulturellen Denkens gemeinsam haben (vgl. Heyl 2006; Artz 1994). Dazu gehören die Bemühungen um das Schaffen einer europäischen Identität bzw. einer europäischen Bürger- oder Zivilgesellschaft (vgl. Friebel 1996), ebenso wie die Europaschulen und die Kooperation europäischer Schulen (vgl. Schleicher & Weber 2002, Kap. 2). Kritisch zu sehen ist sicherlich ein gewisser Ethnozentrismus / Eurozentrismus – häufig unter dem Stichwort ‚Festung Europa‘ diskutiert. Die Betonung der Vielfalt in der europäischen Union sowie die kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen der Europäischen Union rechtfertigen jedoch die Einordnung des Konzeptes unter dem Überbegriff ‚interkulturelle Pädagogik‘.

Sprachliche, kulturelle und kommunikationsbezogene Allgemeinbildung: Wörter und Gesten sind kulturell kodiert. Eine Auseinandersetzung mit dieser kulturellen Kodierung betrifft alle Aspekte menschlichen Zusammenlebens und ist daher allgemeinbildend (vgl. Holzbrecher 2004, S. 106). Der Ansatz verbindet Programme mit gemeinsamen Zielsetzungen. Erstens ‚*language awareness*‘ (vgl. Luchtenberg 1998): Der Umgang mit der eigenen Erstsprache, also Deutsch, den Fremdsprachen, sowie den Migrantensprachen ist maßgeblich für diesen Ansatz. Historisch-kulturelle und gesellschaftliche Faktoren haben Sprache geprägt. Sprache wird als „Medium der persönlichen und kollektiven Identitätskonstruktion“ (Holzbrecher 2004, S. 106) anerkannt und der Reflexion sprachlicher Faktoren eine entscheidende Bedeutung beigemessen. Zweitens gilt Mehrsprachigkeit und die *Begegnung mit Sprachen* als Entwicklungsperspektive (vgl. Stölting 2006). Das Konzept verbindet daher alle Ansätze, die fremdsprachendidaktische und interkulturelle Aspekte verbinden (für einen Überblick vgl. Sommer & Fritsche 2006). Drittens kommt den *nonverbalen Aspekten* interkultureller Kommunikation eine besondere Bedeutung zu. Die Educanden werden für die kulturelle Codierung von Gesten und Begrüßungsritualen sensibilisiert, da ein Großteil der interkulturellen Kontakte – insbesondere aufgrund sprachlicher Mängel – durch nonverbale Zeichen beeinflusst wird.

Der Begriff **Globales Lernen** ist in den 90er Jahren entstanden. Darunter lassen sich alle Ansätze vereinen, welche die Globalisierung und den pädagogischen Umgang damit zum Thema haben. Ziel des globalen Lernens ist „die Entwicklung globaler Perspektiven des Denkens, Fühlens, Urteilens und Handelns, insbesondere die Einsicht in globale Zusammenhänge, Wandlungen, Probleme und Ansätze von Problemlösungen“ (Behrmann 2007, S. 157). Ob die Ansätze tatsächlich als didaktische Konzepte der ‚interkulturellen Pädagogik‘ gesehen werden können, oder ob nicht vielmehr die ‚interkulturelle Pädagogik‘ ein Aspekt des globalen Lernens ist, kann und sollte an anderer Stelle kritisch diskutiert werden. (vgl. Lenzen & Blossfeld 2008)

Nach dieser kurzen Darstellung einiger wesentlicher Ansätze der interkulturellen Pädagogik wird im Folgenden das Verständnis des interkulturellen Lernens in der internationalen Jugendarbeit vorgestellt und anschließend die Verbindungslinien zwischen beiden Ansätzen diskutiert.

1.2 Interkulturelles Lernen in der internationalen Jugendarbeit

Der Begriff interkulturelles Lernen fand Ende der 1970er Jahre als *soziales Lernen an Alltagsdifferenzen* Eingang in die Diskussion um die internationale Jugendarbeit. Die Breitenbach-Studie (Breitenbach 1979) thematisierte ihn erstmals und definierte interkulturelles Lernen

„als eine Form sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genaueren Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zu einer Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt“ (Breitenbach 1979, Bd. 5, S. 40).

Ende der 1980er Jahre thematisierte eine Studie des Regensburger Psychologen Alexander Thomas das interkulturelle Lernen (vgl. Thomas 1988) und begründete die psychologische Austauschforschung. Die in dieser Studie verwendete Definition ist bis heute aktuell:

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. Interkulturelles Lernen ist erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas 1988, S. 47)

Anfang der 1990er Jahre wird zunehmend projektbezogenes und *dialogisches Lernen* in binationalen Projekten gefördert (vgl. Gross, Jung & Keyers 1990; Alix 1990). Interkulturelles Lernen wird bald darauf zum Hauptlernziel, während bisher vor allem die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse im Vordergrund standen (vgl. Boullay 1994, S. 235).

Seit Mitte der 1990er Jahre nähern sich die Diskussionen um ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚internationales Lernen‘ einander an. Kritisiert wird die Annahme, dass in internationalen Begegnungs- und Austauschprojekten von kulturell homogenen Gruppen ausgegangen werden kann. Dennoch ist Interkulturalität im Migrationskontext bisher nur unzureichend in die Diskussion um die internationale Jugendarbeit

aufgenommen worden (vgl. Thimmel 2006, S. 358), obwohl eine strukturelle Verbindung beider Ansätze vorliegt. Beide verfolgen das Ziel, die Menschen offener für den Umgang mit anderen zu machen. Die Teilnehmer „sollen lernen, in der Vielfalt keine Bedrohung zu empfinden, sondern die Vielfalt als neuen Denkanstoß für ihren eigenen Lebensentwurf zu begreifen“ (Böth 2001, S. 10). Es liegt jedoch ein konzeptionelles Spannungsverhältnis vor. Während die interkulturelle Pädagogik eine einheitliche Nationalkultur prinzipiell anzweifelt, ist in der internationalen Jugendarbeit die „Differenzierung nach ‚nationaler Zugehörigkeit‘ gewissermaßen im ‚Setting‘ des Maßnahmentypus vorgegeben“ (Thimmel 2006, S. 360). Eine Auflösung dieser Spannung befindet sich möglicherweise in dem von Brumlik (1999) vorgeschlagenen neuen Verständnis von Nationalkultur. Anders als ein romantisches Verständnis von Nation, welches die gemeinsame, unabänderliche Herkunft betont, verbindet ein modernes Verständnis den Begriff der ‚nationalen Kultur‘ mit der Realität der Einwanderungsgesellschaft. Sie versteht sich als eine freiwillig eingegangene Verpflichtung von Individuen, welche auf einer kooperativ und partizipatorischen, sozialstaatlich konstituierten pluralen Bürgergesellschaft basiert (vgl. Brumlik 1999, S. 21ff.).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich – unter Berücksichtigung aller Verknüpfungen mit interkulturell-pädagogischen Aspekten – überwiegend auf die internationale Jugendarbeit (für eine genaue Verortung vgl. Kap. 3.3.2.1 in dieser Arbeit). Maßgeblich für die weitere Diskussion sind daher weniger innergesellschaftliche Bedingungen, sondern der außenpolitische Kontext, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden.

1.3 Fragestellung der Arbeit und Forschungsdesign

Die deutsch-amerikanischen Beziehungen stehen seit dem Fall des eisernen Vorhangs unter neuen Vorzeichen. Durch die geänderte geopolitische Situation hat Deutschland seine strategische Lage eingebüßt und verliert aus Sicht der USA zunehmend an Bedeutung. Die deutsch-amerikanische Partnerschaft benötigt daher eine neue Basis, so dass die Kulturpolitik als dritter Aspekt der Außenpolitik neben der Wirtschafts- und der Sicherheitspolitik in Zukunft einen höheren Stellenwert haben wird. „Die

Hauptstrategie im Management internationaler Bildung und weltweiter Pflege internationaler Beziehungen ist seit Mitte des 20. Jahrhunderts der internationale Bildungsaustausch" (Szczyrba & Wildt 2003, S. 136; vgl. auch Grünzweig & Rinehart 2002, S. 5). Insbesondere in den Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und den USA ist seit dem Re-education-Programm nach dem Zweiten Weltkrieg der Bildungsaustausch fester Bestandteil der eingesetzten Maßnahmen. Aus deutscher Perspektive ist zu fragen, wie der Personenaustausch im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik zur Verbesserung des Deutschlandbildes und damit zur Stabilisierung der deutsch-amerikanischen Beziehungen beitragen kann. Die vorliegende Arbeit basiert auf der Annahme, dass dies vor allem durch ein vertieftes Verständnis der deutschen Kultur in Austauschprogrammen erreicht werden kann.

Die *erkenntnisleitende Frage* lautet daher: Wie kann das Kulturverständnis in deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen gefördert werden? Die Arbeit stellt die These auf, dass ‚intercultural sensitizer programs‘ fester Bestandteil von deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen sein sollten. So erreichen die US-amerikanischen Teilnehmer dieser Programme ein tieferes Verständnis der deutschen Kultur. Das ist unter anderem aus politischen Gründen von Bedeutung, da Austauschprogramme im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik eingesetzt werden, um das Deutschlandbild zu verbessern.

Dazu wird im Rahmen dieser Dissertationsschrift ein Ansatz entwickelt, welcher den internationalen Personenaustausch und das ‚intercultural sensitizer training‘ kombiniert und zu einem neuen Verfahren weiterentwickelt: dem IKR-Dreischritt, bestehend aus Information, Konfrontation und Reflexion.



Abb. 1 IKR-Dreischritt (Quelle: eigene Darstellung)

In der Informationsphase setzen sich die Teilnehmer theoretisch mit deutschen Kulturstandards auseinander und erhalten den Auftrag, diese in der Praxis zu identifizieren. Die konkrete Auseinandersetzung mit der Zielkultur erfolgt in der Konfrontationsphase, in der die Teilnehmer in interkulturellen Überschneidungssituationen den Lerngewinn erkennen und nutzen. Aufgrund des zuvor aufgebauten Wissens werden die Teilnehmer in die Lage versetzt, kulturtypisches von abweichendem Verhalten zu unterscheiden. In der Reflexionsphase gleichen die Teilnehmer unter professioneller Anleitung ihre Erfahrungen ab und setzen sie in Beziehung zu ihrer Heimatkultur.

Die eigenständige Leistung der Dissertationsschrift besteht aus drei Hauptaspekten: Erstens werden die Rahmenbedingungen des deutsch-amerikanischen Bildungsaustausches und die Forschungsergebnisse aus den angrenzenden Gebieten der Bezugswissenschaften analysiert und verknüpft. Zweitens wird daraus ein Forderungskatalog erarbeitet und der oben genannte Ansatz entwickelt. Drittens wird die Umsetzung des Ansatzes und damit der aufgestellten Forderungen exemplarisch an vier Typen von deutsch-amerikanischen Programmen gezeigt und die praktische Anwendbarkeit diskutiert.

Das Forschungsdesign orientiert sich dabei am Prinzip der Triangulation. „In der Sozialforschung wird mit dem Begriff ‚Triangulation‘ die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus bezeichnet.“ (Flick 2000, S. 309). Die Idee der Triangulation findet in unterschiedlichen Kontexten Verwendung (vgl. Kelle & Erzberger 2000, S. 302). So stammte sie ursprünglich aus der Landvermessung und wird in der sozialwissenschaftlichen Forschung vor allem in der Verbindung von qualitativen und quantitativen Methoden, sowie innerhalb der qualitativen Forschung angewandt. Häufig wird in Anlehnung an Denzin (1978, S. 297) zwischen Daten-, Investigator-, methodologischer und Theorien-Triangulation unterschieden. Die Daten-Triangulation kombiniert Daten aus unterschiedlichen Quellen aus unterschiedlichen zeitlichen oder räumlichen Zusammenhängen. Die Investigator-Triangulation gleicht subjektive Einflüsse durch den Einsatz verschiedener Interpreten (Beobachter, Interviewer, etc.) aus. Die methodologische Triangulation lässt sich wiederum in die ‚within-method triangulation‘, z.B. die Verwendung verschiedener

Messarten innerhalb eines Fragebogens, und die ‚between-method triangulation‘, also die Verwendung verschiedener methodologischer Zugänge innerhalb eines Forschungsvorhabens, einteilen. In der Theorien-Triangulation kommen unterschiedliche theoretische Ansätze zur Anwendung.

Nach Denzin (vgl. 1970, S. 303) soll die Forschungsfrage aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Berücksichtigung mehrerer Hypothesen betrachtet werden. Das habe den Vorteil, dass erstens nicht an Vorannahmen festgehalten würde und Alternativen unberücksichtigt blieben, zweitens generelle Aussagen getroffen werden könnten und drittens durch die Entwicklung theoretischer Synthesen der Fortschritt von Theorie und Forschung vorangetrieben werde (vgl. Denzin 1970, S. 306f.). Denzins Ansatz ist der prominenteste Ansatz der Triangulation, jedoch auch der meisten Kritik ausgesetzt (vgl. Flick 2008, S. 17). Interessant ist vor allem die Diskussion um den Einsatz von Triangulation zur Validierung von Erkenntnissen. Die zugrundeliegende Annahme, dass sich einer objektiven Wahrheit angenähert werden kann, ist zumindest aus konstruktivistischer Sicht fragwürdig. Vielmehr kann angenommen werden, dass zwar ein detaillierteres, nicht jedoch ein objektives Bild entsteht. Fielding und Fielding schlagen daher vor, Triangulation nicht zur Validierung, sondern als Alternative dazu anzuwenden:

„In other words, there is a case for triangulation, but not the one Denzin makes. We should combine theories and methods carefully and purposefully with the intention of adding breadth or depth to our analysis but not for the purpose of pursuing ‘objective’ truth” (Fielding & Fielding 1986, S. 33).

Denzin greift diese Kritik auf und betont in neueren Veröffentlichungen (vgl. u.a. Denzin & Lincoln 2008, S. 7) die Zielsetzung, mit Hilfe der Triangulation zu einem tieferen Verständnis des Gegenstandsbereiches zu gelangen. Ziel ist demnach weniger Validität und Objektivität als vielmehr Erkenntnis (vgl. Flick 2008, S. 20).

Ein tieferes Verständnis strebt auch Valerie Janesick an, indem sie eine fünfte in unmittelbarer Nähe zur Theorien-Triangulation angesiedelte Form der Triangulation fordert: die interdisziplinäre Triangulation (vgl. Janesick 1998, S. 215). Obwohl Janesick die interdisziplinäre Triangulation explizit als fünfte Form neben der Theorien-Triangulation ansiedelt, sind beide jedoch eng verknüpft. So ist zwar nicht jede Theorien-Triangulation interdisziplinär, jede Disziplin arbeitet jedoch in der Regel mit

1. Einleitung

unterschiedlichen Begriffen und Theorien, eine interdisziplinäre Triangulation führt daher immer zu einer Theorien-Triangulation.

Die vorliegende Studie arbeitet interdisziplinär und damit auch nach dem Konzept der Theorien-Triangulation. Auf diesem Weg soll ein tieferes, breiteres Verständnis des Forschungsgegenstandes erzielt werden. Daher wird der Forschungsgegenstand ‚Deutschlandbild und Verständnis der deutschen Kultur in der US-amerikanischen Öffentlichkeit‘ nach dem Prinzip der Komplementarität aus der Perspektive drei wissenschaftlicher Disziplinen – Politikwissenschaft, Psychologie, Pädagogik – betrachtet. Berücksichtigt werden dabei sechs Bereiche: Auswärtige Kulturpolitik, die pädagogische Austauschforschung, die psychologische Stereotypenforschung, die psychologische Kulturstandardtheorie, die psychologische Stresstheorie und der pädagogische systemisch-konstruktivistische Ansatz. Die Anwendung der Ergebnisse erfolgt im pädagogischen Feld des internationalen Austausches.

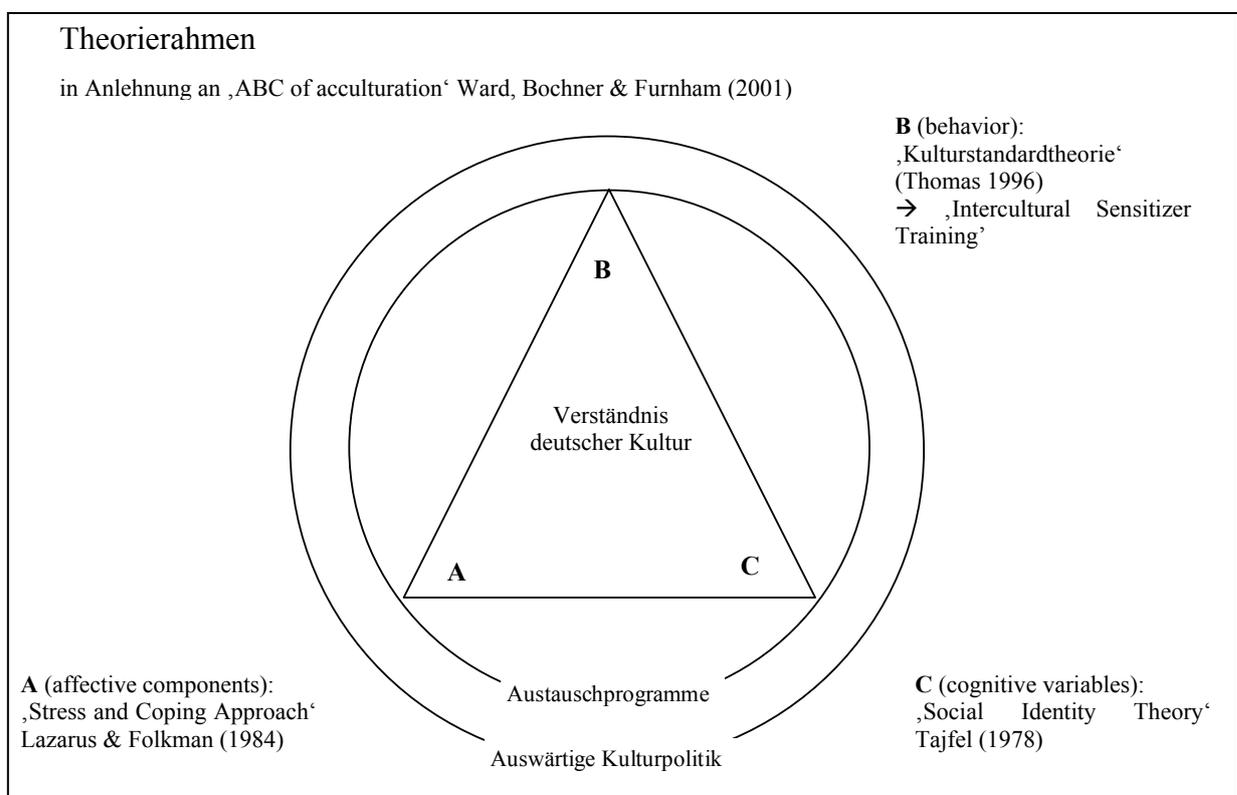


Abb. 2 Theorierahmen (Quelle: eigene Darstellung)

Abb. 2 zeigt, wie die **unterschiedlichen Fachperspektiven** zusammengeführt werden. Zunächst wird als äußerer Ring der politische Kontext, die auswärtigen kulturpolitischen Beziehungen zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Der innere Ring steht für die pädagogische Maßnahme Austauschprogramm, die im beschriebenen politischen Kontext stattfindet, jedoch ebenso von den Einflussfaktoren, die das ABC-Modell (Ward, Bochner & Furnham 2001) – symbolisiert durch das Dreieck – beschreibt, beeinflusst wird. Das Dreieck drückt ferner aus, dass die drei Einflussfaktoren wiederum einander beeinflussen. Politisch ist hier also der Kontext, in dem die pädagogische Arbeit stattfindet. Er bildet gewissermaßen den Rahmen, im Zentrum stehen jedoch Erkenntnisse aus der Psychologie und den Erziehungswissenschaften. Um zum Kern gelangen, muss man sich daher den politischen Kontext bewusst machen, man muss die politische Ebene durchdringen.

Auf der Grundlage der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse werden die Forderungen an Austauschprogramme hergeleitet, woraufhin der IKR-Dreischritt entwickelt wird. Abschließend wird herausgearbeitet, welche Chancen und Herausforderungen in der Umsetzung des IKR-Dreischritts in vier Programmtypen, drei ‚partial immersion programs‘ und der Simulation einer ‚total immersion‘-Situation zu erwarten wären.

Die Arbeit baut sich daher folgendermaßen auf.

1.4 Aufbau der Arbeit

Es werden zunächst mit den deutsch-amerikanischen kulturpolitischen Beziehungen die politischen Rahmenbedingungen analysiert (Kap. 2). Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Grundlagen der Programme (Kap. 3). Mit dem ‚ABC-Model of Acculturation‘ (Ward, Bochner & Furnham 2001) wird anschließend ein international diskutiertes Modell vorgestellt und um einige überwiegend in der deutschsprachigen Fachliteratur diskutierte Ansätze erweitert, um die Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis der deutschen Kultur darzustellen (Kap. 4). So wird die Situation von Austauschteilnehmern auf der Grundlage der Stereotypenforschung (Kap. 4.1), der Stressforschung (4.2) und des

Kulturstandardkonzeptes (4.3) analysiert. Den Abschluss jedes Unterkapitels bildet dabei eine Liste von Konsequenzen aus den dargestellten Forschungsergebnissen für die pädagogische Arbeit in Austauschprogrammen. Als Konsequenz aus allen drei diskutierten Bereichen wird ein Forderungskatalog für Austauschprogramme aufgestellt. Es folgt der auf der Grundlage dieser Forderungen entwickelte IKR-Dreischritt (Information, Konfrontation, Reflexion), und die kritische Auseinandersetzung mit dem Model aus konstruktivistischer Sicht (Kap. 5). Anschließend folgt die Diskussion einer möglichen Anwendung in vier Programmtypen des deutsch-amerikanischen Bildungsaustausches (Kap. 6). Den Abschluss der Arbeit bildet ein Fazit, welches die wesentlichen Ergebnisse zusammenfasst und deren Generalisierbarkeit diskutiert (Kap. 7).

Im Hinblick auf die erkenntnisleitende Frage wird im Folgenden zunächst die Frage beantwortet, warum das Kulturverständnis in deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen gefördert werden sollte. Dazu wird der politische Kontext dieser Programme dargestellt.

2 Politischer Kontext

Austauschprogramme sind Instrumente der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Seit dem 19. Jahrhundert werden sie unter anderem eingesetzt, um das Deutschlandbild in den USA zu verbessern und spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg um die zwischenstaatlichen Beziehungen zwischen Deutschland und den USA positiv zu beeinflussen. Im folgenden Kapitel werden daher zunächst allgemein die außenpolitischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika seit 1945 beschrieben, um den historisch-politischen Kontext zu betrachten (vgl. Abschnitt 2.1.1). Zusätzlich zu dieser zwischenstaatlichen Ebene wird das Deutschlandbild der amerikanischen Öffentlichkeit und dessen Entwicklung seit dem Zweiten Weltkrieg dargestellt (vgl. Abschnitt 2.1.2).

Einer kurzen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Auswärtigen Kulturpolitik und der Entwicklung der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland im Laufe des 20. Jahrhunderts folgt eine Analyse der deutsch-amerikanischen kulturpolitischen Beziehungen. Nach einem Überblick über die verschiedenen Phasen seit dem Zweiten Weltkrieg erfolgt eine Darstellung der Arbeit der wesentlichen deutschen kulturpolitischen Akteure in den USA, sowie die Diskussion möglicher Ansätze für die Zukunft.

Abschließend wird der Personenaustausch als Instrument deutsch-amerikanischer Kulturpolitik im Allgemeinen und einzelne Maßnahmen vorgestellt, sowie das Ausmaß und Entwicklung der Mobilität und damit die Bedeutung für die deutsch-amerikanischen Beziehungen dargelegt. Dieses Kapitel betrachtet den Schüler- und Studentenaustausch aus politischer Perspektive. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Aspekten erfolgt in einem eigenen Kapitel.

2.1 Außenpolitische Beziehungen

Die Beziehungen zwischen Deutschland und den USA sollen im Folgenden anhand zweier Aspekte dargestellt werden: erstens durch die Beschreibung der außenpolitischen

Beziehungen seit 1945, zweitens durch eine Analyse des Deutschlandbildes der amerikanischen Öffentlichkeit.

2.1.1 Entwicklung der deutsch-amerikanischen Beziehungen seit 1945

Die Entwicklung der deutsch-amerikanischen Beziehungen lässt sich grob in drei Phasen einteilen: die Phase der Besatzungszeit und die frühen Jahre der Bundesrepublik (1945-1955), eine Phase der grundsätzlichen Übereinstimmungen während des Kalten Krieges (1955-1990) und die Phase nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes (1990-heute).

Nach dem Kriegsende und dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus änderten sich die deutsch-amerikanischen Beziehungen, die durch die Gegnerschaft in zwei Weltkriegen stark belastet wurden, grundlegend. Die in den letzten Monaten des Krieges gefassten Pläne (wie der Morgenthau-Plan, der Deutschland zu einem Agrarstaat umbauen sollte (vgl. Arenth 1998, S. 40)), beinhalteten zunächst eine *Zerschlagung* Deutschlands, denn das Ende des Zweiten Weltkrieges offenbarte das gesamte Ausmaß des Holocaust, Deutschland wurde zur ‚Personifizierung des Bösen‘ und musste um jeden Preis geschwächt werden. Die USA, die sich nach dem Ersten Weltkrieg aus Europa zurückgezogen hatten, befürchteten zudem, dass ein erneut allein gelassenes instabiles Europa zu einer weiteren Katastrophe führen könnte. Der 8. Mai 1945 wurde jedoch entgegen den ursprünglichen Plänen zu einem Tag des Neubeginns. Die amerikanischen Außenminister James F. Byrnes und George C. Marshall setzten in Deutschland positiv gesinnte Akzente und die USA beteiligten sich maßgeblich am *Wiederaufbau* Deutschlands. Luftbrücke, Care-Pakete (vgl. Weyerer 2001) und Schulspeisungen führten zu einem neuen Amerikabild der Deutschen, welches die Basis für die politische Zusammenarbeit der nächsten Jahrzehnte bildete und die Voraussetzung für die Übernahme wesentlicher kultureller Muster aus den USA schaffte. Aus einem Besatzerverhältnis wurde bald ein enges partnerschaftliches Verhältnis und Westdeutschland wurde zu einem der wichtigsten Partner der USA.

Bereits wenige Jahre nach Kriegsende wurde deutlich, welche entscheidende Rolle Deutschland im **Kalten Krieg** spielen würde. Die *geopolitische Lage Westdeutschlands* führte zu einer deutsch-amerikanischen ‚Sonderbeziehung‘, welche für die nächsten 45

Jahre die *sicherheitspolitischen* Aspekte in den Mittelpunkt einer engen deutsch-amerikanischen Partnerschaft rückte (vgl. Schwarz 2001, S. 805). Die USA begrüßten die von Konrad Adenauer in den 50er Jahren geförderte Westintegration der Bundesrepublik, im Zuge derer diese in zahlreiche westliche Bündnisse und Organisationen eintrat. Durch das Wirtschaftswunder gewann die Bundesrepublik weiter an Ansehen, sicherheitspolitisch blieb es jedoch eine ungleiche Partnerschaft, in der sich die USA langsam von der Besatzungsmacht zur Schutzmacht entwickelten.

Der Besuch Kennedys in Berlin bildete 1963 den Höhepunkt der deutsch-amerikanischen Partnerschaft (vgl. Arenth 1998, S. 41). Dennoch kam es immer wieder zu *Irritationen*. So verloren viele Deutsche durch den lediglich geringen Protest der Amerikaner anlässlich des Berliner Mauerbaus 1961 das Vertrauen in die Allmacht und Verlässlichkeit der USA. In Deutschland entstand durch zahlreiche Ereignisse, wie die erste Mondlandung, die geänderte Wirtschaftspolitik der USA (Richard Nixon hob 1971 die Konvertibilität des Dollars in Gold auf) und den Watergate-Skandal, ein ambivalentes Amerikabild. Die deutsche Kritik am Vietnamkrieg führte zudem zu ersten Rissen in der deutsch-amerikanischen Partnerschaft.

Unter Helmut Schmidt (1974-82) stieg die Bundesrepublik mit zunehmendem Selbstbewusstsein zum ‚*Juniorpartner Washingtons*‘ auf – eine Entwicklung, die unter Ronald Reagan und Helmut Kohl fortgeführt wurde. Trotz Weltwirtschaftskrise und Nachrüstungsdiskussion stieg die Bundesrepublik im Ansehen Amerikas, so dass George Bush den Deutschen am 31. Mai 1989 anbot, „Partners in Leadership“ zu werden (vgl. u.a. Arenth 1998) – ein Angebot, auf das durch die weiteren Ereignisse des Jahres 1989 nie wieder eingegangen wurde. Wie stabil die deutsch-amerikanische Partnerschaft war, zeigt jedoch die große Unterstützung der USA im Wiedervereinigungsprozess 1990.

Nach dem Ende des kalten Krieges änderten sich die Rahmenbedingungen des deutsch-amerikanischen Verhältnisses (vgl. Sommer 2001; Wivel 2008). Deutschland *verlor* in den Augen der USA den *wichtigen Status* als Grenzland zum kommunistischen Osteuropa. Durch die gleichzeitige Hinwendung Amerikas zum pazifischen Raum, nahm die Bedeutung der deutsch-amerikanischen Beziehungen aus US-amerikanischer Sicht ab. Zudem wurde Deutschland durch die zunehmende *europäische Integration* immer weniger als eigenständiger Staat und mehr als ein Teil der Europäischen Union wahrgenommen.

In den letzten Jahrzehnten gewann Deutschland zunehmend an *Selbstvertrauen*, was in einer Kritik des Bündnispartners deutlich wurde. Es begann mit der deutschen Kritik am Vietnamkrieg und zeigte sich in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts an der Auseinandersetzung zwischen George W. Bush und Gerhard Schröder anlässlich des Golf-Krieges 2002/03. Die deutschen Solidaritätsbekundungen mit den USA unmittelbar nach dem 11. September 2001 konnten die deutsch-amerikanischen Spannungen nur vorübergehend verdecken (vgl. Leggewie 2004, S. 106; Wivel 2008, S. 290). Mit dem Beginn der zweiten Amtszeit von George W. Bush 2005 und der großen Koalition in Deutschland begann die letzte und bis heute andauernde Phase der deutsch-amerikanischen Beziehungen. Diese sind realistischer und „jenseits von Bündnis und Rivalität“ (Szabo 2007, S. 353).

Die deutsch-amerikanische Partnerschaft wurde seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges hauptsächlich durch *Gemeinsamkeiten in drei Bereichen* getragen, welche gleichzeitig drei Ansätze für potentielle Konflikte darstellten:

Die Basis für die jahrzehntelange Zusammenarbeit war vor allem die Sicherheitspolitik und die damit verbundene gemeinsame Mitgliedschaft in der *NATO*. Nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes war die Zukunft der NATO zunächst ungewiss. Als Folge des 11. Septembers 2001 und den militärischen Auseinandersetzungen im Nahen Osten sind die Herausforderungen jedoch mittlerweile wieder mehr als deutlich. Entscheidend für die USA ist das Ausmaß des deutschen Engagements in Afghanistan (vgl. Denison 2008, S. 5), so dass Forderungen nach einer verstärkten Konzentration auf Deutschland in dem Bemühen um eine stärkere NATO laut werden (vgl. Rubin 2008).

Die zweite Verbindung zwischen den Kontinenten war und ist die *Wirtschaft*. Dies allerdings hat ebenfalls seit jeher zu Konflikten geführt, da die USA und Deutschland zwar seit über 50 Jahren politische Partner, wirtschaftlich jedoch Rivalen sind (vgl. Falke 2007, S. 370f.). Dennoch hat die Finanzmarktkrise im Herbst 2008 gezeigt, wie eng die beiden Wirtschaftssysteme miteinander verflochten sind.

Der dritte Aspekt der deutsch-amerikanischen Partnerschaft sind die so häufig genannten *kulturellen* Gemeinsamkeiten:

„Von großer Bedeutung waren kulturelle Faktoren wie zum Beispiel: das Bewusstsein einer abendländischen Wertegemeinschaft; die ‚amerikanisierende‘ Wirkung der Alltagskultur, des amerikanischen ‚lifestyle‘ [Hervorhebungen im Original] und der amerikanischen Medien; die Vorbildfunktion bestimmter Formen

der business-Kultur, des Universitäts- und Bildungswesens; die Einwirkung der amerikanischen counterculture; aber auch, wie so häufig bei interkulturellen Beziehungen, kulturelle Fremdheit und Fehlperzeptionen.“ (Schwarz 2001, S. 806)

Durch das Wegfallen des gemeinsamen Feindes treten zunehmend kulturelle Differenzen zutage. Da ist zum einen die Furcht der Deutschen vor einer Amerikanisierung der deutschen Popkultur (Film, Fernsehen, Musik). Zum anderen bestehen grundlegende unterschiedliche politische Ansichten und Einstellungen, die sich immer wieder an Themen wie der Todesstrafe, der Landwirtschaft (genmanipulierte Lebensmittel, Hormone im Tierfutter), der Umweltpolitik, den Menschenrechten, dem Umgang mit inter- und supranationalen Organisationen (UNO, internationaler Strafgerichtshof) und dem Sozialstaat entzünden (vgl. Sommer 2001, S. 242; Rubin 2008, S. 102). Andererseits finden laut ‘Transatlantic Trends 2008’, der jährlich vom German Marshall Fund durchgeführten Meinungsumfrage, 57 % der Europäer und 67 % der Amerikaner, dass die USA und die Europäische Union genug gemeinsame Werte haben um zur Lösung internationaler Problem zu kooperieren (vgl. German Marshall Fund 2008, S. 10).

Die zahlreichen *Ansätze zur Überwindung der Differenzen* lassen sich im wesentlichen vier Aspekten zuordnen:

- Militär: Gefordert wird eine Modernisierung der NATO mit einer Aufrüstung europäischer Streitkräfte (vgl. Rubin 2008).
- Wirtschaft: Die wirtschaftliche Rivalität soll durch die Schaffung eines Atlantischen Wirtschaftsraumes (Atlantic Free Trade Area) eingedämmt werden (vgl. Schönberg 2006). Im April 2007 wurde der Transatlantic Economic Council (TEC) gegründet, um Barrieren im transatlantischen Handel zu eliminieren (vgl. Beary 2008, S. 10).
- Politik: Man fordert die Gründung einer politischen Organisation analog zur NATO (North Atlantic Authority for Civilian Affairs) (vgl. Sommer 2001), bzw. die Aufwertung der NATO als politisches Forum, um so auf die politischen Debatten in den USA möglichst früh Einfluss nehmen zu können (vgl. Rudolf 2002). Besonders erfolgversprechende Ansätze entstehen derzeit im Bereich der Umweltpolitik, zum Beispiel im Klimaschutz, in der Energiesicherheit und in der Wasserversorgung (vgl. Voigt 2008, S. 136).

- Kultur / Bildung: Es besteht die Forderung nach einer transatlantischen Lerngemeinschaft (vgl. Weidenfeld 1998) zur Förderung des kulturellen Dialogs.

Die deutsch-amerikanischen Beziehungen haben sich also in den letzten 100 Jahren grundlegend gewandelt. Von der Gegnerschaft in zwei Weltkriegen zu einer Jahrzehnte andauernden Partnerschaft. Nach dem Ende des Kalten Krieges wurde jedoch deutlich, wie stark die deutsch-amerikanische Freundschaft von sicherheitspolitischen Rahmenbedingungen abhing. In den letzten Jahren hat das Interesse der USA an Deutschland stark nachgelassen. Ob dieser Bedeutungsverlust der deutsch-amerikanischen Beziehungen in den Augen der USA durch deutsche kulturpolitische Bemühungen überhaupt aufgefangen werden kann, oder ob er erst durch erneute wirtschaftliche oder sicherheitspolitische Notwendigkeiten – etwa durch den internationalen Terrorismus – revidiert werden kann, bleibt fraglich. Sicher ist jedoch, dass zunächst kulturpolitischen Maßnahmen eine größere Bedeutung als früher zukommt, insbesondere, da sie weniger die Beziehungen der beiden Staaten, als vielmehr die Beziehungen zwischen Mitgliedern der beiden Gesellschaften beeinflusst. Die Wahrnehmung der Deutschen durch die Amerikaner weist eine wesentlich größere Konstanz als die interstaatlichen Beziehungen auf, wie der folgende Abschnitt zeigt.

2.1.2 Das amerikanische Deutschlandbild

Das Deutschlandbild in der amerikanischen Öffentlichkeit ist insgesamt nicht besonders ausgeprägt. Unter dem ‚amerikanischen Deutschlandbild‘ soll hier die idealtypische Konstruktion der kognitiven Repräsentation der Eigenschaften, die Deutschland und den Deutschen von der amerikanischen Öffentlichkeit zugeschrieben werden, verstanden werden (vgl. Reuther 2001, S. 909). Deutschland wird, wie alle internationalen Themen, selten in den Medien erwähnt (vgl. dazu auch Kleinfeld 1986, S. 54ff.). Der *Rückgang der Aufmerksamkeit* der amerikanischen Öffentlichkeit an Deutschland seit den 60er Jahren hat mehrere Ursachen (vgl. Reuther 2001a, S. 787f.): Während der 30er und 40er Jahre war Hitler-Deutschland der Hauptfeind Amerikas. Zu Beginn des Kalten Krieges war Deutschland ein wesentlicher Faktor für den

wirtschaftlichen Wiederaufbau Westeuropas. Besonders zur Berlin Krise wurde deutlich, wie groß die Gefahr eines dritten Weltkrieges war und Deutschland, auf der Grenze von NATO und Warschauer Pakt, symbolisierte den Konflikt zwischen beiden Systemen. Als 1961 durch den Bau der Berliner Mauer die Deutsche Frage de facto gelöst wurde, verlor die Situation an Brisanz. Deutschland verschwand aus den Medien und die US-amerikanischen Medien wendeten sich – spätestens mit dem Beginn des Vietnamkrieges – von Europa ab. Trotz dieses Wandels blieb die Einstellung gegenüber Deutschland und den Deutschen relativ konstant. Deutschland wird insgesamt positiv gesehen (vgl. Hubel & May 1995, S. 59ff.) und eine große Anzahl Amerikaner berufen sich auf ihre deutschen Wurzeln. Mit mehr als 18 % der amerikanischen Bevölkerung haben die deutschen Einwanderer und ihre Nachfahren den größten Anteil, an zweiter und dritter Stelle stehen die Amerikaner mit irischen und die englischen Vorfahren mit jeweils 9 % (vgl. Hubel & May 1995, S. 59). Im Gegensatz zu anderen Einwanderergruppen sind die Deutschen jedoch vollends in der amerikanischen Gesellschaft aufgegangen. So zeigt sich das Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland bis heute überwiegend *in folkloristischer Weise*, das Feiern von ‚Oktoberfesten‘ ist fester Bestandteil des jährlichen Veranstaltungskalenders vieler amerikanischer Städte. Deutsche Kultur wird teilweise mit „bayerischer Schuhplattler- und Bier-Kultur“ (Gramberger 1994, S. 84) gleichgesetzt und entsprechend dargestellt (vgl. Göller 2003). Eine aktive Auseinandersetzung mit der heutigen Gesellschaft und Kultur Deutschlands findet kaum statt (vgl. Jaraus 1986, S. 19). „Insofern entsprangen die positiven Züge des Deutschenbildes einer merkwürdigen Mischung aus historischen Traditionen und aktuellen Bezügen, die aus Sicht der betrachteten Nation zuweilen skurrile Züge anzunehmen drohte. Ähnliches galt auch für die negativen Merkmale“ (Reuther 2001a, S. 788).

Sowohl für die *Innen-* als auch für die *Außenpolitik* der Bundesrepublik gilt: In den 60er bis 80er Jahren war das Interesse der amerikanischen Öffentlichkeit daran gering. In den späten 70er Jahren führte die Terrorismuswelle zu Spekulationen über die Demokratiefähigkeit der Deutschen, zu Beginn der 80er stieß die Gründung der Grünen als Partei auf das Interesse einiger Intellektuellenkreise. Generell war zu beobachten, dass als positiv empfundene Aspekte der deutschen Gesellschaft und Politik häufig als Ergebnis des amerikanischen Einflusses beschrieben wurden, während negative Elemente auf die deutsche ‚Seele‘ zurückgeführt wurden (vgl. Reuther 2001a, S. 790).

Im Laufe der Jahrzehnte nahm das Vertrauen der Amerikaner in die deutsche Demokratie jedoch zu.

Das *Dritte Reich* belastet das amerikanische Deutschlandbild bis heute (vgl. Reuther 2001a, S. 791f.). In den 50er Jahren wurde Westdeutschland als neuer Verbündeter gegenüber dem neuen Feind Sowjetrepublik in den Medien nicht allzu negativ dargestellt. Die Gräueltaten des dritten Reiches drangen erst nach und nach in das Bewusstsein der amerikanischen Öffentlichkeit und auch dann vorwiegend in Form von Einzelschicksalen, wie das von Anne Frank, wodurch das Ausmaß des Schreckens nicht deutlich wurde. In den 60er Jahren begann ausgelöst durch den Vietnamkrieg ein Wandel der Einschätzung der frühen 40er Jahre, der bis heute nicht abgeschlossen ist. Erstens riefen die Bilder aus Vietnam die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg wieder hervor und produzierten das Bild eines ‚guten‘, weil von den USA gewonnenen, Krieges. Zweitens wurde das Ausmaß des Mordes an Millionen Juden der Öffentlichkeit bewusst und in den Medien unter dem Namen ‚Holocaust‘ ausführlich thematisiert (vgl. Wehner 1986, S. 71f.). Dies führte zur Gegenüberstellung von Deutschland, als dem Land der Täter, und Israel, als dem Land der Opfer. Drittens beschäftigte man sich auf diese Weise mit der Frage nach der Beteiligung großer Teile der deutschen Bevölkerung am Judenmord – eine Frage, die bis heute diskutiert wird, wie an der großen Aufmerksamkeit an Daniel Goldhagens „Hitlers willige Vollstrecker“ (Goldhagen 1996) deutlich wird (vgl. Jarausch 2001, S. 220ff.). Viertens wurden im Zuge der Diskussion die Begriffe ‚Holocaust‘ und ‚Nazi‘ totalisiert und aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang genommen (vgl. Gramberger 1994, S. 84; zum Stichwort ‚Amerikanisierung des Holocaust‘ vgl. Niroumand 1995).

Die *deutsche Wiedervereinigung* unterstützten die USA nahezu uneingeschränkt. Das galt auch für die amerikanische Öffentlichkeit (vgl. Markovits 1991, S. 293ff.). Im Mai 1990 unterstützen laut einer Umfrage von ABC 84 % der Amerikaner die Vereinigung der beiden deutschen Staaten (vgl. Reuther 2001a, S. 795), wobei die Zustimmungsraten der Amerikaner deutscher Abstammung am höchsten waren. Ebenfalls besonders hoch war die Zustimmung unter Amerikanern mit Deutschlandkontakt, ehemals dort stationierten Soldaten und Akademikern mit Deutschlandkontakt. Der Grund für diese positive Einschätzung liegt zum einen daran, dass der Fall der Berliner Mauer in den USA zum Medienereignis wurde, und zum anderen, dass die Wiedervereinigung zum Symbol des Sieges Amerikas im Kalten Krieg wurde. Die Anerkennung der Leistung

des ostdeutschen Widerstandes und die erfolgreiche Durchführung einer friedlichen Revolution ließ viele Amerikaner Vertrauen in die deutsche Demokratiefähigkeit fassen. Eine Auffassung, die von der Bevölkerung der anderen Alliierten nicht unbedingt geteilt wurde (vgl. Hubel & May 1995, S. 70; Trautmann 1991, S. 14ff.).

Insgesamt weist das Deutschlandbild der Amerikaner *Widersprüche* auf (vgl. Bergsdorf 1991, S. 209): Einerseits erkennen sie die Stabilität der deutschen Demokratie an und weisen den Deutschen Charaktereigenschaften wie fleißig, intelligent, fortschrittlich, ehrlich etc. zu (vgl. Markovits 1991, S. 297), andererseits ist das Bild nach wie vor durch das Dritte Reich geprägt (vgl. Reuther 2001, S. 910ff.). Offensichtlich gelingt den Amerikanern hier ein Trennung der beiden Bereiche. Dabei ist in den letzten 50 Jahren insgesamt eine große Kontinuität im Deutschlandbild der Amerikaner zu beobachten (vgl. Markovits 1991, S. 294), was an der Tatsache liegen könnte, dass Stereotype generell nur schwer veränderbar sind. Dieses Beispiel zeigt, dass das sogar der Fall ist, wenn zwei Stereotype sich offensichtlich widersprechen (Nazis und friedliebend).

Mit dieser häufig beschriebenen Ambivalenz des amerikanischen Deutschlandbildes gehen die verschiedenen Autoren unterschiedlich um. Lösche (1991, S. 314) weist darauf hin, dass die Vielfalt der Aspekte des amerikanischen Deutschlandbildes in der Heterogenität der amerikanischen Gesellschaft begründet liegt.

Krampikowski (1991) dagegen schließt sich einer Untersuchung von C. M. Totten an, die bereits 1964 zu dem Schluss kam, dass das amerikanische Deutschlandbild aus einer Anzahl von immer wieder kehrenden Stereotypen besteht. In Anlehnung an Totten beschreibt Krampikowski (1991, S. 52ff.) fünf Stereotype:

1. *Das Bild des heutigen politischen Deutschlands*: Dieses Stereotyp, von Totten (1964, S. 278) „das verbündete Deutschland“ genannt, ist eher rational bestimmt. Es beschreibt den verlässlichen NATO-Partner und betont die Gemeinsamkeiten der beiden Kulturen.
2. *Das tüchtige Deutschland* (vgl. Totten 1964, S. 263ff.) enthält vermeintlich typische deutsche Charaktereigenschaften wie Pünktlichkeit, Tugend und Fleiß, aber auch die Bewunderung technischer Effizienz und wirtschaftlicher Kompetenz. Reaktiviert wurde dieses Stereotyp nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem durch das Wirtschaftswunder (vgl. Reuther 2001, S. 914).
3. *Das Bild des bösen Deutschen* (vgl. Totten 1964, S. 163ff.) ist bereits lange vor dem Nationalsozialismus entstanden und erinnert an kriegerische Germanen. Spätestens seit der vorletzten Jahrhundertwende wurden die Deutschen zu politischen Rivalen und mit

neuen Adjektiven wie „arrogant“, „machttrunken“, „militaristisch“, „angeberisch“ und „herrisch“ (Jarausch 1986, S. 13) beschrieben.

4. Das vierte Stereotyp bezeichnet Krampikowski (1991, S. 55) als „das Klischee des provinziellen und trottigen Deutschen“ und bezieht sich dabei auf Tottens Kategorie „*das romantische und gemütliche Deutschland*“ (Totten 1964, S. 212ff.) Bestandteil dieses Stereotyps sind das Oktoberfest, Wurst, Sauerkraut und Bier, der Karneval und romantische Städtchen (Heidelberg, Rothenburg ob der Tauber und Oberammergau) (vgl. Sielke & Schäfer-Wünsche 2003, S. 160ff.; Jarausch 1986, S. 10ff.; Stapf, Stroebe & Jonas 1986, S. 104; Trommler 2001a, S. 579).

5. Das *Land der Dichter und Denker*, von Krampikowski (1991, S. 55) als „Traditionen- und Werte-Idylle“ bezeichnet, umschließt drei Kategorien von Totten (1964) „das denkende und dichtende Deutschland“ (S. 223ff.), „das musikalische Deutschland“ (S. 252ff.) und „das bildende und gestaltende Deutschland“ (S. 245 ff.). Dieser Aspekt ist jedoch durch das Dritte Reich stark beschädigt worden und nimmt heute einen geringen Teil des amerikanischen Deutschlandbildes ein:

„Langfristig kompromittiert blieb hingegen das ‚geistige Deutschland‘, das die Amerikaner bis zum Ersten Weltkrieg und noch einmal in den 1920er Jahren entdeckt und bewundert haben. Sicherlich haben sich von dieser Hochachtung für das geistige Deutschland auch Züge bis in die Gegenwart erhalten, dennoch lässt sich sagen, dass mit dem Sieg im Zweiten Weltkrieg aus amerikanischer Sicht auch die kulturelle Überlegenheit des American way of life [Hervorhebung im Original] bewiesen war.“ (Reuther 2001, S. 915).

Eine Bestätigung der dargestellten Einteilung in wenige immer wieder kehrende Aspekte findet man bei Probst (1991, S. 81 ff.). Dieser untersuchte das Deutschlandbild anhand der deutschen Wörter, die in die amerikanische Sprache eingegangen sind. Dabei stellte er fest, dass diese vorwiegend in drei Themenbereiche eingeteilt werden können: erstens Nahrungsmittel, zweitens Krieg und Politik und drittens Philosophie, Kunst und Kultur (vgl. Probst 1991, S. 83).

Während Totten 1964 jedoch noch davon ausgeht, dass „die Vorurteile gegenüber Deutschland sich um so mehr ausgleichen werden, je länger ein enger Kontakt zwischen Amerikanern und Deutschen besteht“ (S. 310), zeigt Krampikowski (1991) in seiner Analyse des im Deutschunterricht New Yorker Colleges vermittelten Deutschlandbildes, dass diese Stereotype nach wie vor zu finden sind. Krampikowski

sieht den Grund dieser Konstanz in den verwendeten Methoden des Fremdsprachenunterrichts.

Festzuhalten bleibt, dass das oben skizzierte Deutschlandbild in der amerikanischen Öffentlichkeit nicht besonders ausgeprägt ist und das Interesse an Deutschland weiter zurück geht. Die Einstellung zu Deutschland hat sich jedoch nicht verändert, sondern erweist sich als überaus konstant und gleichzeitig höchst widersprüchlich: Angesichts der nicht unerheblichen Belastung durch das Dritte Reich, ist das US-amerikanische Deutschlandbild durchaus positiv.

Um die außenkulturpolitischen Maßnahmen Deutschlands in den USA darstellen zu können, wird zunächst generell die auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt.

2.2 Deutsch-amerikanische kulturpolitische Beziehungen

2.2.1 Deutsche Auswärtige Kulturpolitik

Die Auswärtige Kulturpolitik etablierte sich in Europa Ende des 19. Jahrhunderts – zunächst in Frankreich und Italien – als Instrument staatlicher Außenpolitik. Begriff und Idee wurden in Deutschland erstmals 1912 in einer Rede des Wirtschaftshistorikers Karl Lamprecht formuliert (vgl. Lamprecht 1913). Die Zielsetzung wandelte sich in den folgenden Jahrzehnten immer wieder grundlegend. Während vor dem Ersten Weltkrieg die Bewahrung der deutschen Sprache und Kultur unter den Auslandsdeutschen sowie eine möglichst hohe Bedeutung der deutschen Sprache in der Welt angestrebt wurde, konzentrierte man sich nach dem Krieg auf die Revidierung des negativen Bildes Deutschlands im Ausland. In dieser Zeit wurde eine Kulturabteilung im Auswärtigen Amt etabliert, die Reichsregierung begann, sich stärker zu engagieren und in der Stresemann-Ära begann man, die Auswärtige Kulturpolitik unter dem Gedanken der ‚Reziprozität‘ (= Wechselseitigkeit) zu sehen. Zur Zeit des Nationalsozialismus wurde eine ‚Volkstumspolitik‘ und ‚Lebensraumideologie‘ verbreitet, um die expansive Geopolitik der Nationalsozialisten vorzubereiten. Insgesamt bestand die deutsche Auswärtige Kulturpolitik *vor 1945* in der *Demonstration kultureller Überlegenheit* zur

Legitimation von Machtansprüchen: „Sprache, Brauchtum, Volksgeist und Kultur sollten ‚geistige‘ Waffen werden“ (Witte 1991, S. 371).

Der *Begriff der auswärtigen Kulturpolitik* beschreibt die „kulturelle Dimension der Außenpolitik eines Landes“ (Köpke 2001, S. 430). Grundlegend dafür ist die Überlegung, „dass durch die Präsentation kultureller Errungenschaften das Ansehen eines Staates bei seinen internationalen Partnern erhöht und damit die Einwirkungsmöglichkeiten verbessert werden.“ (Harnischfeger 2007, S. 713). Die auswärtige Kulturpolitik beinhaltet eine Reihe von *Spannungen*, die sich in den Gegensatzpaaren Kultur und Politik, Denken und Handeln, Geist und Macht ausdrücken lassen. In der gleichen Reihe steht der Anspruch auf staatsfreien Austausch, die Freiheit der Kultur gegen die Einordnung von Kunst, Bildung und Wissenschaft unter außenpolitische Ziele. Eine Unterordnung von Kultur unter staatliche Interessen ist zwar zu bemängeln, aufgrund der Tatsache, dass der Staat Barrieren im grenzübergreifenden Kulturaustausch beseitigen kann und muss, sowie einige Bereiche wie Bildung, Wissenschaft und Personenaustausch (noch) nicht ohne finanzielle staatliche Förderung auskommen, jedoch nicht zu verhindern. Staatliche Politik entscheidet, wie ein Land und seine Bürger im Ausland dargestellt, und beeinflusst, wie sie wahrgenommen werden. Die Auswärtige Kulturpolitik ist „eines der entscheidenden Medien für den Transport nationaler Selbstzuschreibungen“ (Witte 1991, S. 373). Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges handelte es sich dabei um eine reine Außendarstellung. Das Neue an der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik ist die Betonung des Dialogs und der Zusammenarbeit. Ziel ist nunmehr nicht mehr die reine Selbstdarstellung, sondern die gegenseitige Durchdringung der Nationalkulturen. Als Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik gelten vor allem die Vertretung durch eigene Strukturen im Ausland (Kulturinstitute), Maßnahmen zur Mobilität und Begegnung, die direkte oder indirekte Information über das eigenen Land, materielle Hilfen sowie die Förderung der Sprachvermittlung (vgl. Maaß 2005b, S. 30).

Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland lässt sich in vier Phasen mit unterschiedlicher Schwerpunktlegung einteilen: der vorsichtige Ausbau in den 50er Jahren, die Etablierung als dritte Säule der Außenpolitik in den 60ern, die Erweiterung des Kulturbegriffs in den 70ern und die Orientierung nach Ost- und Mitteleuropa nach 1989.

Am Anfang der Auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland stand ein tiefer Bruch mit der Vergangenheit. Zunächst durch das Bundeskanzleramt, **ab 1951** durch die Kulturabteilung des neu gegründeten Auswärtigen Amtes, bedeutete sie vorerst ein *vorsichtiges Vortasten*. Man beschränkte sich – um diplomatische Verwicklungen und Missverständnisse zu vermeiden – auf eine eher museale, unproblematische Kulturarbeit. Politische Vorgaben und Kompetenzen waren und sind durch das Grundgesetz geregelt: Trotz der innerdeutschen Kulturhoheit der Länder ist die Auswärtige Kulturpolitik Teil der Außenpolitik und damit Sache des Bundes (GG Art.32).

Während im Kaiserreich und zur Zeit der Weimarer Republik die Kulturpolitik dem Staat untergeordnet war, war die „Freiheit der Kultur, der Forschung und Lehre, überhaupt der Information [...] nun als vorstaatliches Menschenrecht durch den Staat gegen den Staat zu schützen. [...] Der Staat kann und darf danach nicht mehr tun, als die Kultur für sich selbst sprechen zu lassen. Letztes Ziel auswärtiger Kulturpolitik wäre danach ihre Selbstaufhebung durch die Eigenorganisation des kulturellen Dialogs durch die Bürger selbst.“ (Witte 1991, S. 375). Um die Auswärtige Kulturpolitik jedoch nicht vollständig dem freien Markt zu überlassen, übertrug man die Aufgaben selbständigen Mittlerorganisationen (Goethe-Institut, DAAD, Humboldt-Stiftung) (vgl. Maaß 2005a, S. 205ff.). In diese Phase der Neubestimmung fiel ebenfalls die Wiederbelebung der noch vorhandenen deutschen Auslandsschulen.

Mitte der **60er Jahre** endete diese Neuorientierung. Die Bundesrepublik Deutschland war weitgehend in die westliche Gesellschaft integriert. Während den ersten beiden Jahrzehnten der bundesrepublikanischen Auswärtigen Kulturpolitik von der Öffentlichkeit wenig Beachtung geschenkt wurde, rückte sie im Zug der kultur-, medien- und bildungspolitischen Debatten Ende der 60er Jahre zunehmend ins öffentliche Interesse. Der kulturelle Dialog mit anderen Nationen nahm zu, Willy Brandt bezeichnete die Auswärtige Kulturpolitik neben der klassischen Diplomatie und der Wirtschaft als *dritte Säule der modernen Außenpolitik* (vgl. Leonhard 1999; Köpke 2001, S. 431f.). Diesem Ansatz entsprechend wurden nun verstärkt Kulturabkommen geschlossen, der Wissenschafts- und Personenaustausch wurde weiter ausgebaut. Schwerpunkte waren hierbei der transatlantische Wissenschaftsverkehr sowie der Kulturaustausch mit Frankreich (vgl. Witte 1991, S. 377).

Konfliktpunkt blieb immer wieder die Art der Selbstdarstellung der Bundesrepublik im Ausland: Sollte der Schwerpunkt eher auf der positiven Öffentlichkeitsarbeit oder auf einer kritischen Selbstreflexion und Aufarbeitung der Vergangenheit liegen (vgl. Köpke 2001, S. 431)?

In den 60er Jahren führte die große Anzahl der beteiligten Institutionen zu Koordinationsproblemen, was eine Debatte über die auswärtige Kulturpolitik auslöste. In der Folge wurde die Verwaltung aller Kulturinstitute im Ausland auf das Goethe-Institut übertragen. 1970 verfasste der Bundestag „Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik“ und setzte eine Enquete-Kommission ein. Deren Bericht gilt seit 1975 als Grundlage der Kulturpolitik (vgl. Köpke 2001, S. 431). Witte fasst die von Ralf Dahrendorf 1970 formulierten „Leitsätze zur Auswärtigen Kulturpolitik“ (Auswärtiges Amt 1972, S. 781ff.) folgendermaßen zusammen:

1. „Stärkere Konzentration auf die Gegenwartsprobleme unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Entwicklungen,
2. mehr Internationalität und Weltoffenheit,
3. Förderung von Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit im kulturellen Bereich,
4. weniger Selbstdarstellung und mehr Information,
5. Förderung des Verständnisses bei uns für fremde Kulturen und Lebensgewohnheiten,
6. stärkeres Gewicht auf multilateraler kultureller Zusammenarbeit im europäischen Rahmen und der UNESCO“ (Witte 1991, S. 377).

Grundlage dieser breitangelegten Kulturpolitik war ein *erweiterter Kulturbegriff*, der alle „geistigen und schöpferischen Tätigkeiten, mit denen der Mensch verändernd in seine Umwelt eingreift: Literatur und Kunst, Sprache und Geschichte ebenso wie Umweltpolitik, Städtebau, Hochtechnologie und Medienordnung“ (Witte 1991, S. 377f.) umfasste (vgl. auch Düwell 2005, S. 73ff.). Eine weitere Schwerpunktverlagerung in Richtung wissenschaftliche Kooperation und breite gesellschaftliche Zusammenarbeit war die Folge. Die deutsche Sprache soll ausdrücklich „Träger, nicht Ziel unseres Wirkens im Ausland“ (Auswärtiges Amt 1972, S. 784) sein. Rückblickend lässt sich ein Umbruch auf drei Ebenen beobachten: von der Tradition zu Fragen der Gegenwart, von der Individualkultur zu gesellschaftlichen Prozessen und von der nationalen zu einer internationalen Ausrichtung (vgl. Witte 1991, S. 378).

In den 70er und **80er** Jahren verschlechterten sich die Rahmenbedingungen der Auswärtigen Kulturpolitik. In dieser wirtschaftlich-sozialen Krise traf sie die ersten Folgen staatlicher Sparpolitik. Des weiteren wurde heftig diskutiert, wie kritisch Deutschland im Ausland dargestellt werden dürfe. So warf der bayrische Ministerpräsident Strauß 1986 dem Goethe-Institut einen einseitigen gegenwartsbezogenen Kulturpessimismus vor, der den politischen Interessen der Bundesrepublik Deutschland schade. Eine Regierungserklärung hatte jedoch bereits 1983 deutlich gemacht, dass das Ziel nicht primär die Vermittlung eines positiven, sondern eines umfassenden, wirklichkeitstreuen Deutschlandbildes sei (Witte 1991, S. 379).

Seit 1989 legte die Auswärtige Kulturpolitik einen neuen Schwerpunkt auf die Länder Mittel- und Osteuropas. Zu Beginn des Jahres 2001 wurde die Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes in „Abteilung für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik“ umgenannt um unter anderem der Tatsache Rechnung zu tragen, dass über die Hälfte der Mittel des Kulturhaushaltes des Auswärtigen Amtes für Bildungszwecke verwendet wird (vgl. Regierung der Bundesrepublik Deutschland 2002, S. 4). So sind neben der multilateralen Zusammenarbeit, den Medien, der darstellenden, Ton- und bildenden Kunst und der Kulturgüterrückführung die Bereiche Wissenschaft und Hochschulen, Allgemeinbildende Schulen, Berufliche Bildung und Weiterbildung, Jugendaustausch und die Förderung der deutschen Sprache Hauptarbeitsgebiete der Auswärtigen Kulturpolitik. Letztere werden im Folgenden kurz dargestellt.

Für die Maßnahmen im Bereich *Wissenschaft und Hochschulen* haben sich in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen maßgeblich verändert. Der Bologna-Prozess, dessen Ziel die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 ist, beinhaltet die Schaffung international kompatibler und vergleichbarer Studienabschlüsse (vgl. Mechtenberg & Strausz 2006). Die Dienstleistungsliberalisierung im Rahmen der ‚World Trade Organization‘ (WTO) stellt die öffentliche Trägerschaft des Bildungswesens in Deutschland vor große Herausforderungen. Beide Veränderungen verlangen die Internationalisierung der deutschen Hochschulen und eine Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit. Mit dem Ziel der Steigerung der Anzahl qualifizierter ausländischer Studierender und Forscher in Deutschland werden nach Angaben der Bundesregierung (vgl. Regierung der Bundesrepublik Deutschland 2002, S. 8ff.) folgende Maßnahmen durchgeführt: eine internationale Werbekampagne, die

Verbesserung der Rahmenbedingungen (Aufenthalts- und Arbeitsrechtsfragen sowie Studien- und Betreuungsbedingungen) und weltweite Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland, sogenannte ‚off-shore‘-Gründungen, wie sie von Hochschulen anderer Länder bereits seit Jahrzehnten durchgeführt werden (siehe USAC-Programm in dieser Studie).

Im Bereich der *Schulen* sind vor allem das deutsche Auslandsschulwesen sowie zahlreiche Maßnahmen des Personenaustausches und der Curriculumentwicklung zu nennen. Ein Beispiel für den Bereich *Berufliche Bildung und Weiterbildung* ist die EU Mobilitätsförderung ‚Leonardo da Vinci‘. Unter dem Bereich *Jugendaustausch* sind vor allem das deutsch-französische und das deutsch-polnische Jugendwerk sowie die Koordinierungsstelle für deutsch-israelischen Jugendaustausch zu nennen. In diesem Bereich sind in den letzten Jahren zahlreiche Aktivitäten mit einem regionalen Schwerpunkt in Mittel- und Osteuropa entstanden. Der Bereich *Förderung der deutschen Sprache* umfasst die Förderung der deutschen Sprache in den europäischen Organisationen (darunter die Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa sowie Deutsch-Sprachkurse für EU-Bedienstete), die Sprachprüfungen TestDaF und DSH sowie die Sprachförderung im Ausland, für die 40 % der gesamten Haushaltsmittel des Auswärtigen Amtes verwendet werden (vgl. Regierung der Bundesrepublik Deutschland 2002, S. 22). Mit diesen Mitteln werden überwiegend Multiplikatoren gefördert.

Ziel der nächsten Jahre ist die Anpassung von Strukturen und Inhalten der Auslandskulturarbeit an die *veränderten Bedingungen der modernen, globalen Kommunikations- und Mediengesellschaft* (vgl. Leonhard 1999). Dazu wurden mit der ‚Konzeption 2000‘ folgende Strategien formuliert (vgl. Regierung der Bundesrepublik Deutschland 2002, S.4f):

1. Aufbau und Weiterentwicklung von Kultur- und Bildungsnetzwerken
2. Effizienzsteigerung und Kostensenkung durch intensivere Bündelung der Ressourcen
3. Werbung für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland,
4. verstärkter Einsatz der ‚Neuen Medien‘.

Als Ergänzung zur ‚Konzeption 2000‘ wurde in den ‚Leitlinien zur politischen Öffentlichkeitsarbeit im Ausland‘ als ‚Grundauftrag‘ formuliert, das Ansehen der

Bundesrepublik Deutschland im Ausland zu stärken und ein umfassendes, wirklichkeitsnahes Deutschlandbild zu vermitteln (vgl. Maaß 2005b, S. 26).

In den letzten 100 Jahren haben sich in der Auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands also einige grundlegende Wandlungen vollzogen. Während es vor 1945 vor allem um die Demonstration kultureller Überlegenheit ging, begann man in der Nachkriegszeit zunächst mit einem vorsichtigen Wiederaufbau der Auswärtigen Kulturpolitik im Ausland. So konnte zunächst eine Akzeptanz deutscher Kultur in der westlichen Welt wiederhergestellt werden. In 60er Jahren war die deutsche Auswärtige Kulturpolitik wieder so weit etabliert, dass sie durch Willy Brandt als dritte Säule der Außenpolitik aufgewertet wurde; seit den 70er Jahren arbeitet man mit einem erweiterten Kulturbegriff, der weitere gesellschaftliche Prozesse mit einschließt. In diesem auf Dialog basierenden statt selbstdarstellerischen Ansatz besteht weiterhin die Spannung zwischen der Betonung von Gemeinsamkeiten und der Darstellung des spezifisch Deutschen. Seit 1989 legt man einen neuen Schwerpunkt auf die Arbeit in Ost- und Mitteleuropa. Für die Zukunft liegt die Herausforderung auch für die auswärtige Kulturpolitik vor allem im intelligenten Umgang mit der Globalisierung und dem Übergang zur Wissens- und Informationsgesellschaft.

Zunächst als Gegner, dann als Besatzer, später als Partner haben die Vereinigten Staaten in den letzten 70 Jahren eine besondere Rolle in der Außenpolitik und damit auch in der auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik eingenommen. Die Bedeutung der Auswärtigen Kulturpolitik für die deutsch-amerikanischen Beziehungen wird im Folgenden dargestellt.

Nach einer Darstellung der Entwicklung der kulturpolitischen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika von 1945 bis heute werden die drei wichtigsten deutschen kulturpolitischen Akteure in den USA, der Koordinator für deutsch-amerikanische Zusammenarbeit, die Kulturinstitute und die Deutsch-Institute der amerikanischen Hochschulen, und ihre Arbeit vorgestellt.

2.2.2 Historische Entwicklung

Nach dem Krieg entwickelten die USA das Konzept der ‚re-education‘ (Umerziehung), wodurch die Deutschen – seit 1949 unter dem Begriff ‚re-orientation‘ (vgl. Hoffmann 2005, S. 283) –, unter anderem durch Personenaustausch zur Demokratie erzogen werden sollten. Es sollte eine vollständige Veränderung des deutschen Charakters und die Beseitigung von Militarismus und des nationalsozialistischen Gedankenguts erreicht werden. Zu dem Zweck ermöglichte das State Department einer großen Zahl von Deutschen, die später als Multiplikatoren agieren sollten, einen Aufenthalt in den USA. Nach diesem Vorbild setzten es sich auch die Deutschen zum Ziel, amerikanischen Entscheidungsträgern (Politikern), Multiplikatoren (Professoren und Lehrern) und Studenten das neue demokratische Deutschland zu zeigen (vgl. Köpke 2001). In der Folge entstanden zahlreiche Programme, die zu umfangreichen persönlichen und beruflichen Kontakten zwischen Deutschen und Amerikanern führten und bis heute die deutsch-amerikanischen Beziehungen nachhaltig beeinflussen. Zu den wichtigsten Mittlerorganisationen gehören der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), welcher den akademischen Personenaustausch organisiert, das Goethe-Institut (Sprachkurse und die Verwaltung der Kulturinstitute), die Alexander von Humboldt-Stiftung, welche Forschungsaufenthalte von Wissenschaftlern organisiert, die Carl-Duisberg-Gesellschaft (Berufsausbildung und Praktikanten), der Pädagogische Austauschdienst (PAD), Inter Nationes, das Institut für Auslandsbeziehungen, sowie sich spezifisch mit den deutsch-amerikanischen Beziehungen befassende Organisationen wie die Atlantik-Brücke oder die deutsche Fulbright-Kommission.

Im Folgenden wird die historische Entwicklung der deutsch-amerikanischen kulturpolitischen Beziehungen seit 1945 in drei Phasen dargestellt: während der Besatzungszeit und in den frühen Jahren der Bundesrepublik, während des Kalten Krieges und nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes. Das Nebeneinander verschiedener Ebenen – wirtschaftlich, politisch, kulturell – ist dabei ein Hauptmerkmal der deutsch-amerikanischen Beziehungen (vgl. Westphal und Arenth 1995, S. 16). Es folgt eine kurze Vorstellung der wesentlichen deutschen kulturpolitischen Akteure in den USA.

Besatzungszeit und frühe Jahre der Bundesrepublik: Nachdem für kurze Zeit in Erwägung gezogen wurde, Deutschland zu zerschlagen (Morgenthau-Plan), entschied man sich mit Hilfe eines vom amerikanischen Außenministerium speziell für Deutschland konzipierten Programmes für die Umerziehung („re-education“) Deutschlands zu einer demokratischen Nation.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und damit dem Ende von 12 Jahren nationalsozialistischer Propaganda entstand in Deutschland ein „kulturelles Vakuum“ (Westphal & Arendt 1995, S. 30). Ehe sich jedoch ein neue post-nationalsozialistische deutsche Kultur bilden konnte, strömten bereits neue Einflüsse in dieses ‚Vakuum‘. Daraus entwickelten sich drei Grundströmungen deutscher Nachkriegs-Kultur: erstens die Ablehnung und bewusste, deutliche Distanzierung von der Kultur des Dritten Reiches, zweitens das Wiederaufleben und die Wiederentdeckung der Vorkriegs-Kultur und drittens die Aufnahme der amerikanischen kulturellen Einflüsse (vgl. Westphal & Arendt 1995, S. 30). Als Folge fand einerseits eine allgemeine Amerikanisierung und damit Modernisierung der deutschen Kultur und Gesellschaft statt, gleichzeitig die Rückbesinnung auf alte, ‚unverfängliche‘ Elemente der deutschen Hochkultur (zum Beispiel auf Goethe, Schiller, Kant etc.).

Die amerikanische Kulturpolitik setzte hier an und legte einen Schwerpunkt auf die Jugendbildung. So wurden mit einem Großteil der bis 1950 investierten 60 Mio. DM die Heime der „German American Youth Activities“ (GYA) unterstützt. Zusammen mit der Gründung der „Amerika-Häuser“ in den größeren Städten wurden breite Bevölkerungsschichten erreicht und der Dialog zwischen Siegern und Besiegten gefördert (vgl. Westphal & Arendt 1995, S. 31).

Die Modernisierung nach amerikanischem Vorbild setzte sich in den folgenden Jahrzehnten weiter fort und wurde später häufig als Amerikanisierung oder Kulturimperialismus kritisiert (vgl. Doering-Manteuffel 1999, S. 34ff.). Die durch das Wirtschaftswunder für die Deutschen erschwinglich gewordenen Geräte Fernseher, Radio, Tonbandgerät und Plattenspieler ermöglichten eine schnelle Verbreitung amerikanischer Kulturprodukte. So wurde über die Massenmedien, insbesondere über US-Radiosender, wie das ‚American Forces Network (AFN) und das Kino amerikanische Musik und Filme verbreitet (Elvis, Rock’n Roll etc.). Das führte zu einer

Teilung der Gesellschaft nach Generationen. Erstmals unterschied sich der Musikgeschmack von Jugendlichen und Erwachsenen, erstmals bildeten Jugendliche eine eigene Zielgruppe. Die amerikanische Musik war Ausdruck eines doppelten Protests, Ausdruck des Generationenkonflikts und zugleich deutliche Absage der Jugend gegenüber dem Dritten Reich. Dieser Protest wurde nach amerikanischem Vorbild durchgeführt (auch später, als er sich gegen die USA richtete). Jede Neuerung wurde jedoch stets durch den spezifisch deutschen Hintergrund geprägt, so überwand man die Sprachbarriere durch die Übersetzung der englischen Texte ins Deutsche (z.B. Peter Kraus). Tanner und Linke betonen die Interdependenz zwischen deutschen und amerikanischen Einflüssen und sprechen von einem „Tanz der Kulturen“ (2006, S. 19) und von einer „selbstbestimmten Gegenseitigkeit“ (ebd.), statt einer „unilateralen kulturellen Machtübernahme von einer Seite“ (ebd.). In den 60er Jahren setzte sich die Verbreitung amerikanischer Massenkultur in Deutschland weiter fort. Trotz des nicht unerheblichen Einflusses des britischen Beat and Rock (Beatles, Rolling Stones), kamen starke Impulse aus den USA (Folk Music, Woodstock, Janis Joplin, Jimi Hendrix, Bob Dylan).

Kalter Krieg: Ende der 60er Jahre ging die wirtschaftliche Macht der USA zurück, der kulturelle Einfluss expandierte dagegen (vgl. Westphal & Arenth 1995, S. 249). In den folgenden Jahrzehnten nahm die weltweite Verbreitung amerikanischer Spielfilmproduktionen weiter zu und das deutsche Amerikabild wurde nachhaltig durch amerikanische Fernsehserien („Dallas“, „Der Denver Clan“ und „Falcon Crest“) (vgl. Glaser 2003, S. 462) geprägt. Deutschland wurde in den amerikanischen Medien eher durch eigene (amerikanische) Produktionen und häufig mit einem Bezug zur Nazizeit dargestellt (vgl. Böhme-Dürr 2000).

Nachdem unter Kennedy die staatliche Repräsentation US-amerikanischer Kultur in Deutschland zunächst an Bedeutung gewann, sanken die öffentlichen Ausgaben für diese zwischenstaatliche Kulturpolitik während des Vietnamkrieges, bis Mitte der 70er Jahre der Tiefstand erreicht war (vgl. Trommler 2001a, S. 398).

Der Einfluss kommerzieller amerikanischer Kultur auf Deutschland war jedoch weiterhin ungebrochen (vgl. Tanner & Linke 2006). Mitte der 80er Jahre begannen die Musiksender, ihre Produkte mit Videoclips zu vermarkten. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre revolutionierte der amerikanische Nachrichtensender CNN mit seiner schnell

geschnittenen live Berichtserstattung von Kriegsschauplätzen die Nachrichtenlandschaft. Man spricht vom ‚Dallas Effekt‘ um zu beschreiben, dass sich die Menschen an amerikanische Formate, Erzählstile und Präsentationstechniken gewöhnten (vgl. Androutopoulos & Scholz 2006, S. 290). Bis auf wenige Ausnahmen wurden Musiktrends weiter aus den USA übernommen, der Freizeitbereich in Deutschland war durch amerikanische Trendsportarten wie Jogging, Skateboard fahren und Aerobic geprägt.

Das Interesse der Amerikaner an Deutschland nahm dagegen ab. So lernten zum Beispiel deutlich weniger Amerikaner die deutsche Sprache als in den Jahrzehnten davor. So lernten 1987 an Hochschulen 48 % und an ‚High Schools‘ 37 % weniger Studenten und Schüler als 1968 Deutsch. Nur 58 % der amerikanischen Hochschulen boten überhaupt deutsche Sprachkurse an. Insgesamt belegten nur 2 % der ‚High School‘-Schüler Deutsch (5 % Französisch, 10 % Spanisch). Während im Jahr 1972 noch 179 Promotionen im Fach Germanistik erworben wurden, waren es elf Jahre später nur 79. Lediglich 0,6 % der politikwissenschaftlichen und 0,3 % der wirtschaftswissenschaftlichen Dissertationen (1965-1986) enthielten die Begriffe „Bundesrepublik“ oder „DDR“ im Titel (vgl. Janes 1987).

Um diese Zahlen besser einordnen zu können, soll die geringe Bedeutung der deutschen Sprache im US-amerikanischen Bildungswesen im Folgenden kurz dargestellt und mit einigen aktuelleren Zahlen verglichen werden: An Schulen in den USA gehört der Fremdsprachenunterricht nicht zu den Pflichtfächern. Bei finanziellen Schwierigkeiten einer Schule oder eines Schulbezirks werden diese daher zuerst gestrichen, weswegen die Zahl der Schüler, die Fremdsprachen lernen, stark schwankt. Zudem ist die Wahl der Sprache kurzfristigen Moden unterworfen, so dass auch diese ständigen starken Schwankungen unterliegt. Aufgrund einer Untersuchung des ‚American Council on the Teaching of Foreign Languages‘ (ACTFL) im Schuljahr 1994/95 wurde festgestellt, dass lediglich 33 % aller Schüler irgendwann zwischen dem 7. und 12. Schuljahr eine Fremdsprache lernen. Davon lernten 64,5 % Spanisch, 22,3 % Französisch und lediglich 6,1 % Deutsch (vgl. Schulz, 1999).

Das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache wird in der Zukunft voraussichtlich weiter abnehmen – eine Tendenz, die sich auch aus der Entwicklung der Deutschkurse an US-Amerikanischen Hochschulen ablesen lässt. Insgesamt ist die Zahl der

Studenten, die an den Hochschulen Fremdsprachenkurse belegen, von 1995 bis 1998 um 4,8 % gestiegen (vgl. Brod & Welles 2000).¹ Wie an allgemeinbildenden Schulen liegt Deutsch nach Spanisch und Französisch an dritter Stelle. Die Zahl der Studenten in Deutschkursen ist jedoch im gleichen Zeitraum um 7,5 % zurückgegangen. Der langfristige Bedeutungsverlust der deutschen Sprache im amerikanischen Hochschulwesen lässt sich an folgenden Zahlen besonders anschaulich darstellen: Während der Anteil der Deutsch-Studenten an allen Teilnehmern von Sprachkursen 1968 noch bei 19,2 % lag, studierten 1998 nur noch 7,5 % der amerikanischen Sprachstudenten Deutsch. Im Vergleich dazu stieg der Anteil der Spanisch-Studenten im gleichen Zeitraum von 32,4 % (1968) auf 55,0 % (1998) (vgl. Brod & Welles 2000). Im Jahr 2002 veröffentlichte das Goethe Institut Inter Nationes New York eine Studie, welche das US-amerikanische Interesse an Fremdsprachen, insbesondere der deutschen Sprache auch außerhalb von Schule und Hochschule dokumentiert (vgl. Goethe Institut Inter Nationes 2002). Ergebnis dieser Studie, für die 1.025 US-Amerikaner über 18 Jahren befragt wurden, ist, dass zwar 75 % der Amerikaner Fremdsprachenlernen für zumindest wichtig halten, jedoch lediglich 25 % Deutschlernen für wichtig (inkl. sehr wichtig) halten. Das bedeutet, dass zweidrittel der US-Amerikaner dem Erlernen der deutschen Sprache keine besondere Bedeutung beimessen. Dabei wird der deutschen Sprache zwar von einigen Amerikanern eine persönliche Relevanz zugebilligt, der funktionale Wert des Deutschlernens wird jedoch allgemein für eher niedrig gehalten.

Unter Reagan und Kohl gewann der deutsch-amerikanische Kulturaustausch an Dynamik. Die transatlantische wissenschaftliche Kooperation wurde belebt, so verstärkte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ihre Zusammenarbeit mit der National Science Foundation (vgl. Westphal & Arenth 1995, S. 252). Von offizieller Seite wurden in dieser Zeit zahlreiche Austauschprogramme für Schüler, Studenten und Akademiker ins Leben gerufen, bzw. ausgebaut. 1983 wurde das Congress-Bundestag-Programm (auch PPP – Parlamentarisches Patenschaftsprogramm) gegründet, welches jährlich etwa 800 Schülern und jungen Berufstätigen einen einjährigen kostenlosen Aufenthalt im jeweiligen Partnerland ermöglicht². Die Johns-Hopkins-University

¹ Hierbei ist zu bedenken, dass es sich dabei lediglich um die Belegung einzelner Sprachkurse handelt, welche mit einem Magisterstudiengang Romanistik, Anglistik o.ä. an der deutschen Universität nicht zu vergleichen sind.

² www.bundestag.de/blickpunkt/105_unter_der_kuppel/0405046.html - 11.02.2009

gründete ihr American Institute for Contemporary German Studies³, die Marshall-Gedächtnisstiftung stockte ihr Budget auf. 1987 wurde das Deutsche Historische Institut in Washington, D.C., seit 2002 Teil der Stiftung Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland (DGIA), gegründet⁴.

Der Kalte Krieg vereinte den Westen nicht nur politisch-militärisch, sondern auch kulturell. Die *Harmonisierung der westlichen Kultur* durch die nur scheinbar unpolitische Förderung amerikanischer Massenkultur diente der Einigung des Westens und ist als Teil der Konfrontationspolitik gegenüber dem Osten anzusehen (vgl. Trommler 2001, S. 568). Kritisiert wird eine hemmende Wirkung auf eigene kulturelle Entwicklungen. In Deutschland überdeckte der Kalte Krieg zudem die innergesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich. Diese – wenngleich politisch bedingte – Einigung durch den Kalten Krieg hatte jedoch einen positiven Einfluss auf die Einschätzung der Kultur des transatlantischen Partners. In den USA wurde die deutsche Hochkultur nicht mehr als reines Propagandainstrument angesehen, in Deutschland, wo man sich in der Auseinandersetzung mit der englischsprachigen Hochkultur bislang auf Großbritannien beschränkte, verlor die amerikanische Kultur den Status der Minderwertigkeit (vgl. Trommler 2001, S. 569).

Nach dem Ende des Ost-West-Konflikts: Auch nach der Wiedervereinigung sind die deutsch-amerikanischen Kulturbeziehungen nach wie vor von großer Bedeutung. Allerdings ist weiterhin ein deutliches Ungleichgewicht zu erkennen: Während US-amerikanische Kulturprodukte die deutsche Alltagskultur dominieren (vgl. Jung 2006, S. 251), werden deutsche Kulturprodukte in den USA kaum wahrgenommen (vgl. Westphal & Arenth 1995, S. 296).

Schwerpunkt des deutsch-amerikanischen Kulturaustausches in der ersten Hälfte der 90er Jahre war die Einbeziehung der neuen Bundesländer durch zahlreiche Austauschmaßnahmen und –programme für ostdeutsche Jugendliche. Im Jahr 1990 finanzierte die Bundesrepublik Deutschland außerdem die Gründung von Stiftungen, so genannter ‚Centers of Excellence‘ an den Universitäten Georgetown, Berkeley und Harvard. „The mission of these centers is to encourage activities that will increase

³ www.aicgs.org - 11.02.2009

⁴ www.ghi-dc.org - 11.02.2009

American understanding of contemporary developments in Europe, and particularly in Germany.” [Die Mission dieser Center ist es, Aktivitäten zu fördern, die das amerikanische Verständnis zeitgenössischer Entwicklungen in Europa und insbesondere in Deutschland verbessern]⁵.

Insgesamt ist festzustellen, dass ‚Amerika‘ – losgelöst von der tatsächlichen und häufig unbeachteten Wirklichkeit jenseits des Atlantik – entweder positiv überzeichnet für einen Traum, eine Vision oder die Zukunft steht oder für eine Schreckensvision. Entsprechend sind jeweils Attraktion oder Abwehr zu beobachten (vgl. Tanner und Linke 2006, S. 2). Für den Einfluss der USA auf die deutsche Sprache können analog zu den allgemeinen kulturpolitischen Beziehungen beide Tendenzen beobachtet werden. Für ein differenzierteres Bild lassen sich hier *fünf Phasen* unterscheiden (vgl. Jung 2006, S. 256ff): Zwischen dem Ende des Krieges und der Gründung der Bundesrepublik Deutschland (1945-49) prägte die Notwendigkeit des Umgangs mit den Besatzungsmächten das Englische im Alltag. Dazu kamen englischsprachige Einflüsse durch die Umerziehungspolitik und ein gewisser kultureller Nachholbedarf, der zu einer generellen Offenheit gegenüber englischsprachigen Einflüssen führte. Während der konservativen Nachkriegszeit (1950-1968) führte die Eingliederung in westliche Bündnisse zu einer weiteren Etablierung der englischen Sprache. Die Stärkung des Englischen als erste Fremdsprache an allen Schulformen ist symptomatisch dafür. Die dadurch erzielte Verbesserung der Englischkenntnisse der Bevölkerung führt zu einer weiteren Verbreitung von Anglizismen. Auch während der folgenden sozial-liberalen Ära (1969-1982) verbesserten sich die Englischkenntnisse der deutschen Bevölkerung weiter. Dazu kam, dass jeglicher Purismus oder eine Sprachverbreitungspolitik den Verdacht des Nationalismus auf sich gezogen und somit dem Zeitgeist widersprochen hätte. Erst nach dem Regierungswechsel (1982) kam es zu einer Re-Nationalisierung der Sprachkulturdebatte. Nach der Wiedervereinigung führte die geringere Verbreitung der Englischkenntnisse in den neuen Bundesländern zu verstärkter Kritik an Anglizismen in der deutschen Sprache. Auch im Zuge der europäischen Integration werden Forderungen nach einer internationalen Aufwertung der deutschen Sprache lauter, da eine Vereinheitlichung der europäischen Kultur zu Lasten der Nationalkulturen befürchtet wird. Nach der zunehmenden Kritik an den USA (ab 2001) verstärken sich diese Effekte. Der ‚Schutz der deutschen Sprache‘ wurde von Politikern

⁵ <http://ies.berkeley.edu/cgs> - 22.08.2008, Übersetzung der Verfasserin

aller Parteien gefordert, eine Einführung einer Quote für deutschsprachige Musik in den Medien wurde kurzfristig diskutiert.

Insgesamt ist eine starke Verbreitung der englischen Sprachkenntnisse und ein Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache in den letzten Jahrzehnten nicht zu übersehen. Die Voraussetzung zur Auseinandersetzung der deutschen Bevölkerung mit amerikanischen Kulturprodukten – nicht nur Liedtexte, sondern auch die Nutzung der englischen Tonspur auf DVDs und die Rezeption von Büchern und Printmedien – ist daher zumindest in den Bevölkerungsschichten mit höherer Bildung sehr viel stärker gegeben als umgekehrt. Allerdings darf eine Verbreitung der englischen Sprache nicht mit Amerikanisierung gleichgesetzt werden, sondern steht vielmehr für Internationalisierung, da Englisch als Wissenschafts- und Weltverkehrssprache vielfältige Funktionen jenseits transatlantischer Beziehungen hat (vgl. Jung 2006, S. 261).

Es ist deutlich geworden, dass von einem kulturellen ‚Austausch‘ zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und der Bundesrepublik Deutschland kaum die Rede sein kann. Vielmehr handelt es sich um eine ‚Einbahnstraße‘, auf der zahlreiche Kulturgüter von den USA nach Deutschland gelangen, trotz aller Bemühungen von deutscher Seite der Einfluss der deutschen Kultur auf die Mehrheit der amerikanischen Bevölkerung jedoch gering bleibt. Dieser Tatbestand ergibt sich vor allem aus dem großen Unterschied in der Einwohnerzahl der beiden Länder. Auch wenn die Mehrheit der amerikanischen Bevölkerung wenig Kontakt mit deutscher Kultur hat, so werden doch eine nicht geringe Anzahl von Menschen durch die kulturpolitischen Aktivitäten der Bundesrepublik in den USA erreicht, wie die folgende Darstellung der Arbeit dreier wesentlichen Akteure, des Koordinators für deutsch-amerikanische Zusammenarbeit, der Kulturinstitute, sowie den Deutsch-Instituten an amerikanischen Universitäten, zeigt.

2.2.3 Bundesdeutsche kulturpolitische Akteure in den USA

Das Amt des **Koordinators für deutsch-amerikanische Zusammenarbeit** wurde Anfang der 80er Jahre durch die Außenminister Genscher und Haig geschaffen (vgl. Gramberger 1994, S. 92f.). Ziel war die *Intensivierung der transatlantischen Beziehungen* und die Erweiterung des Rahmens der deutsch-amerikanischen Zusammenarbeit durch neue Initiativen. Aufgabe des Koordinators ist es außerdem, neue Kontakte zu den Entscheidungsträgern der amerikanischen – und seit 1999 auch der kanadischen – Gesellschaft, insbesondere der Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Parlamente, auszubauen. Sein Tätigkeitsprofil umfasst weiterhin die *Förderung von Begegnungen* auf allen gesellschaftlichen Ebenen, unter anderem durch Austauschmaßnahmen, sowie die Publikation von Informationen über Einrichtungen, die auf kultureller, wissenschaftlicher, beruflicher oder partnerschaftlicher Ebene den transatlantischen Austausch fördern.

Das Amt wurde zunächst von der Staatsministerin a. D. Hildegard Hamm-Brücher, später von dem ehemaligen deutschen Botschafter in Washington Bernd von Staden, dem Politikwissenschaftler Prof. Dr. Werner Weidenfeld und seit 1999 von Karsten D. Voigt, dem ehemaligen außenpolitischen Sprecher der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag und ehemaligem Präsident der Parlamentarischen Versammlung der NATO, ausgeübt⁶.

Zu den wichtigsten Akteuren deutscher Kulturpolitik in den USA gehören die **Kulturinstitute**. Dabei handelt es sich um die zur Zeit sieben *Goethe-Institute*⁷ und das ‚German Information Center‘ in Washington⁸.

Nachdem zunächst in den westeuropäischen Nachbarländern Goethe-Häuser entstanden, wurde 1957 das Goethe-Haus in New York gegründet (vgl. Trommler 2001, S. 582). 1961 wurde das German Information Center in New York⁹ eingerichtet (vgl. Gramberger 1994, S. 103). In den 70er und 80er Jahren begann man mit dem Ausbau

⁶ vgl. www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/AAmt/Koordinatoren/D-USA-Koordinator.html – 11.02.2009

⁷ Die 7 Goethe-Institute in den USA befinden sich in Atlanta, Boston, Chicago, Los Angeles, New York, San Francisco und Washington, D.C. (www.goethe.de/ins/us/net/giz/deindex.htm – 11.02.2009).

⁸ www.germany.info/relaunch/info/missions/gic.html - 11.02.2009

⁹ www.germanyinnyc.org – 11.02.2009

eines Netzes von Goethe-Instituten. Zu der Zeit war der Personenaustausch bereits zur Routine geworden und Sprachunterricht und kulturelle Information gewannen an Bedeutung (vgl. Köpke 2001, S. 433). Heute sind die Goethe-Institute¹⁰ mit einem Großteil der Umsetzung der kulturpolitischen Arbeit der Bundesrepublik Deutschland in den USA beauftragt. Ihre Hauptziele sind: „die Aktualisierung des Deutschlandbildes in den USA, die Vermittlung der deutschen Gegenwartskultur, die Verankerung der deutschen Sprache und Kultur im amerikanischen Bildungssystem, der Ausbau einer transatlantischen Kultur- und Lerngemeinschaft“¹¹. Hauptzielgruppe der deutschen Kulturinstitute in den USA sind daher die Deutschlehrer, deren Betreuung ist ein entscheidender Aspekt der Arbeit. Trotz aller Bemühungen konnte allerdings die Zahl der Deutschlernenden nicht erhöht werden (vgl. Kathe 2005, S. 31).

Seit den 80er Jahren wurden die öffentlichen finanziellen Mittel für die Kulturinstitute nicht im gleichen Maß wie in den Jahrzehnten davor erhöht, was einen weiteren Ausbau der Arbeit erschwerte. Dass nach dem Fall des Eisernen Vorhangs ohne zusätzliche Finanzierung ein neuer Schwerpunkt in Osteuropa gelegt wurde, ging zu Lasten anderer Standorte und führte unter anderem zur Schließung einiger Goethe-Institute in den USA (vgl. Seeba 2003, S. 458).

German Studies: Der Begriff ‚German Studies‘ wurde erstmals 1948 verwendet (vgl. Seeba 2003, S. 467). Die Disziplin war *ursprünglich* fast ausschließlich *literaturwissenschaftlich* und wurde überwiegend von Muttersprachlern – deutschen Immigranten – unterrichtet. In den letzten Jahrzehnten hat sich dieses Gebiet jedoch von der Germanistik in Deutschland entfernt, so dass eine eigene, amerikanische Perspektive auf die deutsche Sprache und Kultur eingenommen wird. Die Anzahl der Muttersprachler unter den Lehrenden nimmt ab (vgl. Weiss 2003, S. 83ff.), der Fokus ist auf die *gesamte deutsche Kultur und Gesellschaft* erweitert worden, so dass Forschung und Lehre nun die verschiedensten Aspekte, wie ‚gender studies‘, Kulturwissenschaften, etc. einbeziehen. Vormalig umstrittene Gebiete wie Film und Pop-Kultur sind mittlerweile feste Bestandteile der ‚German Studies‘ (vgl. Berman 2001, S. 292f.).

¹⁰ www.goethe.de – 11.02.2009

¹¹ www.goethe.de/ins/us/atl/uun/auz/deindex.htm – 11.02.2009

Durch die sinkende Anzahl von Muttersprachlern in den Instituten nimmt die Bedeutung von Deutsch als Unterrichtssprache ab. Hinzu kommt, dass generell weniger Studenten Deutsch lernen. Dies liegt vor allem an einigen grundlegenden Veränderungen im amerikanischen Universitätssystem. Traditionell umfasste der ‚undergraduate‘-Bereich eine Anzahl von ‚liberal arts‘ Kursen, die Allgemeinwissen und Grundlagen auf den verschiedensten Gebieten thematisieren. Eine Spezialisierung auf ein bestimmtes Fach erfolgte erst im ‚graduate‘-Bereich, also auf dem Weg zum ‚masters degree‘. Heutzutage spezialisieren sich die Studenten immer früher, so dass ein Abschluss in Germanistik für viele einen Umweg auf ihrem Weg zu einer Berufsausbildung bedeutet. Dies hat zur Folge, dass die Anzahl der in den Fremdsprachen vergebenen Abschlüsse in den letzten Jahrzehnten stark gesunken ist (vgl. Berman 2001, S. 294; Furnam, Goldberg & Lusin 2007, S. 13) und das Fach insgesamt mit *sinkenden bzw. stagnierenden Studentenzahlen* zu kämpfen hat.

Zu beobachten ist jedoch, dass sich das Interesse zu Lasten von Deutsch und Französisch zu Spanisch hin verlagert. Bedenkt man, dass für eine große Anzahl von US-Amerikanern Spanisch die Muttersprache ist, so ist das Interesse an Spanisch keineswegs ein Interesse an Fremdsprachen und fremden Ländern, sondern an der eigenen Herkunft und der multikulturellen Gesellschaft der USA (vgl. Berman 2001, S. 295). Allerdings zeigt sich in den letzten Jahren ein neuer Trend: ein starkes Interesse an Arabisch und Chinesisch (vgl. Furnam, Goldberg & Lusin 2007). Die Wahl dieser Fremdsprachen weist jedoch wiederum auf einen Bedeutungsverlust der europäischen Sprachen hin.

Es ist nicht übertrieben, von einer Krise des fremdsprachlichen Anteils der German Studies in den USA zu sprechen. Daher ist die Unterstützung der German Studies an US-amerikanischen Universitäten ein wesentlicher Aspekt der deutschen Kulturpolitik in den USA. Eine entscheidende Rolle spielte hierbei die ‚American Association of German Teachers‘ (AATG), welche eine stärkere Einbeziehung von kulturellen Aspekten in den Fremdsprachenunterricht forderte, was zu einer engeren Zusammenarbeit von Germanisten, Historikern und Politikwissenschaftlern führte (vgl. Köpke 2001, S. 434). Als ein bedeutendes Forum der deutsch-amerikanischen Zusammenarbeit hat sich die ‚German Studies Association‘ (GSA) entwickelt, welche 1976 als ‚Western Association of German Studies (WAGS)‘ gegründet wurde.

Seit Beginn der Disziplin German Studies ist eine Schwerpunktverschiebung bezüglich der *Finanzierung* zu beobachten. Während der deutsch-amerikanische Kulturaustausch zunächst fast ausschließlich von den USA finanziert wurde, trägt mittlerweile die Bundesrepublik Deutschland den überwiegenden Teil der Maßnahmen (vgl. Bode 1992, S. 32; Lützel 1992, S. 221). So (teil-)finanziert der DAAD Professoren und Lektoren und fördert die Teilnahme deutscher Forscher an Konferenzen in den USA, die deutsche Bundesregierung gründete 1987 das Deutsche Historische Institut in Washington und in der Folge entstanden ‚Centers of Excellence für Deutschland und Europastudien‘ in Harvard, Georgetown und Berkeley. Dennoch beteiligen sich die USA nach wie vor an der Finanzierung, zum Beispiel durch das 1983 gegründete ‚American Institute for Contemporary German Studies‘ an der Johns Hopkins University in Washington, D.C..

2.2.4 Ausblick

Nachdem in Zukunft aufgrund der neuen geopolitischen Entwicklungen sicherheits- und wirtschaftspolitische Abhängigkeiten in den deutsch-amerikanischen Beziehungen eine untergeordnete Rolle spielen werden, könnte die kulturelle Dimension zu einem neuen transatlantischen Bindeglied werden. Damit sind allerdings einige Herausforderungen verbunden, da sich die USA aufgrund demografischer Entwicklungen¹² in Zukunft immer weiter von Europa entfernen werden und Kürzungen im Kulturhaushalt beider Staaten den Handlungsspielraum staatlicher Akteure weiter einschränken.

Werner Weidenfeld forderte daher Ende der 90er Jahre die „Neubegründung der Transatlantischen Gemeinschaft“ (1998, S. 27), um zum Einen die eine gemeinsame Zielperspektive, nämlich die Fortführung der jahrzehntelang erfolgreichen Zusammenarbeit, aufzustellen und zum Anderen den organisatorischen Rahmen für das Erreichen dieses Ziels zu schaffen. Konkret bedeutet diese Neubegründung Arbeit auf drei Gebieten: 1. die Begründung einer Europäisch-Amerikanischen Politischen Zusammenarbeit (EAPZ) zur Schaffung von verbindlichen Strukturen, 2. die Liberalisierung wirtschaftlichen Austausches in Form eines Transatlantischen Marktes,

¹² Während 1997 noch 73 % der Amerikaner nach eigenen Angaben aus Europa stammten, werden es im Jahr 2030 voraussichtlich nur noch 60 % sein (vgl. Murswieck 1998, S. 627).

und 3. die Begründung einer transatlantischen Lerngemeinschaft zur gemeinsamen Lösung der durch die Globalisierung entstandenen Probleme.

Die Rahmenbedingungen hierzu muss der Staat schaffen, die Durchführung und der Erhalt dieser neu aufgebauten Strukturen benötigen jedoch das Engagement und den Willen unzähliger Privatpersonen. Die transatlantische Gesellschaft muss dafür sorgen, dass für die Einzelnen Vorteile entstehen, die den Aufwand rechtfertigen. „Wissenschaftler, Studenten, Repräsentanten des öffentlichen Lebens, der Kultur und der Wirtschaft werden sich vor allem deshalb mit dem transatlantischen Partner beschäftigen, weil dies konkrete Fortschritte und Perspektiven für die Bewältigung persönlicher oder gesellschaftlicher Herausforderungen eröffnet“ (Weidenfeld 1998, S. 29). Hoffmann (2005, S. 288) prognostiziert eine steigende Bedeutung von Kultur- und Bildungsaustauschprogrammen im US-amerikanischen Haushalt. Das würde bedeuten, dass in den USA die Bedeutung der Kultur- und Bildungspolitik in der Außenpolitik wieder neu entdeckt würde. Benner & Witte (1998, S. 16ff.) weisen jedoch darauf hin, dass Weidenfeld nicht beachte, dass neue Informationstechnologien einen regen Austausch in zahlreichen Bereichen ermöglichen und erzeugen, der kaum zentral gesteuert werden könne. Auch sie betonen jedoch, dass die Tragfähigkeit transatlantischer Beziehungen entscheidend von der Unterstützung durch breite Bevölkerungsschichten abhängen und unter anderem durch breitere Austauschprogramme gefördert werden könne.

In Zukunft könnten demnach Personenaustauschprogramme ein wesentlicher Teil dieser transatlantischen Lerngemeinschaft sein, in dem sie Individuen die nötigen Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit der anderen Kultur vermitteln und gleichzeitig verbindliche Kooperationsstrukturen zur langfristigen Stabilisierung der transatlantischen Partnerschaft schaffen.

Die nachlassende Bedeutung Deutschlands aus amerikanischer Perspektive zeigt, dass die deutsch-amerikanische Partnerschaft sich nicht nur auf die traditionellen Säulen Wirtschaft und militärische Zusammenarbeit stützen kann. Benötigt wird vielmehr eine dritte Säule, was durch den Ausbau der Auswärtigen Kulturpolitik erreicht werden kann. Die Stabilisierung des transatlantischen Bündnisses ließe sich über den Ausbau der Jugendaustauschprogramme erreichen – eine Maßnahme, die einen nachhaltigen Einfluss auf die amerikanische Bevölkerung hätte, weil sie zukunftsorientiert ist und mit

2. Politischer Kontext

entsprechenden Methoden Multiplikatoren ein positives Deutschlandbild vermitteln könnte. Dabei sollte vor allem ein vertieftes Verständnis der deutschen Kultur und damit des modernen Deutschlands angestrebt werden.

Im Folgenden wird daher der deutsch-amerikanische Personenaustausch im Rahmen der Kulturpolitik beschrieben. Dafür wird zunächst die historische Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert dargestellt, wobei ein Schwerpunkt auf das ‚re-education program‘ der Amerikaner in Deutschland nach dem Ende des Dritten Reiches gelegt wird. Es folgt eine Darstellung des aktuellen Umfangs der Programme.

2.3 Personenaustausch als Teil der deutsch-amerikanischen Kulturpolitik

Die Geschichte des deutsch-amerikanischen Personenaustauschs begann bereits **vor 1945**. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben deutsche Universitäten eine große Anzahl¹³ amerikanischer Studenten angezogen. Ein von 1904-1914 durchgeführter Professorenaustausch zwischen den Harvard- und Columbia-Universities und der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin (vgl. Seeba 2003, S. 464) zeigt, dass bereits vor dem Ersten Weltkrieg internationaler Personenaustausch im Sinne „kultureller Selbstdarstellung, aktiver Kulturpropaganda und internationaler Verständigung“ (Bruch 1982, S. 33) politisch instrumentalisiert wurde. So betonte Friedrich Althoff, Ministerialdirektor des preußischen Kultusministeriums, die Bedeutung des internationalen akademischen Austausches als *Instrument der Kulturpolitik*. Ziel war bereits damals die Förderung des Ansehens Deutschlands in der Welt, bei gleichzeitiger Bereicherung des kulturellen Lebens, der Wirtschaft und der Politik Deutschlands (vgl. Goldschmidt 1992, S. 16).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, spätestens mit dem Eintreten der USA in den Ersten Weltkrieg, verloren die deutschen Universitäten jedoch an Prestige in den USA. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts änderte sich die prinzipielle *Richtung der Migration*. Während vorher mehr Amerikaner ein Studium in Deutschland aufnahmen, gingen nun eher die Deutschen zum Studieren in die USA – eine Tendenz, die bis heute erkennbar ist (vgl. Goldschmidt 1992, S. 18).

Während der Weimarer Republik führte der im Jahr 1923 als „American German Student Exchange“ in Heidelberg gegründete und seit 1925 auch unter diesem Namen geführte Deutsch Akademische Austauschdienst (DAAD) gemeinsam mit dem Institute of International Education einen deutsch-amerikanischen Studentenaustausch durch (vgl. Bode 1992, S. 31). Noch immer überwog die Zahl der amerikanischen Studenten in Deutschland der Zahl der Deutschen an US-amerikanischen – Universitäten. So studierten allein im Jahr 1932, dem Höhepunkt des Austausches zwischen den

¹³ Angaben über die Anzahl amerikanischer Studenten in Deutschland sind uneinheitlich: Während laut Herget (1992) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts über 10 000 amerikanische Studenten an deutschen Universitäten studierten, gibt Goldschmidt (1992, S. 14) für den Zeitraum von 1815-1914 lediglich 6 000 - 9 000 Studenten an.

Weltkriegen, 800 Amerikaner an deutschen Hochschulen. Nach Hitlers Machtergreifung sank diese Zahl jedoch innerhalb eines Jahres rapide auf 369 (vgl. Seeba 2003, S. 456). Während des Dritten Reichs begab sich Deutschland in eine Art kulturelle Isolation, der DAAD fiel der Gleichschaltung zum Opfer und wurde erst 1950 wiedergegründet. Der Kontakt wurde jedoch ‚einseitig‘ aufrechterhalten durch die große Anzahl von Migranten, die sich in den USA als Hochschullehrer niederließen. Diese waren es auch, die nach dem Krieg erste Kontakte zu deutschen Hochschulen wieder aufbauten und über Jahrzehnte eine Verbindung von deutschen und US-amerikanischen Universitäten aufrechterhielten (vgl. Goldschmidt 1992, S. 32f.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wandelte sich die amerikanische Außenkulturpolitik gegenüber (West-)Deutschland grundlegend. Im Zuge dessen entstand das größte internationale Personenaustauschprogramm, das die USA je durchgeführt haben (vgl. Füssl 2001, S. 624). Ausgangspunkt für die Kulturpolitik der Nachkriegszeit war die seit 1943 in London tagende ‚Conference of Allied Ministers of Education‘ (CAME), welche ein Programm forderte, das die „Vernichtung intellektuellen Lebens, [... die] Verschleppung kultureller Güter und [... das] Verschwinden traditioneller Werte“ (Füssl 2001, S. 624) infolge der nationalsozialistischen Herrschaft auffangen sollte. Die US-amerikanische Regierung zeigte ihre Unterstützung dieser Forderung, indem sie im Frühjahr 1944 eine Delegation unter der Leitung des späteren Senators J. William Fulbright nach London sandte. 1945 konzipierte das State Department speziell für Deutschland eine ‚Umerziehungspolitik‘ mit dem Ziel einer fundamentalen Veränderung des deutschen Charakters, der Beseitigung von Militarismus, Chauvinismus und des nationalsozialistischen Gedankenguts. Weiterhin sollte eine Transformation der Sozialstruktur den Wandel zu einer demokratischen Gesellschaft unterstützen (vgl. Köpke 2001; Waterkamp 1999, S. 198).

Ein wesentliches Element dieser Umerziehungspolitik war ein *Personenaustauschprogramm*. Während in der Besatzungszeit nur wenige Maßnahmen eingeleitet wurden, entstand in den 50er Jahren ein Programm, im Zuge dessen bis 1956 14.000 Personen allein zwischen den USA und Deutschland, darunter 12.000 Deutsche, ausgetauscht wurden (vgl. Kellermann 1978, S. 253¹⁴).

¹⁴ Henry J. Kellermann war ‚Director of the Office of German Public Affairs, Department of State (German Reorientation Program)‘.

Zielgruppe des Programms waren überwiegend *junge Deutsche*, die durch einen Aufenthalt in den USA zu Demokraten erzogen werden sollte. Die Kriterien für die Auswahl der Kandidaten waren nicht nur fachliche Qualifikation, sondern außerdem „eine gefestigte Persönlichkeit, Anpassungsbereitschaft, Englischkenntnisse und eine unbelastete Vergangenheit“ (Füssl 2001, S. 626). Nach ihrer Rückkehr aus den USA sollten die Teilnehmer möglichst als Multiplikatoren agieren und ihre Erfahrungen an andere Deutsche weitergeben. So lässt sich erklären, dass allein 1.255 Pädagogen an den 241 Projekten, die im Jahr 1950 durchgeführt wurden, teilnahmen. Darüber hinaus wurden Journalisten, Politiker und andere Personen des öffentlichen Lebens, sowie Schüler, Studenten, Praktikanten, Rechtsreferendare und Gewerkschafter zu den Programmen zugelassen (vgl. Kellermann 1950, zit. n. Füssl 2001, S. 626). Besonders bei den Jugendlichen stieß das Programm auf großes Interesse. So gab es zum Beispiel im Jahr 1953 18.000 Bewerber auf 414 Programmplätze. Die Jahre 1951-1953 bildeten den Höhepunkt des Programms. In dieser Zeit nahmen alleine 6.500 Deutsche an dem Programm teil (vgl. Füssl 2001 S. 627).

Die *US-amerikanischen Teilnehmer* dagegen waren zum einen Spezialisten, welche zum Zwecke der Forschung, Lehre und Curriculumentwicklung nach Deutschland kamen, zum anderen Studenten. Die mangelnde Kompatibilität der beiden Ausbildungssysteme führte recht bald dazu, dass amerikanische Universitäten Dependancen in Deutschland einzurichten begannen. So ermöglichte zum Beispiel bereits in den 50er Jahren das ‚Junior Year Abroad Program‘ der kalifornischen Stanford University die Eingliederung in das amerikanische Universitätssystem während des Deutschlandaufenthalts (vgl. Füssl 2001, S. 628).

In den 50er Jahren wurden zahlreiche Studien zur **Wirkung** dieser Programme in Auftrag gegeben. Sie beschäftigten sich überwiegend mit *zwei Fragestellungen*: Erstens wurde untersucht, in welchem Ausmaß und auf welchem Wege ein positives Bild der USA vermittelt wurde; zweitens versuchte man die Bedeutung der Teilnehmer als Multiplikatoren zu ermitteln (vgl. Füssl 2001, S. 629).

Die Untersuchungen bestanden überwiegend aus Vorher-Nachher-Befragungen der Teilnehmer. Man stellte fest, dass diese überwiegend männlich waren und ihre soziale Herkunft leicht über dem Durchschnitt und ihr Bildungsniveau weit darüber lag. Sie stellten hohe Ansprüche an das Programm, welche weitestgehend erfüllt werden

konnten (vgl. Bower 1951, zit. n. Füssl 2001, S. 629). Zu Beginn des Austausches nannten die meisten Teilnehmer die internationale Verständigung, zum Ende ein besseres Verständnis der Demokratie als Ziel.

Der Erfolg der Programme zeigte sich vor allem in fünf Bereichen (vgl. International Public Opinion Research 1953, zit. n. Füssl 2001, S. 630):

1. Die Teilnehmer wurden für die Leistungen anderer Länder, insbesondere der USA, sensibilisiert,
2. sie erkannten eher an, dass Deutschland von den USA – insbesondere in gewerkschaftlich-politischen Bezügen und im Bildungsbereich – lernen könne,
3. ihre Akzeptanz der Demokratie wurde gestärkt, außerdem wurde
4. die internationale Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer und
5. ein positives Amerikabild verstärkt.

Allerdings wurden nicht nur positive Effekte erzielt. So förderten die Programme ein negatives Bild des amerikanischen Bildungssystems (vgl. Kellermann 1992, S. 158), ein Phänomen, welches bis heute in der Wirkungsforschung von Austauschprogrammen beobachtet wird (vgl. Opper et al. 1990, S. 124). Den größten Einfluss hatte der Aufenthalt in den USA auf die Schüler, welche das positivste Amerikabild aller Teilnehmer erworben, jedoch nach der Rückkehr von erheblichen Schwierigkeiten bei der Wiedereingliederung berichteten (vgl. International Public Opinion Research 1954, zit. n. Füssl 2001, S. 630).

Die Ergebnisse der Studien lassen auf einen hohen *multiplikatorische Einfluss* der Teilnehmer auf die deutsche Gesellschaft schließen. Eine Hochrechnung aufgrund einer repräsentativen Befragung nach dem Bekanntheitsgrad und den Reaktionen auf das Austauschprogramm in Deutschland im Jahr 1952 ergab, dass durch die 4.000 Deutschen, die bis dahin am Programm teilgenommen hatte, zwischen 900.000 und 1,6 Millionen Deutsche von dem Programm beeinflusst wurden. Es wurde ferner ermittelt, dass die Teilnehmer mit 150-300 Personen über ihre Erfahrungen in den USA gesprochen haben (vgl. International Public Opinion Research 1953, zit. n. Füssl 2001, S. 630). Eine spätere Studie bestätigte die Ergebnisse und ermittelte ferner ein besonderes Interesse der Deutschen am amerikanischen Bildungssystem (vgl. The United States High Commissioner for Germany 1952 und 1954, zit. n. Füssl 2001, S. 631).

Ein 1952 unterzeichnetes deutsch-amerikanisches Regierungsabkommen über eine deutsche Teilnahme am **Fulbright-Programm**, beendete die Politik der ‚re-education‘ (seit 1949 unter dem Begriff ‚re-orientation‘) und betonte die partnerschaftlichen Aspekte eines bilateralen Austausches (vgl. Littmann 1991, S. 391). Das nach Senator J. William Fulbright benannte Programm (vgl. Jeffrey 1987, S. 36ff.) wurde ursprünglich durch den Verkauf von Kriegsüberschussgütern, also Versorgungsgütern wie Bekleidung, Lebensmittel und Transportmittel, die das amerikanische Militär für den Krieg in viele Länder der Erde transportiert hatte, und deren Rücktransport unwirtschaftlich gewesen wäre, finanziert. Die Idee hinter dem Programm war, bilaterale Partnerschaften zwischen den USA und anderen Ländern zu schaffen. Dazu sollte vor allem jungen, hochqualifizierten Akademikern ein Auslandsaufenthalt finanziert werden. Der ebenfalls durchgeführte Professorenaustausch galt eher als Kompromiss, um die Finanzierung des Projektes sicherzustellen (vgl. Littmann 1991, S. 388). Des Weiteren sollten die teilnehmenden Länder gleichberechtigt an der Gestaltung mitwirken. Diese doppelte Zielsetzung, die Förderung des gegenseitigen Verständnisses bei gleichzeitiger Förderung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit, sollte dabei keine Konkurrenz für bereits bestehende Programme sein, sondern diese lediglich ergänzen (vgl. Vogel 1987, S. 14f.).

Nachdem 1962 die Gewinne aus dem Verkauf von Kriegsüberschussgütern erschöpft waren, wurde ein neues Abkommen abgeschlossen. Seitdem beteiligt sich die deutsche Regierung an der Hälfte der Kosten. Seit 1949 haben insgesamt ca. 200.000 Personen am Programm teilgenommen, das deutsche Programm ist mit über 40.000 Geförderten nach wie vor das größte Programm (vgl. Hoffmann 2005, S. 285) und hat sich zu einem bedeutenden Element des deutsch-amerikanischen Kulturaustausches entwickelt. Zahlreiche Alumni-Aktivitäten fördern zudem längerfristige persönliche Beziehungen mit dem Ziel über Individuen und Institutionen die zwischenstaatlichen Beziehungen zu verbessern (vgl. Schütte 2005, S. 127).

Nach dem Auslaufen des amerikanischen Programms Mitte der 50er Jahre wurde die Arbeit *auf deutscher Seite* von den traditionellen Austauschorganisationen (DAAD, Alexander von Humboldt-Stiftung, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Max-Planck-Gesellschaft, etc.) – wenn auch nicht in gleichem Ausmaß – fortgeführt. Aber auch private Initiativen förderten den deutsch-amerikanischen Personenaustausch

maßgeblich, so dass die Austauschaktivitäten in den letzten 60 Jahren *kontinuierlich ausgebaut* werden konnten. Bis Anfang der 60er Jahre waren bereits 64 private Organisationen entstanden, die sich derartigen Austauschprogrammen widmeten (vgl. Füssl 2001, S. 632). Die in den 60er Jahren durchgeführte Bildungsreform und die damit einhergehende Öffnung der Universitäten für breitere Bevölkerungsschichten ermöglichte es, neue Gruppen in den Austausch einzubeziehen. Ende der 70er Jahre hielten sich jeweils zwischen 4.000 und 5.000 Teilnehmer aus dem akademischen Bereich im Partnerland auf (vgl. Füssl 2001, S. 631f.). Eine ähnliche Tendenz lässt sich am Kulturetat des Auswärtigen Amtes ablesen, der von 2,8 Mio. DM 1952 auf 215,2 Mio. DM 1966 stieg (vgl. Littmann 1980, zit. n. Füssl 2001, S. 631f.). Der damals verfolgte dialogische Ansatz verband wissenschaftliche Kooperation mit der Einbeziehung breiter Bevölkerungsschichten in den Austausch. Im Jahr 1983 beging man ein Jubiläum anlässlich dreihundert Jahren deutscher Einwanderung in die USA. Hierzu wurde eine neue Initiative zum deutsch-amerikanischen Jugendaustausch beschlossen, an der inzwischen 10.000 deutsche und 5.000 amerikanische Jugendliche teilgenommen haben (vgl. Köpke 2001, S. 435). Später folgte das ‚Parlamentarische Patenschaftsprogramm/Congress-Bundestag‘, in dem jedes Parlamentsmitglied die Patenschaft für ein Jahresaustauschprogramm für Gymnasiasten bzw. ‚High School‘-Schüler übernimmt.

Heute ist der deutsch-amerikanische Schüler- und Studentenaustausch *fester Bestandteil der pädagogischen Landschaft* Deutschlands und wird auch in den USA weiterhin als wesentliches Instrument der auswärtigen Kulturpolitik eingeschätzt (vgl. American Council on Education 2001, S. 340). Allein der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (KMK) koordiniert insgesamt 149 verschiedene Austauschprogramme mit 3.182 Partnern, darunter Programme für Schüler, Fremdsprachenassistenten und Multiplikatoren, die es im Schuljahr 2001/02 insgesamt 4.607 US-Amerikanern ermöglichten, einen gewissen Zeitraum in Deutschland zu verbringen. Das größte der Programme ist das German-American Partnership Program (GAPP) mit 4.500 Teilnehmern jährlich. Insgesamt gibt es 920 bilaterale Schulpartnerschaften zwischen Deutschland und den USA (Stand Oktober 2002, vgl. Sekretariat der KMK PAD, 2002a). Allerdings sind nach dem Herbst 2001 sowohl die Zahl der Teilnehmer (um 35 %), als auch der teilnehmenden

2. Politischer Kontext

Schulen (auf deutscher Seite um 30 %) zurückgegangen (vgl. Sekretariat der KMK PAD, 2002, S. 47). Dabei handelt es sich zum einem um eine längerfristige Tendenz, da die Bedeutung des Deutschunterrichts in den USA in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist, als auch um eine kurzfristige Reaktion auf die Terroranschläge vom 11. September 2001 und deren Folgen.

Über die **Anzahl der in Deutschland studierenden US-Amerikaner** gibt es – je nach Quelle – widersprüchliche Angaben. Tab. 1 zeigt nach Angaben des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) die langfristige Entwicklung der Anzahl US-amerikanischer Studenten (Bildungsinländer und Bildungsausländer) seit 1976 (vgl. DAAD 2003a).

Tab. 1 Langfristige Entwicklung der Zahl US-amerikanischer Studierender seit 1976 (laut DAAD 2003a)

Wintersemester	Anzahl	1976 = 100
1975/76	3.049	100
1980/81	3.531	115,8
1985/86	4.042	132,6
1990/91	4.207	138,0
1996/97	3.993	131,0
1999/2000	3.576	117,3
2000/2001	3.467	113,7

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Anzahl Studierender Ende der 80er/Anfang der 90er stark anstieg, seit Mitte der 90er jedoch wieder abnimmt und im Wintersemester 2000/01 unter dem Stand von 1981 lag. Die Zahl der Bildungsinländer liegt jeweils leicht darunter, im Wintersemester 2000/01 bei 2.784 Studenten.

Das 1919 gegründete ‚Institute of International Education‘ (IIE), der wichtigste weltweit agierende Partner der US-Regierung bei der Umsetzung von Austauschprogrammen, das auch das Fulbright Programm durchführt, veröffentlicht jährlich ‚Open Doors‘, die größte und wichtigste Jahresstatistik zu Austausch und Mobilität an amerikanischen Hochschulen (vgl. Hoffmann 2005, S. 285). Danach studierten im akademischen Jahr 1999/2000 jedoch 4744 und im akademischen Jahr

2000/01 sogar 5.116 US-Amerikanische Studenten in Deutschland. Nach diesen Zahlen stieg die Zahl in diesem Zeitraum um 7,8 % an. Im akademischen Jahr 2002/2003 studierten 5587 und im akademischen Jahr 2003/2004 sogar 5.985 US-Amerikanische Studenten in Deutschland. Nach diesen Zahlen stieg die Anzahl in diesem Zeitraum um 7,1 % an. Insgesamt stieg die Anzahl der im Ausland studierenden US-Amerikaner im gleichen Zeitraum von 174 629 um 9,6% auf 191.321. Lediglich 3,1 % gingen davon nach Deutschland (vgl. Institute of International Education 2005). Der Anteil der Auslandsstudierenden, die nach Deutschland gingen blieb damit konstant (2005/06 ebenfalls 3,1), durch den allgemeinen Anstieg der Auslandsstudierenden um 8,5 % stieg die Zahl jedoch auf 6.858 im akademischen Jahr 2005/06 (vgl. Institute of International Education 2007).

Es besteht die Möglichkeit, dass der DAAD nicht alle in Deutschland studierenden US-Amerikaner erfasst hat, das gleiche ist jedoch auch für die Angaben des IIE anzunehmen. Schließlich erfassen diese Zahlen lediglich diejenigen Amerikaner, die während ihres Deutschlandaufenthaltes weiterhin an ihrer Heimatuniversität eingeschrieben sind und für die in Deutschland erbrachten Leistungen ‚credit points‘ erhalten. Nicht erfasst sind erstens diejenigen Studenten, die ihre Heimatuniversitäten nicht über ihren Auslandsaufenthalt informiert haben, zweitens Studenten von Universitäten, die ihre Zahlen nicht an das IIE gemeldet haben, drittens Studenten, die keine ‚credit points‘ erhalten, viertens Studenten an medizinischen Fakultäten, welche nicht erfasst wurden, und fünftens studierende Kinder von US-Amerikanern, die in Deutschland leben (vgl. Burn 2001, S. 178 f.).

Es ist daher davon auszugehen, dass es eine Vielzahl von Amerikanern gibt, die an Kurzprogrammen (z.B. Summer Schools) und von US-Amerikanischen Institutionen durchgeführten ‚Study Abroad Programs‘ teilnehmen, daher nicht an deutschen Universitäten immatrikuliert und somit nicht vom DAAD erfasst sind.

Die Tatsache, dass die beiden Institutionen (DAAD und IIE) unterschiedliche Tendenzen beschreiben, könnte dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmer an langfristigen Austauschprogrammen, in denen die Teilnehmer an deutschen Universitäten ordentlich immatrikuliert sind, abnehmen, während die Teilnehmerzahlen an kurzfristigen, von US-Amerikanischen Universitäten durchgeführten Programmen steigt – eine Tendenz, die auch andere Studien beschreiben (vgl. Burn 2001). So nimmt

die Zahl der in Deutschland durchgeführten Programme zu, wobei gleichzeitig die Aufenthaltsdauer verkürzt und die Ansprüche an die Sprachkenntnisse der Teilnehmer gesenkt werden. Ein kulturpolitisch relevanter Nebeneffekt des Auslandsaufenthaltes, der Spracherwerb, hat somit an Bedeutung verloren. Denn obwohl die Kommunikation mit den Deutschen durch Englisch als Lingua Franca auch mit einsprachigen Amerikanern möglich ist, „sind deutsche Sprachkenntnisse dennoch entscheidend für eine rückblickend positive Bewertung des Deutschlandsaufenthaltes“ (Schütte 2005, S. 126).

Insgesamt ist also festzustellen, dass das *Interesse* von US-Amerikanern *an* einem *Auslandsstudium* steigt, während das *Interesse an einer direkten Auseinandersetzung mit der Zielkultur* – z.B. durch das Erlernen der Sprache – sinkt.

Anfang des 21. Jahrhunderts steht der Studentenaustausch als Mittel der auswärtigen Kulturpolitik vor einigen **Herausforderungen** (vgl. Schütte 2005, S. 126):

- Kulturelle Konflikte stellen fälschlich angenommene oder tatsächliche Sicherheitsrisiken dar und führen immer wieder – nicht nur nach dem 11. September 2001 – zu einer Entscheidung gegen einen Auslandsaufenthalt.
- Der weltweite Wettbewerb um wissenschaftliche Talente hat sich verschärft.
- Der Staat zieht sich zunehmend aus der Finanzierung von Austauschprogrammen zurück.
- Die deutsche Sprache wird zukünftig weltweit weiter an Bedeutung verlieren.

Es ist deutlich geworden, dass bereits vor dem Zweiten Weltkrieg Austauschprogramme als Instrument der deutsch-amerikanischen Kulturpolitik eingesetzt wurden. Die prinzipielle Richtung der akademischen Migration änderte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die deutschen Universitäten einen Prestigeverlust in den USA erlitten. Während vorher überwiegend Amerikaner deutsche Universitäten besuchten, wertet heute ein Aufenthalt in den USA die Ausbildung vieler deutscher Akademiker auf. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde ein umfangreicher Personenaustausch im Zuge des ‚re-education programs‘ der amerikanischen Besatzungsmacht entwickelt und durchgeführt. Daraus sind zahlreiche Programme entstanden, so dass die Austauschaktivitäten zu einem festen Bestandteil sowohl der Außenkulturpolitik als auch der Bildungslandschaft geworden sind.

2.4 Zwischenfazit

Aufgrund der veränderten geopolitischen Situation hat Deutschland seinen strategischen Standort, der für die USA wegen der Nähe zu den Ländern des Warschauer Pakts von entscheidender Bedeutung war, verloren. Damit entfällt ein wichtiges Bindeglied in den deutsch-amerikanischen Beziehungen. Außerdem steht seit dem Fall des Eisernen Vorhangs eine große Anzahl potentieller Partner für die USA zur Verfügung.

Des Weiteren hat die Entwicklung in den letzten 100 Jahren gezeigt, dass die deutsch-amerikanischen Beziehungen starken Schwankungen unterliegen. Nötig ist hier daher ein Bindeglied, welches eine größere Konstanz aufweist und weniger von innen- und weltpolitischen Einflüssen abhängig ist. Kultur ist aufgrund der langen gemeinsamen Geschichte die geeignete Verbindung für die beiden Gesellschaften. Dabei lassen sich Beziehungen zwischen Individuen aufbauen, welche stabiler und weniger krisenanfällig als zwischenstaatliche Beziehungen sind. Eine Analyse des Deutschlandbildes in diesem Kapitel hat gezeigt, dass die Wahrnehmung der Deutschen und der deutschen Kultur aus amerikanischer Perspektive wesentlich konstanter als die Beziehungen zwischen den beiden Staaten in der gleichen Zeit waren. Die Kulturpolitik kann somit als dritter Bereich neben der Wirtschafts- und der Sicherheitspolitik langfristig zur Stabilisierung der deutsch-amerikanischen Partnerschaft beitragen.

Ein Mittel der Auswärtigen Kulturpolitik war seit jeher der Personenaustausch. Diese pädagogische Maßnahme ist besonders geeignet, um Beziehungen zwischen Individuen herzustellen um eben diese geforderte Stabilität zu gewährleisten. Der Personenaustausch ist bereits heute ein wesentlicher Aspekt der Auswärtigen Kulturpolitik. Im nächsten Kapitel wird der Personenaustausch aus pädagogischer Perspektive betrachtet und analysiert, ob diese Maßnahme überhaupt für ein besseres Verständnis der Partnerkultur eingesetzt werden kann und eingesetzt wird. Dazu wird im Folgenden zunächst das aus nordamerikanischer Perspektive für den Personenaustausch grundlegende Konzept der ‚immersion education‘ dargestellt.

3 ‚Immersion Education‘

‚Immersion education‘¹⁵ ist die *Verbindung von Sprach- und Inhaltslernen* (vgl. Hadley 1993 S. 153). Die Fremdsprache wird dabei zum Medium, das Inhaltslernen zum Zentrum des Lernprozesses. Synonym zu ‚immersion education‘ wird daher auch der Begriff ‚content-based foreign language instruction‘ (Fremdsprachenlernen über Fachinhalte) (vgl. Brinton et al. 1989) verwendet.

Diese in Kanada entwickelte Methode des Fremdsprachenunterrichts basiert auf der Annahme, dass Fremdsprachen ähnlich wie die Erstsprache durch Imitation erworben werden. Die Schüler werden dadurch in eine einsprachige Lernumgebung versetzt, in der sie durch Interaktion im Kontext die Zielsprache erwerben. Die in dieser Arbeit beschriebenen internationalen pädagogischen Programme arbeiten ebenfalls mit dieser oder ähnlichen Methoden. Im Folgenden wird daher das Konzept der ‚immersion education‘ in seinen Ursprüngen und seiner Umsetzung in Nordamerika vorgestellt.

3.1 *Historische Entwicklung der ‚Immersion Education‘*

Die Idee der ‚immersion‘¹⁶ programs‘ entstand Mitte der *1960er Jahre* aufgrund einer Elterninitiative in St. Lambert bei Montreal in Quebec, *Kanada* (vgl. Swain & Johnson 1997, S. 2). Ziel war es, die Französischkenntnisse der anglophonen Minderheit in dieser französischsprachigen Provinz zu verbessern und so berufliche Nachteile auszugleichen. Es kam zu einer völligen Umstrukturierung des Fremdsprachenunterrichts. In der Folge entstand ein Programm, in dem die einsprachigen anglophonen Kinder vom Kindergarten an ausschließlich auf Französisch unterrichtet wurden. So erfolgte der Schriftspracherwerb zunächst auf Französisch, die Schüler wurden jedoch ab der 2. Klasse allmählich an die englische Schriftsprache herangeführt. Auch andere Fächer wurden zunehmend auf Englisch unterrichtet, so dass ab der 6. Klasse der Unterricht zu gleichen Teilen auf Englisch und auf Französisch

¹⁵ In der hier vorliegenden Arbeit werden die englischen Begriffe *immersion education* und *immersion programs* verwendet, da mit der deutschen Übersetzung *Immersionsprogramm* der bilinguale Unterricht an deutschen Gymnasien verbunden wird (vgl. Wode, H. 1995 S. 5f.) und sich hier ausschließlich auf nordamerikanische Bildungsprogramme bezogen wird.

¹⁶ Immersion = Eintauchen (in eine fremde Sprache / Kultur)

durchgeführt wurde. Dieses Programm wurde von den Eltern und der Schulbehörde als ‚immersion program‘ bezeichnet.

Ende der 60er Jahre wurde man auch in den englischsprachigen Provinzen Kanadas auf die Vorteile von französischen Sprachkenntnissen aufmerksam. Einen wesentlichen Anteil an dieser Entwicklung hatte die kanadische Bundesregierung, die eine ‚Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism‘ einsetzte, den ‚Official Languages Act‘ verabschiedete und finanzielle Mittel für die Evaluation von ‚immersion programs‘ bereitstellte (vgl. Swain & Johnson 1997, S. 2). Auf den Erfolg der Maßnahmen in Quebec aufbauend, breitete sich die Idee schnell über ganz Kanada aus, so dass in den 90er Jahren etwa 300 000 Schüler (ca. 7 % aller kanadischen Schüler, in Ottawa 1989 sogar über 50 %) an französischen ‚immersion programs‘ in Kanada teilnahmen (vgl. Wode 1995, S. 58 ff.). Diese Teilnehmerzahlen stagnierten während der 90er Jahre und nehmen seit der Jahrhundertwende wieder leicht zu, so dass im Schuljahr 2004/05 insgesamt 300.628 Schüler an ‚French immersion programs‘ in Kanada teilnahmen¹⁷. Nach Angaben des ‚Canadian Council on Learning‘ besteht der Hauptgrund für die Stagnation in der Schwierigkeit, geeignete Lehrkräfte zu finden. So mussten die verfügbaren Plätze an Schulen mit ‚immersion programs‘ in einigen Schulbezirken von British Columbia über ein Losverfahren an die zahlreichen Bewerber vergeben werden¹⁸.

Für die *schnelle* und starke *Verbreitung* von ‚immersion education‘ werden vor allem drei *Gründe* angeführt: erstens der große Erfolg des Programms in St. Lambert, zweitens die positiven Ergebnisse zahlreicher Studien zu dem Thema und drittens die Erkenntnis von einflussreichen, englischsprachigen Gruppen, welches großes wirtschaftliches, politisches und soziales Potential sich hinter guten Französischkenntnissen verbirgt. Die Vermittlung von Inhalten in einer Fremdsprache ist jedoch keine kanadische Erfindung. Über Jahrhunderte hinweg war in Europa Latein oder Griechisch Unterrichtssprache. Erst mit dem Aufkommen des Nationalismus gewannen die lokalen Sprachen an Bedeutung in Bildung und Wissenschaft (vgl. Swain & Johnson 1997, S. 1). In Entwicklungsländern ist es heute noch üblich, den Unterricht in der Sprache der ehemaligen Kolonialmacht zu halten. Dennoch ist es sinnvoll, sich

¹⁷ vgl. www.cpf.ca/eng/pdf/resources/reports/enrolment/05_06_Stats/enrlstatcomments07.pdf – 11.02.2009

¹⁸ vgl. www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm 11.02.2009

immer wieder auf Kanada zu beziehen, da dort eine *ungewöhnlich hohe Anzahl von Evaluierungen* vorgenommen wurde (vgl. Wode 1995 S. 58 ff.; Day & Shapson 1996). Die Anzahl der Studien, die über kanadische ‚immersion programs‘ durchgeführt wurden, wurde 1991 auf etwa 1000 geschätzt (vgl. Cummins 1991, zit. n. Swain & Johnson 1997, S. 3), heute ergibt die Abfrage der ERIC Database zum Stichwort ‚immersion‘ 2.606 Treffer¹⁹. Die Evaluierungen der kanadischen Programme haben ergeben, dass Teilnehmer an ‚immersion programs‘ ein hohes Niveau der Sprachbeherrschung der L2²⁰ erreichen, welches nicht zu Lasten der L1²¹, des Fachwissens (‚academic achievement‘) oder der psychosozialen Anpassung geht. Darüber hinaus fördert ‚immersion education‘ die sprachliche Kompetenz in der Erstsprache, sowie interkulturelle Kompetenz. ‚Immersion education‘ ist somit nicht nur eine erfolgversprechende Methode des Fremdsprachenlernens, sondern auch des allgemeinen sozialen und interkulturellen sowie des inhaltlichen Lernens (vgl. Dolson 1985, S. 8).

Obwohl die Idee der ‚immersion programs‘ nicht neu ist, nehmen Anzahl und Teilnehmer derartiger Programme *seit den 80er Jahren im US-amerikanischen öffentlichen Schulwesen* verstärkt zu (vgl. Fortune & Jorstad 1996; Christian 1996; Walker & Tedick 2000). Zur Zeit nehmen ca. 46 000 Schüler an einem ‚immersion education program‘ teil (vgl. Locke 2004). Um diese Zahl richtig einschätzen zu können, muss man bedenken, dass der Fremdsprachenunterricht in den USA einen niedrigeren Stellenwert als in Europa hat. Eine Umfrage des ‚American Council on the Teaching of Foreign Languages‘ hat gezeigt, dass Mitte der 90er Jahre lediglich 33 % aller Schüler irgendwann zwischen dem 7. und 12. Schuljahr eine Fremdsprache lernten (vgl. Schulz 1999) und nur 6 % der Absolventen länger als zwei Jahre Fremdsprachenunterricht hatten (vgl. Hadley 1993). Dieser niedrige Stellenwert des fremdsprachlichen Lernens in den USA zeigt nicht nur die relativ weite Verbreitung der ‚immersion education‘, sondern vergegenwärtigt vor allem die Bedeutung der beschriebenen Programme in der fremdsprachendidaktischen Landschaft der USA.

Die besonders hohe Anzahl von Evaluierungen, die der Methode hohe Erfolgsquoten in unterschiedlichsten Bereichen bescheinigen, so wie die zunehmende internationale Ausbreitung zeigt, welches Potential ‚immersion education‘ bietet. Der Begriff und die

¹⁹ www.eric.ed.gov - 11.02.2009

²⁰ L2 = Language 2 = Zweitsprache oder 1. Fremdsprache

²¹ L1 = Erstsprache

Idee des Eintauchens in fremde Sprachen und Kulturen wurden daher auf zahlreiche Programme weltweit übertragen. Im Folgenden sollen daher zunächst die Merkmale von ‚immersion programs‘ im engeren Sinne dargestellt werden, bevor auf die weiteren Möglichkeiten der Umsetzung dieser Idee eingegangen wird.

3.2 Merkmale von ‚Immersion Programs‘

Swain und Johnson nennen folgende *zentrale Merkmale* von ‚immersion programs‘ (vgl. Swain & Johnson 1997, S. 6 f.):

- Die L2 ist Unterrichtssprache.
- Es wird nach dem Lehrplan der Region unterrichtet, in der die Schule angesiedelt ist.
- Mindestens ein Fach wird in der L1 unterrichtet.
- Der Unterricht in der L1 ist auf muttersprachlichem Niveau, der Unterricht in der L2 ist auf hohem Niveau, jedoch niemals zu Lasten der L1.
- Der Kontakt zur L2 ist auf die Schule beschränkt.
- Alle Schüler haben etwa gleich gute Kenntnisse der L2.
- Die Lehrer sind zweisprachig.
- Die Kultur im Klassenraum ist die der L1.

Diese Merkmale sollten allen ‚immersion programs‘ gemein sein. Dennoch gibt es zahlreiche Aspekte, durch die sich die einzelnen *Programme* stark *unterscheiden* (vgl. Swain und Johnson 1997, S. 8ff): so z.B. die Schulstufe, auf der ‚immersion‘ eingeführt wird (Es wird häufig zwischen ‚early‘, ‚mid‘ und ‚late immersion‘ unterschieden.). Ebenso unterschiedlich sind das Ausmaß der ‚immersion‘ (Unterscheidung zwischen ‚full‘ und ‚partial immersion‘) und die Anzahl der beteiligten Erstsprachen: Im ‚two-way immersion approach‘ werden Mitglieder von Mehrheiten- und Minderheitenkulturen gemeinsam unterrichtet, wobei sie jeweils die Sprache der anderen Gruppe lernen (vgl. Christian, Howard & Loeb 2000). Ebenso zu nennen sind die Einstellung zur Zielkultur, der Status der L2 oder die Definition von Erfolg: Manchmal gilt schon die Einrichtung des Programms als Erfolg, manchmal werden die Schüler mit Muttersprachlern verglichen.

Während die Umsetzung der einzelnen Programme stark variiert, werden in der Regel die gleichen *Ziele* angestrebt: Die Teilnehmer sollen 1. ein hohes sprachliches Niveau in

beiden Sprachen (L1 und L2) erreichen, 2. überdurchschnittliche Leistungen in den vermittelten Inhalten zeigen und 3. interkulturelle Kompetenzen sowie ein hohes Selbstwertgefühl entwickeln (vgl. Christian 1996, S. 67). Dabei wird ein ausgewogenes Verhältnis der drei Bereiche Sprachkompetenz, akademisches und soziales Lernen angestrebt.

Swain und Johnson betonen, dass zahlreiche Institutionen sich auf ‚immersion education‘ beziehen und den Begriff ‚immersion‘ damit überdehnen. Sobald der Schwerpunkt auf der *Vermittlung* der Zielsprache und –kultur liege, sei es nicht mehr ‚immersion education‘. Um ‚immersion education‘ handele es sich lediglich, wenn die Zielsprache hauptsächlich verwendet werde, um andere Inhalte zu vermitteln (vgl. Swain & Johnson 1997, S. 12). Unklar bleibt, ob es sich dabei auch um landeskundliche Informationen handeln kann.

Die Vertreter von ‚immersion education‘ gehen von folgenden *Annahmen über den Fremdspracherwerb* aus (vgl. Artigal 1997, S. 133):

- Der Zweitspracherwerb läuft prinzipiell nach dem gleichen Muster wie der Erwerb der Erstsprache ab.
- Kinder erwerben eine Sprache, wenn ihre Motivation garantiert ist, wenn sie die Möglichkeit zu umfangreichem Zugang zu der Sprache haben und wenn sie ihre Sprachhandlungen mit einer Bedeutung füllen können.
- Die Spracherwerbsmechanismen, die der Lerner erwirbt, um seine Sprachhandlungen mit Bedeutung füllen zu können, erfordern Interaktion mit anderen. Sprache wird nicht zuerst gelernt und dann später angewandt, sondern kann lediglich gelernt werden, indem sie als Medium für die gemeinsamen Handlungen mit anderen verwendet wird.

Auf diesen Annahmen aufbauend erfolgt ‚immersion education‘ oft in folgender Weise (vgl. Genesee 1995): Die Schüler tauchen in die neue Sprache ein und erwerben sie – wie die Erstsprache – durch Imitation. Fehler sind dabei Teil des Lernprozesses. Eine hohe Motivation wird gesichert, indem die Schüler die Sprache im Kontext verwenden. Wörter, Sätze und Strukturen bleiben keine leeren Formeln, sondern werden von Beginn an mit Bedeutung gefüllt und für die Interaktion eingesetzt.

Der vorhergehende Abschnitt hat gezeigt, dass sich trotz grundlegender Gemeinsamkeiten die Programme erheblich voneinander unterscheiden. Darüber hinaus

existieren eine Vielzahl von Programmen, die sich zwar auf ‚immersion education‘ beziehen, jedoch keine ‚language immersion programs‘ im engeren Sinne sind. Allen jedoch liegen die gleichen Annahmen über den Fremdsprachenerwerb zugrunde. Ein Beispiel für eine weite Auslegung des Begriffs ‚immersion‘ sind die im folgenden beschriebenen Auslandsstudienprogramme (vgl. Rivers 1998, S. 492), sowie die Simulation des Auslandsstudiums in Sprachcamps, welche daher häufig auch als ‚cultural immersion‘ in Abgrenzung zu ‚language immersion‘, bezeichnet werden.²²

3.3 ‚Immersion Programs‘ im weiteren Sinne

Im Folgenden werden mit dem Sprachcamp und dem internationalen Personenaustausch zwei Arten von ‚immersion programs‘ im weiteren Sinne, sowie deren Ziele und institutionelle Rahmenbedingungen vorgestellt.

3.3.1 Simulierter Auslandsaufenthalt: das Sprachcamp

Der Begriff ‚language camp‘ (Sprachcamp) ist der am häufigsten verwendete Name für ‚foreign language immersion events‘ *außerhalb des Klassenzimmers* (vgl. Vines 1983, S. 1). Es handelt sich dabei überwiegend um Ferienlager, in denen die Vermittlung einer Fremdsprache im Vordergrund steht.

Für Sprachcamps in den USA gelten folgende *Merkmale* als typisch (vgl. Vines 1983, S. 1): Sie finden in einer Umgebung statt, in der die Zielsprache fast durchgehend gesprochen und in Alltagsaktivitäten verwendet wird. Den Teilnehmern geben sie die Gelegenheit an fremdsprachenbezogenen Aktivitäten, die traditionell nicht Teil des Fremdsprachenunterrichts sind, teilzunehmen (vgl. Shrum 1983). Dabei beziehen sie sich hauptsächlich auf Teilnehmer unter 18 Jahren und werden von „non-profit“-Organisationen durchgeführt.

²² Die Bezeichnung von derartigen Intensiv-Sprachprogrammen als ‚immersion programs‘ ist umstritten, weil so eine Abgrenzung von den kanadischen Programmen, die zwar die L2 als Unterrichtssprache verwenden, ansonsten jedoch mit herkömmlichen Lehrmethoden unterrichten, nicht möglich ist (vgl. Daniels 2000, S. 294). Da sich die Träger von ‚study abroad programs‘ und Sprachcamps jedoch ausdrücklich auf immersion education beziehen, soll dieser Begriff im Folgenden in dieser weiten Definition weiter verwendet werden.

Judith Shrum (1986, S. 3) weist außerdem auf die große Bedeutung von Studenten als Lehrende für den Lernerfolg der Teilnehmer hin. Sie bezieht sich einerseits auf die Muttersprachler, die die Vermittlung einer möglichst authentischen Zielsprache und –kultur ermöglichen und als „lebendige Nachschlagewerke“ für Betreuer und Teilnehmer fungieren; andererseits hebt sie die Arbeit der amerikanischen Studenten und deren Vorbildfunktion für die Teilnehmer hervor:

„The greatest contribution of university students to the camps is that they provide realistic role models, not too far removed in age, for the campers. A week interacting with a university junior or senior who demonstrates moderate fluency in and enthusiasm for the target language can have a considerable influence on career and study choices of high-school-aged campers.“ (Shrum 1986, S. 2).

Nicht zu unterschätzen ist jedoch der negative Einfluss der ausschließlichen Verwendung der Zielsprache auf das Abstraktionsniveau der vermittelten Inhalte und die Qualität der Interaktion zwischen Teilnehmern und Betreuern.

Um die besondere Bedeutung des Camps ‚Waldsee‘, auf das sich diese Arbeit unter anderem bezieht, zu verdeutlichen, wird die *Geschichte* der Sprachcamp-Bewegung dargestellt. Das erste Sprachcamp wurde im Sommer 1961 in Minnesota durchgeführt. Es handelte sich um das von Gerhard Haukebo geleitete erste Concordia Language Village, auf das später näher eingegangen wird (vgl. Friedrichsmeyer 1962). Heute werden überall in den Vereinigten Staaten von unterschiedlichen Organisationen Sprachcamps durchgeführt (vgl. American Teacher 1999, S. 9). Zahlreiche Colleges bieten während der Semesterferien in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Schulbezirk Kurse mit ‚immersion education programs‘ an (vgl. Peterson 1985).

Die am weitesten verbreitete Version jedoch ist die des Wochenendcamps, das während des Schuljahres angeboten wird. Jean Griswold (1989) beschreibt am Beispiel der ‚Colorado State University Foreign Language Weekend Camps‘ die *Ziele und Methoden* von Wochenend-Sprachcamps, die sich auch auf andere Arten von Sprachcamps übertragen lassen. Die Sprachcamps lassen sich besonders eindrücklich durch den Beinamen „Poor man’s study abroad“ beschreiben. Es geht darum, mit möglichst geringem finanziellen Aufwand eine internationale Komponente in die Bildung zu bringen (vgl. Durden et al. 1984a). Die Camps bieten außerdem amerikanischen und ausländischen Studenten, die dort als Betreuer arbeiten, die Möglichkeit ihr Wissen über die Zielsprache und –kultur weiterzugeben und Erfahrungen im pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Feld zu sammeln (vgl.

Durden et al. 1984). Diese Ziele werden durch die Anwendung verschiedenster Methoden und Sachbezüge wie Musik, Spiele, Tanz, Diskussionen und Sport erreicht.

Der entscheidende Aspekt ist jedoch die Immersion, das *Eintauchen in eine andere Sprache*, die durch den Ausschluss der L1-Sprache und –Kultur ein besonders schnelles Erlernen der Zielsprache ermöglicht: „ – total immersion is the idea. The new language becomes the sea the student swims in, and it is impossible not to get wet“ (Skow 1990, S. 70).

Kritisch angemerkt werden kann, dass die Umsetzung der Idee streckenweise oberflächlich bleibt und – bedingt durch die Methoden der ‚immersion education‘ – die sprachliche Kompetenz der Teilnehmer für ein Verständnis der kulturellen Inhalte teilweise nicht ausreicht. Bei der Studie ist also zu bedenken, dass jedes Thema nur auf einem begrenzten sprachlichen Niveau behandelt werden kann. Fehlinformationen über die deutsche Kultur entstehen eventuell also einfach durch sprachliche Missverständnisse.

Das fremdsprachendidaktische Prinzip der ‚immersion education‘ zeigt, in welcher pädagogischen Tradition das Sprachcamp steht. ‚Immersion programs‘ und Sprachcamps haben sich teilweise parallel entwickelt: Das erste Sprachcamp wurde einige Jahre vor Beginn des ersten kanadischen ‚immersion programs‘ gegründet. Dennoch haben die Gründer des Programms in Quebec durch ihre umfangreichen Studien und den großen Erfolg des Programms dazu beigetragen, dass eine in Nordamerika bis dahin unübliche Form des Fremdsprachenunterrichts populär wurde, so dass sich die Sprachcamps bald auf die ‚immersion education‘ bezogen. Beide Formen gehen von gleichen Annahmen über den Fremdsprachenerwerb aus und sind heute untrennbar miteinander verbunden.

Sprachcamps sind also eine ganzheitliche Methode der Vermittlung von fremden Sprachen und Kulturen außerhalb des Klassenzimmers, welche sich über mehrere Jahrzehnte bewährt hat und sich unter anderem aufgrund der vergleichsweise niedrigen Kosten großer Beliebtheit erfreut. Durch die einsprachige Lernumgebung bleibt die Vermittlung landeskundlicher Aspekte jedoch zwangsläufig oberflächlich und Fehlinterpretationen auf Seiten der Lerner sind praktisch kaum zu vermeiden. Dies gilt jedoch nicht ausschließlich für Sprachcamps, sondern für alle ‚total immersion‘ Situationen.

3.3.2 Internationaler Personenaustausch

Die zahlreichen Formen des internationalen Personenaustausches – der Austausch von Individuen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen und Nationen, Jahresaustauschprogramme für Schüler und Studenten und kürzere Phasen des Auslandsstudiums, wie zum Beispiel internationale ‚summer schools‘ – haben sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zum zentralen Element des Sprach- und Kulturlernens entwickelt (vgl. Müller-Hartmann 2000, S. 211).

3.3.2.1 Begriffe

In Deutschland wird sowohl der Schüler- als auch der Studentenaustausch dem ‚**internationalen Jugendaustausch**‘ zugerechnet (vgl. Thimmel 2001a, S. 36). Internationaler Jugendaustausch ist der „Oberbegriff für alle geplanten Veranstaltungen mit pädagogischer Zielsetzung für ausschließlich junge Leute, die ein fremdes Land besuchen bzw. junge Gäste aus einem solchen Land empfangen“ (Thimmel 2001b, S. 43). Diese weit gefasste Definition schließt damit alle drei wesentlichen Programmformate mit ein (vgl. Müller 2001, S. 53 f.): 1. die internationale Jugendbegegnung, in der Jugendliche aus mehreren Nationen für einen bestimmten Zeitraum zusammen leben und ein gemeinsames Programm durchführen, 2. der binationale Jugendaustausch, der durch einen Besuch und einen Gegenbesuch gekennzeichnet ist, und 3. die länderkundlich orientierte Auslandsfahrt.

Der internationale Jugendaustausch ist ein Teilgebiet der **internationalen Jugendarbeit**. Kindern und Jugendlichen wird so die Möglichkeit gegeben, außerhalb der Schule an Projekten und Maßnahmen mit ausländischen Partnern teilzunehmen. Die Mehrheit der Programme wird von verbandlichen, freien und politischen Jugendorganisationen und -initiativen angeboten. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit für Fachkräfte und Multiplikatoren im Rahmen der politischen Bildung an Projekten der internationalen Jugendarbeit teilzunehmen (vgl. Lahmann 1999 S. 119 ff.). Der Begriff der internationalen Jugendarbeit ist nicht einheitlich definiert. „Trotz der vielen Praxisberichte, Forschungsprojekte und Konzeptionsentwürfe ist eine

systematische wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Feld der Jugendarbeit bisher ausgeblieben. Der Grund hierfür ist in der heterogenen und unübersichtlichen Struktur des Arbeitsfeldes sowie des ihn begleitenden Diskurses zu sehen“ (Thimmel 2001, S. 9).

Die Einordnung des Studentenaustausches in die Jugendarbeit und nicht in die Erwachsenenbildung soll in der folgenden Auseinandersetzung mit dem Begriff **Jugend** begründet werden. ‚Jugend‘ ist schwer zu definieren, wird häufig umgangssprachlich gebraucht und in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert oder verwendet. Der Begriff Jugend bezeichnet zum einen eine soziale Altersgruppe als Teilpopulation der Bevölkerung, zum anderen die Entwicklungsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter im Lebenslauf eines Menschen (vgl. Bernart 2001, S. 361).

Zeitlich wird die Jugend als Entwicklungsphase mit dem Beginn der Reifung zur Kindheit und mit der Übernahme von Erwachsenen-Status und –Rollen zum Erwachsenenalter *abgegrenzt* (vgl. Oerter & Dreher 2002, S. 258). Die zeitliche Dauer, sowie die soziale Lage von Jugend werden vom soziokulturellen Gesellschaftssystem beeinflusst und stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander. Der Beginn der Jugend wird dabei durch das Einsetzen der Pubertät zeitlich eindeutig bestimmbar. Das Ende jedoch wird durch soziale und kulturelle Faktoren bestimmt (Schäfers 1994, S. 29f.).

„Der Austritt aus dem Jugendalter wird in unserem Kulturkreis traditionell mit der Übernahme der wichtigsten Aufgaben von ‚Erwachsenen‘ markiert. Der entscheidende soziale Meilenstein auf dem Wege zum vollwertigen, erwachsenen Gesellschaftsmitglied ist die Übernahme einer selbständigen Erwerbstätigkeit und die damit verbundene Fähigkeit, wirtschaftlich und finanziell auf eigenen Beinen zu stehen. Angesichts langer Ausbildungszeiten in Schule, Berufsbildung und Hochschule kann sich dieser Zeitpunkt heute bis in das dritte Lebensjahrzehnt verschieben“ (Hurrelmann et al. 2002, S. 32).

Der zweite „Markierungspunkt“ (Hurrelmann et al. 2002, S. 32) für das Ende der Jugendzeit in westlichen Gesellschaften ist die Heirat und Gründung einer eigenen Familie. Auch dieser Schritt wird von den Jugendlichen heute immer später, und von immer mehr Menschen gar nicht vollzogen. Weitere Einflüsse auf den Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase sind die Rollen als „selbständiger Konsumbürger“ (Hurrelmann et al. 2002, S. 32), welche relativ früh eingenommen wird, und die Rolle als politisch aktives Mitglied der Gesellschaft, welche spätestens mit dem Erlangen des

Wahlrechts mit 18 Jahren eingenommen wird. Dabei ist die zeitliche Abgrenzung des Übergangs von der Jugend- in die Erwachsenenphase so ungenau, dass Ferchhoff (1985, S. 46) von einer „Relativität des Jugendbegriffs“ spricht.

In der Psychologie wird die Jugendphase von zahlreichen Autoren (vgl. Krampen & Reichle 2002, S. 259ff.) in *weitere Entwicklungsstufen mit spezifischen Entwicklungsaufgaben* binnengegliedert, von denen hier exemplarisch die Einteilung von Ewert (1983, S. 12ff.) dargestellt werden soll: Die Vorpubertät ist die Lebensspanne zwischen reifer Kindheit und dem Auftreten erster sekundärer Geschlechtsmerkmale in Kombination mit einem kontinuierlichen Differenzierungsprozess im Selbstkonzept, der relativ unabhängig von körperlichen Veränderungen stattfindet (ca. 10. – 12. Lebensjahr); die Transeszenz ist eine Phase der körperlichen und seelischen Umwandlung (ca. 12. – 14. Lebensjahr); in der frühen Adoleszenz (ca. 14. – 18. Lebensjahr) stehen gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben, wie Berufs- oder Schullaufbahnentscheidungen im Vordergrund; die späte Adoleszenz (ca. 18. – 21. Lebensjahr) geht mit der juristischen Volljährigkeit einher. Entwicklungsaufgabe ist hier die Rollen und Aufgaben Erwachsener (Abschluss der Schule oder der Lehre, Studienfachwahl, Wahlmündigkeit, Wehrdienst, Familiengründung etc.) zu übernehmen. Durch immer länger werdende Ausbildungszeiten ist in den letzten Jahrzehnten die Phase der jungen Erwachsenen entstanden (21. – 25. Lebensjahr), die durch die Rechte, teilweise auch Pflichten von Erwachsenen ohne die entsprechenden finanziellen Mittel gekennzeichnet ist.

Bei der zeitlichen Einordnung der Jugendphase sind *zwei gegensätzliche Trends* zu beobachten (vgl. Stiksrud 1994, S. 332): die säkulare Akzeleration, das heißt die Beschleunigung der körperlichen Entwicklung und der damit verbundenen psychosozialen und psychosexuellen Entwicklungen, und gleichzeitig die Verlängerung der ökonomischen Abhängigkeit durch verlängerte Ausbildungszeiten. Die Kombination dieser beiden Entwicklungen führt zu einer Verlängerung des Jugendalters und trägt „zu einer Unschärfe in der Bestimmung des Übergangs zum Erwachsenenalter bei“ (Krampen & Reichle 2002, S. 322).

Die Annahme, dass sich der jugendliche Lebenslauf in Phasen entlang einer standardisierten Normalbiographie entwickelt, ist zunehmend in Frage zu stellen. Vielmehr laufen Entwicklungs- und Lernprozesse von Jugendlichen durch die Individualisierung von Lebensläufen so unterschiedlich ab, dass eine Einteilung in

einheitliche Phasen nicht mehr sinnvoll erscheint. Hauptaufgabe in der Jugendzeit ist zudem nicht mehr alleine die Einübung von Erwachsenenrollen, sondern gleichzeitig der Erwerb von Bildungsqualifikationen, sowie die Aneignung kultureller Ressourcen. Dabei reichen schulische Abschlüsse nicht mehr aus, und außerschulisch erworbene Bildungskompetenzen und Ressourcen gewinnen an Bedeutung (vgl. Krüger & Grunert 2002, S. 496). In der wissenschaftlichen Debatte über den *Wandel der Jugendphase* wird zunehmend anerkannt, dass die Übergänge zwischen Kindheit und Jugend und zwischen Jugend und Erwachsenenalter immer weiter verschwinden und darüber hinaus situationsabhängig sind (vgl. du Bois-Reymond 2000). Charakteristisch für die Entwicklungsaufgaben der Kinder- und Jugendphase war bisher das Lernen. Durch das Konzept des ‚Lebenslangen Lernens‘ steht Lernen jedoch auch im Zentrum späterer Lebensphasen, was wiederum die Grenzen weiter verschwinden und die Einteilung in feststehende Phasen fragwürdig erscheinen lässt (vgl. dazu auch Dewe & Weber 2007). Eine derartige Loslösung von Phasenmodellen hätte jedoch weitreichende Folgen für die Pädagogik, schließlich führe sie zu einer Auflösung der traditionellen lebenslauforientierten Einteilung in Kinder- und Jugendarbeit / -bildung / -pädagogik und Erwachsenenbildung / -pädagogik.

Die Jugendphase ist also eine widersprüchliche, zeitlich nicht fest abzugrenzende Phase, deren Anfang, Ende und Ausprägung kulturell und gesellschaftlich bedingt sind. Durch gesellschaftlichen Wandel, z.B. längere Ausbildungszeiten, dehnt sich der psychosoziale Aspekt der Jugendphase weiter aus. Die ökonomische Abhängigkeit, sowie der unabgeschlossene erste Bildungsweg erklären somit die Einordnung des Studentenaustausches in die Jugendarbeit. Die oben beschriebene Auflösung der Grenzen zwischen Jugendlichen- und Erwachsenenalter schließt jedoch erwachsenenpädagogische Elemente innerhalb der Austauschprogramme nicht aus. Im Folgenden wird daher überwiegend der übergreifende Begriff **internationaler Personenaustausch** nach folgender Definition verwendet:

„Unter Personenaustausch verstehen wir alle Begegnungen von Menschen oder Menschengruppen über die Grenzen ihrer eigenen Kultur hinaus, wobei der Austausch direkt durch gegenseitige Grenzüberschreitung geschehen kann, wie auch indirekt durch Begegnung des Aus- bzw. Einreisenden mit der ihm fremden Bevölkerung“ (Danckwortt 1996, S. 269).

Im Rahmen der internationalen Pädagogik lässt sich der internationale Personenaustausch wie folgt verorten (vgl. dazu auch Spaulding et al. 2001, S. 193):

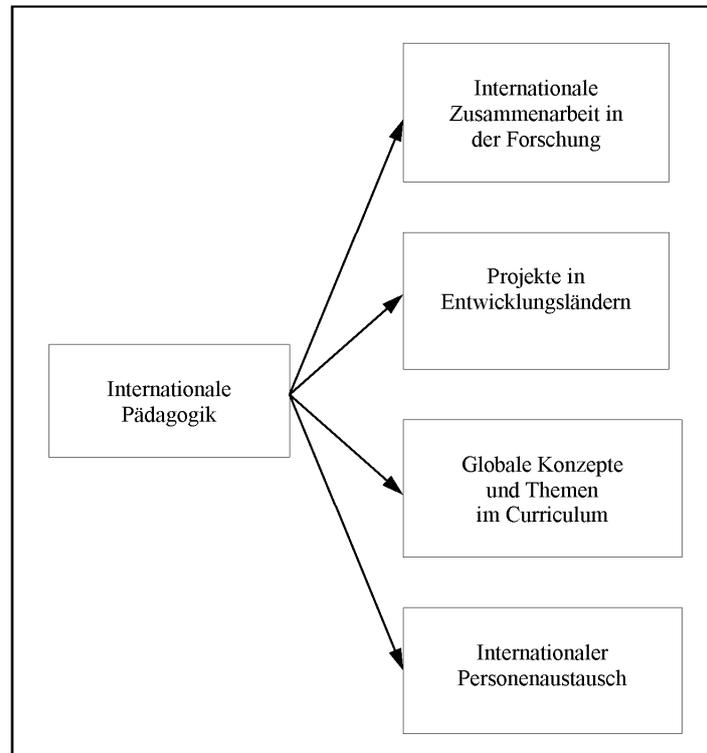


Abb. 3 Verortung des internationalen Personenaustausches in der internationalen Pädagogik (Quelle: eigene Darstellung)

3.3.2.2 Ziele

Hier sind zunächst die Interessen und Zielsetzungen der Träger und der Motivation der Teilnehmer zu unterscheiden. Es wäre fatal anzunehmen, dass diese automatisch übereinstimmen, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden.

3.3.2.2.1 Zielsetzung der Träger

Historische Entwicklung der Zielsetzung: Der Ursprung des internationalen Jugendaustausches als pädagogisches Mittel liegt in Deutschland in der Entstehung der

bürgerlichen Jugendbewegung und der Arbeiterjugend nach dem Ersten Weltkrieg (vgl. Waterkamp 1999). Zunächst entstanden Austausch- und Begegnungsprogramme innerhalb Mitteleuropas, mit der Entwicklung des Tourismus nahm die Zahl der Jugendreisen ins Ausland zu. Es entwickelte sich eine ‚Außenpolitik‘ der Bünde (vgl. Lahmann 1999, S. 119). Ziel war die Völkerversöhnung durch den *Aufbau einer nationalen Identität im Kontext des deutschen Nationalstaates*²³ (vgl. Thimmel 2001, S. 14), die „Bestimmung des Anderen außerhalb des Eigenen“ (Krüger-Potratz 1996, S. 39). Nach der Machtübergabe an Hitler wurden alle Strukturen der freien internationalen Jugendarbeit in Deutschland zerstört.

Die heutige internationale Jugendarbeit entwickelte sich in Westdeutschland in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.²⁴ Zunächst schafften deutsche Emigranten im Ausland eine Basis von Kontakten, auf die neue Programme aufgebaut werden konnten. In den 50er Jahren entstanden in der Bundesrepublik – im Zuge der Umerziehung und Demokratisierung der deutschen Gesellschaft (vgl. Marvakis 1995, S. 2 ff.) – ein bilaterales Schwerpunktprogramm mit den USA, dessen Austauschprogramme für Studenten, Jugendgruppenleiter und andere Multiplikatoren von großer Wirkung waren und fast alle politischen Führungskräfte der Jahre 1950-1990 erfassten (vgl. Danckwortt 1996a, S. 29; vgl. auch Kap. 2.3 in der vorliegenden Arbeit). Ziel war vor allem die Einstellungsveränderung unter dem Ideal der *Völkerverständigung*, „quasi als Verlängerung der Entnazifizierungs- Erziehungsprogramme der Amerikaner und Wiedergutmachung der Deutschen“ (Gerardu & Zeuschel 1996, S. 32).

Mit dem Einsetzen des Massentourismus Mitte der 50er Jahre endete die Nachkriegsphase. Durch eine Verbesserung des Einkommens und der Verbilligung der Transportmöglichkeiten nahm das Interesse an organisierten Jugendbegegnungen stark ab. Dennoch hatte die erste Phase der Nachkriegszeit entscheidende Folgen (vgl. Danckwortt 1996a, S. 30): Die Akzeptanz junger Deutscher im Ausland stieg, es wurden neue Zusammenarbeitsformen entwickelt (z.B. Städtepartnerschaften), der Schüler- und Studentenaustausch entwickelte sich zu einem Instrument des Bildungswesens – auch für weniger Privilegierte –, und ein erstes Nachdenken über die Qualität des Jugendaustausches fand statt.

²³ Als Voraussetzung für den dauerhaften Frieden des deutschen Volkes mit seinen Nachbarn galt ein Nationalstaat, der ‚in seinem Volkstum ruhe‘ – quasi Volksversöhnung als notwendige Vorstufe zur Völkerversöhnung (vgl. Krüger-Potratz 1996, S. 38f.)

²⁴ In der DDR wurde der internationale Jugendaustausch durch die FDJ monopolisiert (vgl. Danckwortt, D. 1996, S. 27)

Um den Einflussgewinn von neonazistischen Gruppen einzuschränken wurden in den 60er Jahren von Jugendringen (Bundesjugendring und Landesjugendringe) und parteipolitischen Jugendorganisationen Austauschprogramme mit Israel angeboten. Dieses zweite Schwerpunktprogramm hat jedoch den Umfang des USA-Programms bei weitem nicht erreicht. Die Internationale Jugendarbeit war dabei stets Teil der Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Ebenfalls in den 60er Jahren wurde – angeregt durch Konrad Adenauer und Charles de Gaulle – das ‚Deutsch-Französische Jugendwerk‘ gegründet.

Im Zuge der Professionalisierung der Internationalen Jugendarbeit wurde 1971 der ‚Internationale Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland e.V. (IJAB)‘ gegründet (vgl. Schwalbach 1996, S. 59 ff.), dessen Aufgabe bis heute in der Förderung der internationalen Kontakte und der Kooperation von Multiplikatoren und Führungskräften der Jugendarbeit und Jugendhilfe besteht.

In den 70er Jahren trat das *Persönlichkeitswachstum* als Ziel in den Vordergrund. In den 80ern setzte sich das Konzept der *interkulturellen Pädagogik* im internationalen Jugendaustausch durch. Ziel war nunmehr die Konfliktbewältigung zwischen Gruppen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit (vgl. Gerardu & Zeuschel 1996, S. 32 f.).

Zielsetzung heute: Internationale Jugendarbeit und Jugendaustauschprogramme waren in der Nachkriegszeit stets Teil der politischen Bildung mit der Zielsetzung der Völkerverständigung und der Aussöhnung mit dem Ausland zur Tilgung einer durch das Dritte Reich entstandenen historischen Schuld. Dieser Gedanke lässt sich bis in die Zeit nach der Wiedervereinigung verfolgen, als 1991 das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW) gegründet wurde.

Heute sind für den internationalen Schüler- und Studentenaustausch auch *andere gesellschaftliche Bezüge* von Bedeutung (vgl. Danckwortt 1996a, S. 30 f.):

- Durch das Zusammenbrechen der alten Strukturen nach dem Kalten Krieg entstehen neue Konflikte, bei denen keine Hoffnung auf eine einfache Lösung besteht;
- der Tourismus ermöglicht es zwar immer breiteren Gesellschaftsschichten in ferne Länder zu reisen, dort halten sie sich jedoch überwiegend in Touristenghettos auf, ohne in Kontakt mit der Gastkultur zu kommen;

3. Immersion Education

- gesellschaftliche Randgruppen nehmen an den meisten Austauschprogrammen nach wie vor unterdurchschnittlich häufig teil;
- die Sparmaßnahmen des Staates trifft den Kultur- und Bildungsbereich besonders hart, so dass die Finanzierung von Programmen in Zukunft nicht immer gewährleistet ist.

Bis heute sind Programme des internationalen Jugendaustausches also gesellschaftspolitisch relevant, Ziel ist jedoch weniger die Aussöhnung mit ehemaligen Feinden, sondern vielmehr das Leben in der multikulturellen Gesellschaft, die europäische Integration und die Zuwendung zu den osteuropäischen Ländern, insbesondere den neuen Mitgliedstaaten der EU (vgl. Zeuschel 2001, S. 1; Mechtenberg & Strausz 2006). In letzter Zeit hat auch die Stabilisierung des transatlantischen Bündnisses wieder an Bedeutung gewonnen (vgl. Seewald 2003).

Die *unterschiedlichen Strukturmerkmale* der internationalen Jugendarbeit und die sich daraus ergebende Zielsetzung hat Andreas Thimmel (2001c) anschaulich beschrieben. Internationale Jugendarbeit ist zunächst Teil der auswärtigen Kulturpolitik, woraus sich oben genannte politische Ziele (z.B. Verbesserung bilateraler Beziehungen) ergeben. Sie findet darüber hinaus in dem Zusammenhang der ökonomischen Globalisierung statt. Ziel ist hier in erster Linie die Befähigung zu effizientem Verhalten in interkulturellen Situationen, um z.B. auf dem globalen Arbeitsmarkt handlungsfähig zu sein. Auf diesen Zusammenhang weist auch die kulturvergleichende Psychologie hin, die betont, dass interkulturelle / internationale Kompetenzen notwendig sind, um in ohnehin stattfindenden internationalen Austauschprozessen effektiv handeln zu können (vgl. Thomas 1991). Zusätzlich zu ökonomischen und außenpolitischen Bedingungen wird die Zielsetzung durch einen innenpolitischen Diskussionszusammenhang und die Gesellschaftswirklichkeit sowohl im Heimat-, als auch im Gastland geprägt. Im Fall der Bundesrepublik Deutschland soll daher zum Beispiel ‚Erinnerungsarbeit‘ geleistet werden und gleichzeitig die ‚Normalität der Einwanderungsgesellschaft‘ geübt werden. Da internationale Jugendarbeit Teil der Jugendarbeit ist, wird sie zudem als Sozialisations- und Lernfeld genutzt. Ziele sind demnach Identitätsbildung, Partizipation, Emanzipation und Soziales Lernen. Ferner beeinflusst der Aspekt des Reisens die Zielsetzungen, da bestimmte Erwartungen der Teilnehmer in Bezug auf Freizeit und Erlebnis vorausgesetzt werden können; und schließlich ist jeder direkte

3. Immersion Education

interkulturelle Kontakt eine interkulturelle Kommunikationssituation mit all ihren Lernchancen und Herausforderungen. Abb. 4 stellt diese Aspekte noch einmal dar.

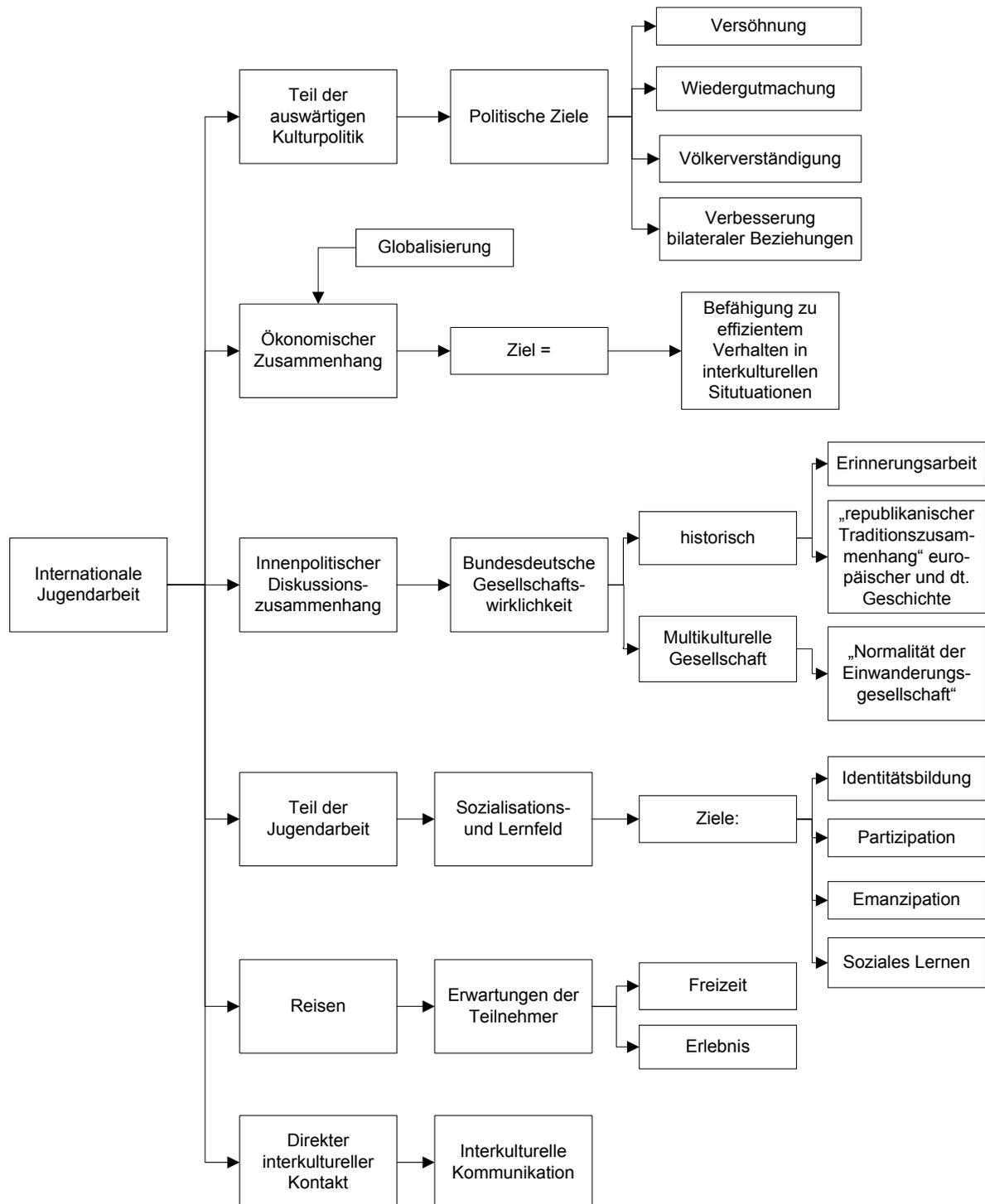


Abb. 4 Strukturmerkmale und Zielsetzungen der internationalen Jugendarbeit (Quelle: eigene Darstellung)

Zusammenfassend sollen hier noch einmal die zentralen Lernchancen des internationalen Jugendaustausches genannt werden (vgl. Gerardu & Zeuschel 1996, S. 33):

- Die fremdkulturelle Anpassung, die im internationalen Austausch nötig ist, kann als ‚Spiel‘ begriffen werden. Dabei werden interkulturelle Strategien wie Flexibilität, Empathie und Vermittlungsfähigkeit verinnerlicht.
- Die eigenständige Orientierung in fremdkulturellen Situationen führt zu Erfolgserlebnissen, welche das Selbstwertgefühl erhöhen und zu lebenslangem Interesse an Fremdem führen können.
- Eine persönliche Identifikation mit dem Gastland entsteht, welche im gesamten späteren Leben handlungsleitend sein kann.
- Durch kritische Reflexion werden eigenkulturelle Strukturen in Frage gestellt.

Hierbei ist anzumerken, dass all diese Fähigkeiten erst durch Generalisierung gesellschaftlich relevant werden. Die Auseinandersetzung mit der Generalisierbarkeit dieser Fähigkeiten und der tatsächlichen Anwendung dieser als lebenslangem Prozess ist daher unerlässlich.

Die zunehmende Bedeutung der internationalen Jugendarbeit und der Ausbau entsprechender Programme hat also dazu geführt, dass die Anzahl der relevanten gesellschaftlichen Bezüge zunimmt. Je nach Kontext, in den die pädagogischen Maßnahmen eingebettet sind, ergeben sich so eine Vielzahl von Zielsetzungen. Hier entsteht die Gefahr, dass sich Träger und Mitarbeiter der Programme der angestrebten Ziele nicht bewusst sind. Fraglich ist weiterhin, ob eine derart große Anzahl höchst unterschiedlicher Ziele in einem Zeitraum von manchmal nur wenigen Monaten oder gar Wochen überhaupt erreicht werden kann. Zwar entstehen durch die spezifischen Merkmale der pädagogischen Maßnahme ‚internationaler Personenaustausch‘ eine Reihe von Lernchancen, welche von anderen Methoden, wie zum Beispiel dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der zum Teil ähnliche Ziele verfolgt, nicht erbracht werden können. Dennoch bleibt zweifelhaft, ob Austauschprogramme hier ihren Ansprüchen gerecht werden. Der Verdacht drängt sich auf, dass die Ziele zu bloßen Schlagwörtern in der Rechtfertigung eigenen Handelns verkommen.

3.3.2.2.2 Motivation der Teilnehmer

Zu dem komplexen System unterschiedlicher Ziele der Träger und Mitarbeiter der Programme kommt als weitere Komponente die Motivation der Teilnehmer hinzu. Deren Ziele widersprechen häufig der ‚offiziellen‘ Zielsetzung des Programms. Zudem werden häufig ‚nach außen‘ insbesondere bei der Bewerbung um die Teilnahme an einem Programm, die Zielsetzung der Träger als persönliche Motivation angegeben, tatsächlich sind jedoch – bewusst oder unbewusst – andere Faktoren für die Entscheidung für eine Programmteilnahme maßgeblich.

Die Gründe für US-amerikanische ‚Undergraduates‘ an einem Austauschprogramm mit Westeuropa teilzunehmen, untersuchten Carlson et al. (1991, S. 7ff.) ausführlich. Dazu verglichen sie zunächst die Einstellung von Studenten zu anderen Ländern. Die Teilnehmer von Austauschprogrammen wurden vor ihrer Abreise in das entsprechende Land befragt. Eine Vergleichsgruppe von Studenten, die in den USA blieben, wurde gebeten, zu einem Land ihrer Wahl Stellung zu nehmen. Beide Gruppen wurden anschließend aufgefordert, ihre Einstellung zu den entsprechenden Aspekten der USA anzugeben.

Während in einigen Bereichen keine oder kaum Unterschiede zwischen beiden Gruppen festgestellt wurden, hatten die zukünftigen Austauschstudenten eine positivere Einstellung gegenüber einigen Bereichen des Ziellandes, sowie eine negativere Einstellung gegenüber einzelnen Aspekten, insbesondere der Außenpolitik der USA. Daraus kann geschlossen werden, dass zwar eine positive Einstellung gegenüber dem Zielland auslösend für die Entscheidung für ein Auslandsstudium sein kann (*Pull-Faktor*), dass jedoch außerdem gewisse Aspekte des Heimatlandes eine derartige Entscheidung begünstigen, also quasi als *Push-Faktoren* gelten können.

Ein Ranking der angegebenen Gründe für eine Programmteilnahme ergab folgende Reihenfolge (vgl. Carlson et al. 1991, S. 8): 1. interkulturelle Erfahrungen, 2. Sprachkenntnisse, 3. das Leben in einem fremden Land, 4. eine neue Perspektive auf die USA gewinnen, 5. Reisen, 6. ein bestimmtes Land (das Gastland) kennen lernen, 7. bessere Karrierechancen. Praktisch nicht relevant waren Seminare, Fächer oder Inhalte, die an der Heimatuniversität nicht angeboten werden, und persönliche Gründe, wie

Freunde, die ebenfalls teilnehmen oder die Herkunft der Familie. Diese Studie ergab somit, dass Sprache und Kultur die Hauptgründe für einen Auslandsaufenthalt sind und akademische Aspekte praktisch nicht entscheidungsrelevant sind. Carlson et al. schlussfolgern daraus, dass die Anzahl der Teilnehmer erhöht werden könnte, wenn die angebotenen Programme besser in das Kursangebot der Heimatuniversität integriert wären und akademischen Erfolg versprechen.

Eine internationale Evaluationsstudie über Auslandsstudiums-Programme in fünf Ländern (Opper et al. 1990) befragte US-Amerikanische Studenten nach ihren Motiven für ihr Auslandsstudium. Das Ergebnis lässt sich in einer Rangfolge darstellen: 1. Fremdsprachenkenntnisse, 2. ein anderes Land kennen lernen / in einem anderen Land leben, 3. ein bestimmtes Land (das Gastland) kennen lernen, 4. Reisen, 5. andere Perspektive auf die USA einnehmen, 6. bessere Karrierechancen, 7. andere Lehrmethoden als in den USA üblich erfahren, 8. andere Inhalte als an der Heimatuniversität angeboten werden kennen lernen, 9. Abwechslung zum Alltag zu Hause, 10. Herkunft der Familie, 11. bessere Zensuren nach der Rückkehr, 12. Freunde nehmen auch teil (vgl. Opper et al. 1990, S. 38).

Eine Befragung von Studenten der University of Massachusetts, die an Austauschprogrammen mit Universitäten in Baden-Württemberg teilnahmen, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: 1. Reisen, 2. Interesse an der Zielkultur, 3. andere Perspektive auf die USA gewinnen, 4. Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Burn 1992, S. 128). Im Gegensatz zu den ersten beiden Studien steht Reisen hier jedoch an erster Stelle, während das Erlernen der Zielsprache lediglich Platz 4 in dem Ranking einnimmt.

In allen drei Studien fällt auf, dass die Studenten vorwiegend *persönliche Weiterentwicklung* und *fachliche Vorteile* als Motivation für den Auslandsaufenthalt angeben. Konkret bessere Zensuren treten in den Hintergrund. Am wenigsten wichtig sind informelle Gründe (z.B. Teilnahme von Freunden am Programm). Daraus kann geschlossen werden, dass es sich tatsächlich um eine bewusste Entscheidung für das Auslandsstudium handelt und dass die Studenten konkrete Vorstellungen zu den generellen Vorteilen des Auslandsaufenthaltes haben. Wie oben bereits angesprochen ist jedoch zu bedenken, dass die persönlichen Ziele und informelle Gründe, sowie Push-Faktoren (zum Beispiel Unzufriedenheit mit der Lebenssituation im Heimatland) nicht

angegeben werden. Eine Ausnahme bildet hier die Studie von Burn 1992, deren Teilnehmer das Reisen als häufigste Motivation angeben. Zu untersuchen wäre hier, welchen Einfluss die unterschiedlichen Gründe für eine Programmteilnahme auf den Lernprozess haben. Die gesellschaftlichen Bezüge sind augenscheinlich für die Teilnehmer nicht relevant.

Träger und Teilnehmer von internationalen Austauschprogrammen haben also zum Teil unterschiedliche Zielsetzungen. Während nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst vorwiegend politische Ziele im Vordergrund standen, gewannen im Laufe der Jahrzehnte persönliche und pädagogische Zielsetzungen an Bedeutung. Der internationale Personenaustausch blieb jedoch weiterhin und ist bis heute gesellschaftspolitisch relevant. Je nach Kontext werden unterschiedliche Ziele angestrebt.

Für die Teilnehmer sind gesellschaftliche Bezüge eher nicht relevant. Sie sehen sich weniger als Teil der Außenkulturpolitik, sondern verfolgen vielmehr persönliche und fachliche Ziele. Informelle Gründe für die Teilnahme, sowie die Situation im Heimatland als Push-Faktor werden kaum genannt, wobei zu vermuten ist, dass diese zwar bestehen, jedoch entweder unbewusst sind, oder gegenüber den Trägern oder Außenstehenden nur ungern angegeben werden.

3.3.2.3 Programmarten

Ein Kategorisierung der Austauschprogramme, durch die amerikanische Studenten an deutschen Hochschulen studieren, ergibt je nach Maß der Integration in die Gasthochschule eine Einteilung in zwei Programmarten: ‚full immersion‘ und ‚island programs‘. In beiden Programmtypen beträgt die Aufenthaltsdauer ein bis zwei Semester. Für kürzere Studienaufenthalte werden dagegen in der Regel zwei weitere Programmarten durchgeführt: ‚summer schools‘ oder akademische Studienreisen, welche beide nach dem Maß der Integration eher den ‚island programs‘ zugerechnet werden können. Im Folgenden wird daher zunächst der Unterschied zwischen ‚full immersion‘ und ‚island programs‘ beschrieben und diskutiert, bevor die anderen Programmarten vorgestellt werden.

3.3.2.3.1 *„Island Programs‘ als Alternative zu ‚Full Immersion‘*

Für amerikanische Studenten an deutschen Hochschulen sind vor allem zwei Programmtypen üblich. In **„full immersion programs“** nehmen die Studenten regulär am Universitätsleben teil und belegen mit ihren deutschen Kommilitonen gemeinsam Seminare. Dahinter steht die Annahme, dass die Studenten so gut wie möglich in die Gastuniversität *integriert* werden sollten. Allerdings wird eingeräumt, dass die totale Immersion ausländischer Studierender ein unrealistisches Ziel ist, welches – bedingt durch *sprachliche Einschränkungen* – kaum je erreicht wird. Das betrifft besonders Studenten aus den USA, weil diese in ihrem Heimatland weniger Fremdsprachen lernen bzw. fremden Nationalkulturen ausgesetzt sind. Eine internationale Studie über Auslandsstudienprogramme ergab, dass in einer Rangliste der *Hauptinformationsquellen über die Zielkultur* für US-amerikanische Austauschstudenten Gespräche mit anderen Amerikanern nach Gesprächen mit *„Einheimischen“*, einheimischen Zeitungen und einheimischen Radio-Sendern bereits auf Platz vier (vgl. Opper et al. 1990, S. 45) liegen. Im Vergleich mit den Europäischen Austauschstudenten haben Amerikaner sogar häufiger mit eigenen Landsleuten über das Gastland gesprochen. Deutlich wird weiterhin, dass weniger Fachliteratur (im Ranking auf Platz 12) als Massenmedien Hauptquelle von Informationen waren. Auch eine Analyse der Bedeutung bestimmter Sozialkontakte bestätigt, dass andere Austauschstudenten, vor allem Amerikaner, eine wesentliche Rolle für die amerikanischen Austauschstudenten spielen (vgl. Opper et al. 1990, S. 46).

Für Studenten, die mit einer *„full immersion“-Situation überfordert* sind, werden daher häufig Veranstaltungen angeboten, in denen ihnen geholfen wird, ihre Erfahrungen sprachlich, aber auch kulturell zu übersetzen. Diese Veranstaltungen werden allgemein als notwendiges Übel auf dem Weg zur vollständigen Integration angesehen. Es lässt sich jedoch argumentieren, dass selbst dort, wo keine Sprachbarriere besteht, *„immersion“* nicht die beste und schon gar nicht die einzige Methode sei, durch welche die Studenten zu einer besseren Erkenntnis der Situation kommen könnten. Michael Woolf (2001, S. 30) stellt daher folgende These auf: Um die Erfahrungen während eines Auslandsstudiums betrachten und reflektieren zu können, benötigten die meisten Studenten eine Anleitung, die nur durch die Trennung von den inländischen Studenten zu erreichen sei.

Häufig wird angenommen, dass in Gruppen reisende US-amerikanische Austauschstudenten generell einen negativen Einfluss aufeinander hätten und den Kontakt mit einheimischen Studenten verhinderten. Es wird daher empfohlen, dass die Studenten möglichst wenig Zeit mit ihrer Gruppe verbringen sollten, da diese potentiellen Kontakt mit der Zielkultur einschränken. Kulturelles Lernen findet jedoch auch innerhalb dieser Gruppe durch Diskussion, soziale Interaktion und intellektuellen Austausch statt. Außerdem wird durch einen solchen Austausch von Meinungen und Erfahrungen die Reflexion der eigenkulturellen Erfahrungen gefördert. Das Lernen über die eigene Kultur ist jedoch als Folge eines Auslandsaufenthaltes ein wesentlicher Teil der interkulturellen Lernerfahrung: „This act of imagination and intellectual introspection, the re-perception of America, is a fundamental characteristic of a valuable learning experience abroad“ (Woolf 2001, S. 31). Eine qualitative Untersuchung des Kommunikationsverhaltens US-amerikanischer Teilnehmer einer 'summer school' in Frankreich kam zu dem Ergebnis, dass die Tendenz der Studenten zur Bildung von nationalen Gruppen kein Einzelfall bedingt durch mangelnde Motivation ist. Vielmehr haben solche Gruppenbildungen eine komplexe psychologische und soziale Funktion, sie erleichtern die Auseinandersetzung mit der Zielkultur (vgl. Wilkinson 1998, S. 33). Wilkinson stellte fest, dass Kommunikationsprobleme in der Regel nicht auf sprachlichen, sondern häufiger auf kulturellen Missverständnissen basieren. Bei Problemen suchten die Teilnehmer Schutz und Hilfe in der Gruppe der Amerikaner. Die Vorteile einer derartigen „home culture enclave“ (Wilkinson 1998, S. 31) lag sowohl in einer kulturellen Rückzugsmöglichkeit, aus deren Sicherheit heraus der Anpassungsprozess beginnen konnte, als auch in einer ‚Arbeitsteilung in der Anpassung‘, welche den individuellen Anteil der Anpassung erleichtert (vgl. ebd. S. 32).

Der ultimative Sinn eines Auslandsstudiums liegt nicht nur in der Auseinandersetzung mit dem Studienfach. Es geht vor allem darum, sich mit der Kultur und Gesellschaft des Gastlandes zu beschäftigen. Nötig sind daher getrennte Kurse, die anerkennen, dass die Studenten Amerikaner sind, und *Raum für eine Reflexion der kulturellen Erfahrungen* ermöglichen. Dabei sollte stets vom Bekannten ausgegangen werden und von dort aus das Unbekannte oder Neue behandelt werden.

Die Forderung nach Integration ist auch im Hinblick auf andere Ziele des internationalen Personenaustausches bekannt. In Bezug auf das Fremdsprachenlernen kommen Carlson et al. (1991, S. 37) zu dem Ergebnis, dass vier Charakteristika von Austauschprogrammen einen statistisch signifikanten positiven Einfluss haben: 1. das Maß der Integration in die Gastuniversität, 2. das Zusammenleben oder der Kontakt mit Einheimischen, 3. die eigene positive Einschätzung des Auslandsaufenthaltes, 4. ein möglichst geringer Kontakt mit anderen amerikanischen Studenten.

Ist die Forderung nach möglichst großer Integration zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens bei gleichzeitiger Schaffung eines Schonraumes für das kulturelle Lernen Ergebnis widersprüchlicher Forschungsergebnisse, oder weist diese Unstimmigkeit auf eine Widersprüchlichkeit der beiden Zielsetzungen sprachliches und kulturelles Lernen hin? Da diese Studie lediglich das kulturelle Lernen untersucht, kann dieser Frage an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden. Eine Klärung wäre jedoch durchaus interessant.

Sogenannte **„island programs“** (Inselprogramme) agieren im Sinne des ‚Schonraumkonzeptes‘ und nehmen überwiegend US-amerikanische Austauschstudenten auf. Seminare werden – wenn es sich nicht um Fremdsprachenunterricht handelt – in englischer Sprache durchgeführt und richten sich nach den Curricula und formalen Anforderungen des amerikanischen Hochschulsystems. Obwohl die Programme an deutschen Universitäten durchgeführt werden und die Studenten formal zusätzlich zur Heimatuniversität an der deutschen Hochschule eingeschrieben sind, nehmen sie nicht am regulären Veranstaltungsprogramm teil. Die ‚island programs‘ schaffen – bedingt durch die englischsprachige Programmleitung und die enge persönliche Betreuung der Teilnehmer – eine Atmosphäre der *Sicherheit*, welche insbesondere für diejenigen Studenten mit weniger interkulturellen Erfahrungen, welche darüber hinaus eventuell auf zwei Ebenen neuen Eindrücken ausgesetzt sind, z.B. indem sie aus einer ländlichen Umgebung in den USA in eine europäische Großstadt gegangen sind, von großem Vorteil sein können. Aus der Sicht der US-amerikanischen Universitäten ergeben sich weitere Vorteile von ‚island programs‘ (vgl. Woolf 2001):

- Finanzielle Vorteile: Internationale Bildung ist ein weltweiter Wachstumsmarkt. Die Studiengebühren von Inselprogrammen werden von US-Amerikanischen

Universitäten, welche diese Programme im Ausland durchführen, eingenommen. Die Durchführung der Programme ist mit relativ geringen Kosten möglich, so dass hier ein Programmtyp mit großen *Gewinnchancen für die Institutionen* besteht.

- *Administrative Vorteile:* Die Orientierung an den US-amerikanischen Semesterzeiten erleichtert die termingerechte Planung. Darüber hinaus gibt es keine Schwierigkeiten bei der Anerkennung von ‚credit points‘ oder Annahmen, worüber ‚credit points‘ zu vergeben seien – in den USA nach ‚contact hours‘, in Europa nach Arbeitsaufwand.
- Vermeidung von Unsicherheitsfaktoren: Die europäischen Universitäten befinden sich im Wandel – z.B. durch den Bologna-Prozess. Die dadurch entstehenden Unsicherheiten aus der Perspektive der US-amerikanischen Hochschulen lassen sich durch die nicht von den Reformen betroffenen Inselprogramme vermeiden bzw. abfedern.
- Akademische Vorteile: Nur eine geringe Anzahl von Amerikanern spricht eine Fremdsprache auf einem Niveau, das es ihr ermöglicht, im Ausland in der Fremdsprache zu studieren. Inselprogramme ermöglichen eine quantitative Ausweitung der Programme und verhindern, dass lediglich eine kleine Elite im Ausland studieren kann. So kann die vielfach geforderte *Ausweitung des Auslandsstudiums auf breitere Bevölkerungsschichten* (vgl. Carlson et al. 1991, S. 48ff.; American Council on Education 2001, S. 340) erreicht werden.

Dabei sollten derartige Inselprogramme nicht abgeschlossen von der Zielkultur sein, sondern Brücken schlagen und im Endeffekt ein besseres Verständnis und somit eine bessere Einbindung in die Zielkultur erreichen. Sie sind keinesfalls die einzige Möglichkeit für ein Auslandsstudium für US-Amerikaner, sondern vielmehr eine Alternative zu den ‚total immersion programs‘. Um nicht nur Eliten, sondern einer breiteren Masse internationale Erfahrungen zukommen zu lassen, müssen Bedingungen geschaffen werden, unter denen eine größere Anzahl von US-amerikanischen Studenten erfolgreich im Ausland studieren kann. Bei ‚total immersion programs‘ besteht stets die Gefahr, dass einige Studenten nicht nur ein- sondern untertauchen. Für diese Studenten sind Inselprogramme eine Lösung, die das Untertauchen verhindern können (vgl. Woolf 2001).

Die oben genannten Gründe – insbesondere die mangelnden Sprachkenntnisse vieler Amerikaner (vgl. American Council on Education 2001, S. 342) – haben zu einer weiten Verbreitung von Inselprogrammen geführt, wobei wiederum zwischen zwei Programmtypen unterschieden werden kann:

- Kurse auf Englisch, welche von nicht-englischsprachigen Universitäten durchgeführt werden,
- Kurse auf Englisch, welche von US-amerikanischen Universitäten – oder einem Zusammenschluss mehrerer Universitäten wie dem in dieser Arbeit behandelten University Studies Abroad Consortium (USAC) – ausgerichtet werden.

Inselprogramme sind in den letzten Jahrzehnten so populär geworden, dass ein Großteil der 100 000 Amerikaner, die im Ausland studieren, an kurzfristigen Programmen teilnehmen, in denen sie Kurse an einer ausländischen Universität belegen, ohne die akademischen Strukturen und das unterstützende System der Heimatuniversität zu verlassen (vgl. Coleman 2000, S. 583). Obwohl der englische Begriff ‚study abroad‘ lediglich Auslandsstudium im Allgemeinen bedeutet, wird er daher überwiegend im Kontext von Inselprogrammen verwendet: „As a rule, study abroad programs combine language and/or content learning in a formal classroom setting along with immersion in the native speech community.“ (Freed 1995, S. 5). Nach einer relativ weiten Definition von Shapson, Kaufmann & Day (1981, S. 66) sind immersion programs „a concentrated period of formal study of the second language along with opportunities for extensive use of this language beyond the classroom.“ Beide Begriffe, ‚study abroad‘ und ‚immersion programs‘ bezeichnen in diesem Kontext also üblicherweise Inselprogramme, was wiederum auf die weite Verbreitung dieser Methode hinweist.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Ziel der vollen Integration von US-amerikanischen Austauschstudenten in deutsche Hochschulen in vielen Fällen – vor allem aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse – unrealistisch ist und zu Überforderung führt. Für diese Fälle werden sogenannte Inselprogramme angeboten, die durch die spezielle Ausrichtung auf US-Amerikaner einen kulturellen Schonraum zur Reflexion kultureller Erfahrungen bieten. Das ist vor allem dann sinnvoll, wenn ansonsten gar kein Auslandsaufenthalt durchgeführt werden kann und außerdem das Inselprogramm als Vorbereitung auf eine ‚total immersion‘-Erfahrung genutzt wird.

3.3.2.3.2 ‚Summer Schools‘

Eine andere häufig von US-Amerikanern genutzte Programmart ist die ‚Summer School‘. Dabei handelt es sich um Seminare oder Programme, die *während der vorlesungsfreien Zeit* in den Sommermonaten angeboten werden. Diese Art von Programmen wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in den USA populär, als man den aus dem Krieg heimkehrenden Soldaten einen schnelleren Hochschulabschluss ermöglichen wollte, damit diese die verlorene Zeit in ihrer Ausbildung wieder aufholen konnten (vgl. Scheijbal 1998). In den letzten drei Jahrzehnten haben sich die ‚Summer Schools‘ oder ‚summer sessions‘ zu einem festen Bestandteil – nicht nur der US-amerikanischen – Hochschullandschaft entwickelt. Mittlerweile werden ‚summer schools‘ von einer großen Anzahl von Universitäten weltweit angeboten. Für den Sommer 2004 nennt ‚Peterson’s summer study abroad‘ über 1700 Programme weltweit (vgl. Peterson’s 2003).

Die *Unterschiede* zwischen ‚summer school programs‘ und dem regulären Veranstaltungsangebot betreffen vor allem folgende Aspekte (vgl. dazu auch Scheijbal 1998):

- Flexibilität: Sommerprogramme sind flexibler, und bieten eine ideale Möglichkeit, um neue Programme, Methoden und Inhalte zu testen.
- Studenten: ‚Summer schools‘ sind normalerweise auch für Studenten anderer Fakultäten, Universitäten und Nationen offen. Viele Programme sind daher als ‚international summer schools‘ ausgeschrieben und richten sich vor allem an ausländische Studierende.
- Studiengebühren: In den USA werden während des Sommers häufig niedrigere Studiengebühren erhoben als im Rest des akademischen Jahres, in Deutschland dagegen, werden die ‚summer schools‘ dazu genutzt, gebührenpflichtige Programme durchzuführen, um so (wenigstens annähernd) kostendeckend arbeiten zu können.
- Dauer: ‚Summer schools‘ bieten in der Regel Blockveranstaltungen an, so dass in kürzerer Zeit die gleiche Anzahl von ‚credit points‘ erworben werden können.
- Campus Atmosphäre: Die Atmosphäre während einer ‚summer school‘ ist häufig offener, entspannter und informeller als während des akademischen

Jahres. Da sich weniger Studenten in dieser Zeit an der Uni befinden, sind die Kurse kleiner, der Kontakt von Lehrenden und Lernenden enger und die Betreuung besser. Allerdings sind kürzere Bibliotheks- und Mensaöffnungszeiten häufig eine besondere Herausforderung für die Studierenden.

Für das kulturelle Lernen in internationalen ‚summer schools‘ sind vor allem die folgenden beiden Aspekte von Bedeutung:

- Unterbringung: Ausländische Studierende sind häufig in Wohngemeinschaften und Studentenwohnheimen untergebracht, die während der vorlesungsfreien Zeit nicht voll belegt sind. Es besteht daher in der Regel weniger Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur.
- Dauer: Die Aufenthaltsdauer ist mit ein bis zwei Monaten deutlich kürzer als während des Semesterprogramms.

Die *Vor- und Nachteile* für alle Beteiligten der ‚summer schools‘ (Studenten, Arbeitgeber, Institutionen und Gesellschaft) wurden von Richmond und Piper 1991 (S. 19-25) detailliert beschrieben. Dabei liegt der Hauptvorteil dieses Programmtyps in der Verkürzung von Studienzeiten – eine Tatsache, die von Studenten, Arbeitgebern und der Gesellschaft gleichermaßen geschätzt wird. Die Nachteile sind nicht ganz so offensichtlich, jedoch im Detail nicht zu unterschätzen, so zum Beispiel das Missverhältnis von Lehre und Forschung, welches von den Universitäten bemängelt wird.

1994 legte Barbara Okanik eine Analyse verschiedener Faktoren für das kanadische Universitätssystem vor, von denen hier einige ausgewählt wurden, die auch auf das deutsche System übertragbar sind. Okanik nennt zunächst die ökonomischen Faktoren: Der entscheidende Vorteil liegt hier in der besseren Ausnutzung der Infrastruktur, sodass langfristig die Kosten der Institution gesenkt werden können. Darüber hinaus besteht für die Dozenten die Möglichkeit, während des Sommers an einer anderen Universität zu unterrichten, was nicht nur einen Erfahrungszuwachs, sondern auch einen Einkommenszuwachs bedeutet. Die Nachteile liegen in der Gefahr bei zu geringen Teilnehmerzahlen eventuell nicht kostendeckend arbeiten zu können. Außerdem könnten kostenpflichtige ‚summer schools‘ zu Lasten kostenpflichtiger Semesterprogramme gehen, indem die Studenten statt am Semesterprogramm an der

„summer school“ teilnehmen und nun wiederum das Semesterprogramm nicht ausgelastet ist.

Im Bereich der akademischen Faktoren liegen die Vorteile in einer besseren Ausnutzung der Studienzeiten. Durch die langen Semesterferien ist eine Kontinuität der Lehre nicht gewährleistet, was durch zusätzliche Kurse im Sommer aufgefangen werden kann. Der Hauptnachteil besteht in der Tatsache, dass Sommerkurse häufig von Lehrbeauftragten übernommen werden, bei denen der akademische Standard nicht immer gehalten werden kann (vgl. Okanik 1994).

Über die *Motivation der Teilnehmer* gibt eine Mitte der 90er Jahre von der University of Wologong, Australien durchgeführte Studie (vgl. White 1999, S. 245ff.) Auskunft. Sie ergab eine durchgängig positive Bewertung von Summer Schools durch die Studenten. Die Mehrheit der über 600 befragten Studenten (64%) nannte als Motive für die Teilnahme die kürzeren Studienzeiten. Die Vorteile wurden hauptsächlich in den kleineren Lerngruppen (53%), dem schnelleren Lerntempo (44%), dem besseren Zugang / Kontakt zum Lehrkörper (33%) und in der informelleren Lernatmosphäre (31%) gesehen. Als Nachteile wurden besonders häufig die beschränkte Auswahl an Kursen (63%) und wiederum das schnellere Lerntempo (30%) genannt. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die Zufriedenheit der Studenten mit dem Programm überaus hoch ist – eine Tatsache, die im international heiß umkämpften tertiären Bildungsmarkt auf das große Potential von „summer schools“ für die ausrichtenden Institutionen hinweist (vgl. dazu auch Wasserstein 2001) . Darüber hinaus zog die untersuchte „summer school“ einen besonders hohen Anteil von Studenten (33%) von außerhalb des Instituts an.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass „summer schools“ eine populäre Ergänzung zum herkömmlichen Semesterprogramm darstellen. Sie sind sowohl zeitlich als auch ökonomisch für die Hochschulen und die Teilnehmer effektiv. Als Hauptmotivation für die Teilnahme an derartigen Programmen geben die Studenten den Zeitfaktor und die besseren Studienbedingungen während des Sommers an. Für internationale Programme sind vor allem zwei Aspekte von hoher Bedeutung: Die Aufenthaltsdauer ist wesentlich kürzer als in den Semesterprogrammen und der Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur kann aufgrund der Semesterferien bedeutend geringer sein. Hierbei ist jedoch einschränkend zu bedenken, dass aufgrund der unterschiedlichen

Semesterzeiten in Deutschland und den USA, ein Teil der ‚summer school‘ (Ende Mai bis Mitte Juli) während des deutschen Sommersemesters durchgeführt werden kann.

3.3.2.3.3 Akademische Studienreisen

Eine weitere Form der internationalen Jugendarbeit sind organisierte Reisen eines Trägers, zum Beispiel einer Universität, in das Land der Zielkultur. Häufig werden touristische Anteile mit Seminaren zu landeskundlichen Themen sowie Fremdsprachenunterricht – zum Beispiel im Rahmen einer ‚summer school‘ – kombiniert. Die Unterbringung erfolgt überwiegend in Gastfamilien oder Studentenwohnheimen. Oft findet ein gegenseitiger Austausch mit einem Gegenbesuch statt. Den Aspekt des Reisens beschreibt Werner Müller, der 1987 die erste Studie, die Arbeiten zur internationalen Jugendarbeit systematisierte, unter dem Titel „Von der Völkerverständigung zum Interkulturellen Lernen“ veröffentlichte (vgl. dazu auch Thimmel 2001, S. 137). Er bezeichnet den internationalen Jugendaustausch als Schnittpunkt von Tourismus und Jugendarbeit (vgl. Müller 1987, S. 28ff.). Im Falle der deutsch-amerikanischen Austauschprogramme zwischen Hochschulen könnte man diese Programmform als *Schnittstelle zwischen Tourismus und Auslandsstudium* bezeichnen. Müller betont, dass Jugendarbeit in Konkurrenz zu rein kommerziellen touristischen Angeboten steht (vgl. Müller 1987, S. 46). Besondere Bedeutung ist daher der Tatsache beizumessen, dass der Austausch in der Ferien- und Urlaubszeit stattfindet. Es werden von den Teilnehmern häufig bestimmte Erwartungen an die so verbrachte *Freizeit* gestellt (vgl. Müller 1987, S. 72), die sich gegebenenfalls nicht mit den Zielen der Träger für das Programm decken.

Die Auseinandersetzung mit dieser Problematik fällt unter anderem in den Bereich der Reisepädagogik, welche ein Teil der Erwachsenenbildung ist und wiederum die enge Verschränkung von außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung verdeutlicht.

„Reisepädagogik befasst sich mit dem touristischen Reisen als dem wichtigsten Inhalt der Jahresfreizeit, dem Urlaub. Sie erforscht die besonderen Bedingungen und möglichen Zielsetzungen eines sinnvollen, umwelt- und sozialverträglichen Reisens, erstellt hierfür geeignete Kriterien, bietet praktische Orientierungshilfen und entwickelt professionelle Modelle didaktischer Planung und methodischer Durchführung. Reisepädagogik ist sowohl der benachbarten Freizeitpädagogik als

auch der übergeordneten Erwachsenenpädagogik verpflichtet.“ (Günter 1993, S. 60).

Der Hauptkritikpunkt an derartigen Programmen ist ein Ungleichgewicht zwischen touristischen und akademischen Anteilen, wodurch ein Erreichen der akademischen Zielsetzungen der durchführenden Hochschulen nicht immer gewährleistet werden kann. Darüber hinaus wird durch das häufig stark strukturierte und sehr zeitintensive ‚kulturelle Begleitprogramm‘ der *Kontakt* zu Mitgliedern der Zielkultur auf ein Minimum beschränkt – insbesondere, wenn kein Fremdsprachenunterricht im Programm enthalten ist und, wie im Fall von US-amerikanischen Teilnehmern häufig der Fall, nur geringe Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind. Sowohl die Austauschpartner oder Gastfamilien als auch die Mitarbeiter der Hochschulen passen sich zudem stark den Bedürfnissen der Gäste an, was wiederum die Auseinandersetzung mit der Zielkultur verringert.

Insbesondere für die amerikanischen Teilnehmer birgt diese Programmart jedoch zahlreiche Vorteile: Die Reisen werden zentral von der Heimatuniversität organisiert und angeleitet, was nicht nur ein *Sicherheitsempfinden* vermittelt, sondern darüber hinaus einen guten Einstieg für reiseunerfahrene Teilnehmer bietet. Zudem lernen sich die Teilnehmer in der Regel in einem Vorbereitungsseminar näher kennen, was jedoch zu speziellen gruppenspezifischen Effekten führen kann. Fremdsprachenkenntnisse sind in der Regel nicht nötig und die von den begleitenden Dozenten angebotenen Seminare lassen sich problemlos in das Curriculum der Heimatuniversität integrieren, durch die Teilnahme können also ‚credit points‘ erworben werden. Handelt es sich um einen gegenseitigen Austausch, liegt der Vorteil für die deutschen Teilnehmer vor allem in der relativ kostengünstigen Unterbringung in den USA, sowie der Tatsache, dass durch bilaterale Verträge zwischen den Hochschulen die Studiengebühren in den USA umgangen werden können.

Abschließend soll also festgehalten werden, dass Inselprogramme als Alternative zur ‚full immersion‘ eingesetzt werden können, sofern eine vollständige Integration insbesondere aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse nicht gewährleistet werden kann. In diesem Fall bieten kulturelle Inseln einen Schonraum für die Reflexion von Erfahrungen. Für einen kurzfristigeren Studienaufenthalt über wenige Wochen oder

Monate werden häufig spezielle Formen von Inselfprogrammen durchgeführt: ‚summer schools‘ und akademische Studienreisen. Besonders die ‚summer school‘ ist eine zeitlich und ökonomisch effektive Form des Auslandsstudiums und führt in der Regel zu kürzeren Studienzeiten und einer besseren Ausnutzung der universitären Infrastruktur außerhalb der regulären Semesterzeiten. Beide Formen, insbesondere jedoch die akademischen Studienreisen, beinhalten – bedingt durch die kürzere Aufenthaltsdauer und die besonderen Rahmenbedingungen – weniger Kontakt zur Zielkultur. Bei den Studienreisen ist zudem fraglich, ob die überwiegend touristischen Aktivitäten einem akademischen Anspruch gerecht werden.

Bei allen in der vorliegenden Studie erfassten Programmen handelt es sich um Formen von Inselfprogrammen.

Die Auswirkungen von internationalen Personenaustauschprogrammen auf Teilnehmer, Institutionen und deren Mitarbeit sind Gegenstand der Austauschforschung und werden im folgenden Abschnitt behandelt.

3.3.2.4 Standortbestimmung der Austauschforschung

Gegenstand der Austauschforschung ist eine „kritische Auseinandersetzung mit den Hauptdiskursen der Internationalisierung und Globalisierung mit ihren Auswirkungen auf die Arbeit der ‚international educators‘, der beteiligten Hochschullehrer/innen und des administrativen Personals, aber auch auf die internationalen Studierenden“ (Szczyrba & Wildt 2003, S. 137). Bereits 1962 gelang Dieter Danckwortt eine umfassende Standortbestimmung (vgl. Danckwortt 1962 und Zeuschel 2001). Danach bestimmten drei sozialwissenschaftliche *Fragestellungen* die Analyse des internationalen Jugendaustauschs: 1. die Verlaufsanalyse, 2. die Wirkungsanalyse, z.B. die Zunahme von Sprach- und Landeskenntnissen oder Veränderungen von Einstellungen gegenüber der Gastkultur und 3. die Organisationsanalyse, z.B. Methoden der Teilnehmerauswahl oder die Programmplanung in pädagogischer und finanzieller Hinsicht.

Dabei wurden nach Danckwortt (1962) vier verschiedene *Forschungsmethoden* angewandt: 1. die Auswertung von vorhandenem Material, z.B. statistische Angaben aus Teilnehmerunterlagen, Reisetagebüchern, Lebensläufen, etc., 2. Fragebogen- und

Interview Methoden, 3. (Einstellungs-)Tests und 4. Beobachtungen. Diese vier Methoden werden im Prinzip bis heute überwiegend verwendet. Allerdings sind die von Dankwortt betonten Einstellungstests in ihrer Bedeutung in den Hintergrund getreten. Insgesamt wächst die Skepsis gegenüber der Wirkung von Begegnungsprogrammen. Zur ‚Kontakthypothese‘ – der Annahme, dass die Begegnung von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen durch die reine Begegnung Annäherung erreicht und sogar Vorurteile abgebaut werden – vgl. Kap. 4.1.4.3 in dieser Arbeit.

Bis heute lassen sich *fünf Arten von Forschungsprogrammen* im Austauschbereich unterscheiden, die Gerhard Winter 1984 (S. 49f., vgl. auch Thimmel 2001 und Zeutschel 2001) beschrieben hat:

- Empirisch-analytische Sozialforschung,
- Wirkungsforschung,
- Institutions- und Organisationsforschung,
- Aktionsforschung – gekennzeichnet durch eine aktive ‚stellungnehmende‘ Position der Forscher, häufig verbunden mit dem Aufzeigen von Verbesserungspotential und konkreten Vorschlägen für die Umsetzung ,
- Supervision (mit Programmevaluation) – Übergang zwischen angewandter Forschung und Praxisberatung.

In letzter Zeit wird der Wirkungsforschung wieder verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet, nicht zuletzt weil die Organisatoren und Träger von Austauschprogrammen aus finanziellen Gründen einem verstärkten Legitimationsdruck ausgesetzt sind (vgl. Zeutschel 2001, S. 2).

Ergebnisse der Wirkungsforschung: Da die vorliegende Studie über das in verschiedenen Austauschprogrammen vermittelte Verständnis der deutschen Kultur der Wirkungsforschung zuzuordnen ist, sollen an dieser Stelle einige aktuelle Ergebnisse der Wirkungsforschung kurz dargestellt werden.

Es wird angenommen, dass Austauschprogramme eine Reihe von **Vorteilen** bergen (vgl. dazu u.a. Bachner et al. 1993, S. 44): Programme internationalen Personenaustausches tragen zu einer *friedlicheren Weltordnung* bei und rufen *positive persönliche Veränderungen* bei der Mehrzahl der Teilnehmer hervor. Diese Veränderungen sind langanhaltend, sowohl für die Individuen wie für die Gesellschaften. Zu den Charakteristika der Individuen, die durch den Austausch

unterstützt werden, gehören eine internationale Orientierung, Wissen über die Welt, interpersonelle Fertigkeiten, die Ablehnung von Stereotypen, Ambiguitätstoleranz, höheres Selbstwertgefühl und Empathie (vgl. Allen & Herron 2003, S. 370). Für die Gesellschaften liegen die potentiellen Vorteile im Bereich des politischen Verständnisses anderer Nationen.

Zur **Langzeitwirkung** von Austauschprogrammen im Bereich des Schülerjahresaustauschs legten Bachner et al. 1993 eine Studie über ehemalige Teilnehmer des einjährigen High-School-Austauschprogrammes von Youth for Understanding e.V. vor. Darin kommen sie zu folgendem Ergebnis (vgl. S. 43):

- Die Austauscherfahrung trägt zu einer *positiven, lang anhaltenden Einstellungs- und Verhaltensänderung* bei.
- Je länger ein Austauschprogramm dauert, desto größer ist sein Einfluss.
- Die Austauscherfahrung unterstützt die Bildung einer internationalen Perspektive, welche Ansätze internationalen Friedens und internationaler Kooperation unterstützt.
- Ehemalige Austauschschüler geben das Gelernte an andere weiter und beeinflussen diese, sie können demnach als Multiplikatoren bezeichnet werden.
- Die Austauscherfahrung wird besonders häufig sowohl als befriedigend als auch als erfolgreich eingestuft.

Die hier vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem **Einfluss** von Austauschprogrammen **auf das Verständnis der Zielkultur**. Häufig wird davon ausgegangen, dass ein Auslandsaufenthalt eine besonders gute Gelegenheit für kulturelles Lernen ist (vgl. Opper et al. 1990, S. 117). Darüber geht man davon aus, dass Teil der schulischen und universitären Ausbildung die Auseinandersetzung mit Kulturen ist. Die Teilnahme an einem Austauschprogramm ist somit ein wichtiger Bestandteil der Bildung. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Austauschprogrammen und dem Auslandsstudium wird der Aspekt Kultur oft thematisiert, wobei häufig *Einflussfaktoren* auf kulturelles Lernen beschrieben werden. Während des Auslandsaufenthaltes durchlaufen die Studenten in der Regel verschiedene Stufen, von Ethnozentrismus bis Kulturrelativismus (nachgewiesen an US-amerikanischen Studenten in Chile). Stephenson (2002) beschreibt Aspekte, von denen das Erreichen des Ziels – ein vertieftes Verständnis des Fremden („cross-cultural deepening“) – abhängig ist: persönliche Faktoren (Wissen über die Gastgeberkultur,

Fremdsprachenkenntnisse, etc.), Charakteristika der gastgebenden Kultur (z. B. Grad der Differenz zwischen Gast- und Gastgeberkultur) und Art des Austauschprogramms (Aufenthaltsdauer, Ausmaß der Betreuung, etc.). Der Zeitpunkt an dem die jeweils höhere Stufe erreicht wird, bzw. das Ereignis, das zum Erreichen dieser Stufe führt, konnte jedoch in Stephensons Studie nicht genau bestimmt werden (vgl. Szczyrba & Wildt 2003, S. 137).

Im Bereich des kulturellen Lernens ist es jedoch problematisch, das Erreichen von Lernzielen zu überprüfen. In der wissenschaftlichen Literatur werden vor allem vier Dimensionen des kulturellen Lernens in Austauschprogrammen diskutiert (vgl. Opper et al. 1990, S. 117f.):

- Die Teilnahme an einem Austauschprogramm führt nicht nur zu einem besseren Verständnis der fremden Kultur, sondern fördert die *Reflexion der eigenen Kultur*. Darüber hinaus entsteht Ambiguitätstoleranz.
- Wissen über die andere Kultur wird *nicht nur auf kognitiver Ebene* erworben, sondern auch in den affektiven Bereichen Motivation, Meinung und Ansichten. Das kann, muss jedoch nicht, tieferliegende Werte beeinflussen.
- Die *Richtung der Veränderungen kann nicht vorhergesagt werden*.
- Insgesamt werden große *Unterschiede von Fachrichtung zu Fachrichtung* festgestellt, so lernen zum Beispiel Geschichtswissenschaftler in kulturellen Bereichen mehr als Ingenieure, weil das kulturelle Lernen Teil des Studiums der Geschichtswissenschaftler ist.

Zum kulturellen Lernen legten Opper et al. 1990 eine Wirkungsforschungsstudie vor, welche Auslandsstudienprogramme aus fünf Ländern (Großbritannien, Deutschland, Frankreich, Schweden & USA) untersuchte. Auch hier wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen einigen Folgen der Programmteilnahme (unabhängige Variable) und *äußeren Einflüssen*, wie Programmmerkmalen, Voraussetzungen der Studenten und Erfahrungen während des Auslandsaufenthaltes (abhängige Variable) festgestellt:

- Sprachkenntnisse: Der Fremdsprachenerwerb war am erfolgreichsten, wenn die Studenten vor dem Programm bereits eine gewissen Zeit im Gastland verbracht hatten und während des Programms an Sprachkursen teilnahmen.

- Akademischer Fortschritt: Die Studenten haben den größten akademischen Fortschritt erreicht, wenn kulturelle Motive die Entscheidung für eine Teilnahme am Programm beeinflusst haben, das Auslandsstudium kein verpflichtender Anteil des Studiums an der Heimatuniversität war und die Studenten während des Auslandsaufenthaltes viel gereist sind.
- Das Universitätssystem des Gastlandes wird in der Regel nach dem Auslandsaufenthalt negativer als vorher eingeschätzt (vgl. Opper et al. 1990, S. 124). Hier besteht ein besonders eindeutiger Zusammenhang zwischen den äußeren Umständen – das System wird besonders negativ eingeschätzt, wenn
 - o die Programmteilnahme freiwillig erfolgt ist (also nicht Teil eines Programms an der Heimatuniversität war),
 - o die Studenten im Heimatland in der Nähe ihrer Eltern studierten,
 - o die Studenten mit Lernschwierigkeiten während des Auslandsaufenthaltes zu kämpfen hatten,
 - o die im Ausland erbrachten Studienleistungen von der Heimatuniversität nicht voll anerkannt wurden,
 - o durch das Auslandsstudium die Studienzeit generell verlängert wurde,
 - o die Zusammenarbeit zwischen Heimat- und Gastuniversität nicht reibungslos verlief und
 - o die Fremdsprachenvorbereitung mangelhaft war.

Insgesamt wurde jedoch festgestellt, dass es relativ viele individuelle Unterschiede gibt. Einige *Tendenzen* lassen sich zwar erkennen, so unterstützen Fremdsprachenkurse im Ausland die Fremdsprachenkenntnisse, Reisen erhöht das Wissen und Verständnis von Kultur, und Probleme im Ausland führen häufig zu einer negativen Bewertung des Universitätssystems des Gastlandes (vgl. Opper et al. 1990 S. 201). Unterschiede bei den Programmen, den Persönlichkeitsmerkmalen und dem soziokulturellen Hintergrund der Studenten etc. lassen sich jedoch nicht allgemein zur Erklärung von unterschiedlicher Wirkung von Austauschprogrammen heranziehen (vgl. Opper et al. 1990 S. 202):

„The most remarkable result is that altogether, differences between student characteristics, programme characteristics, students’ experience and problems abroad have relatively weak explanatory value for the different academic, foreign language, cultural and professional ‘outcomes’. Or, looking from the opposite direction of the matrix, it is surprising that social background, academic

achievement prior to study abroad, most ways of preparing for the sojourn, as well as the duration of the study abroad period²⁵, did not seem to determine the outcomes” (Opper et al. 1990 S. 202).

Opper et al. folgerten daraus, dass die Maßnahmen der einzelnen Programme keinesfalls nutzlos seien, in dieser Studie hätten sich jedoch die Unterschiede der einzelnen Programme und Maßnahmen gegeneinander aufgehoben. Es gäbe also keine Erfolgsrezepte für Austauschprogramme:

„ [...] programmes operating in very different circumstances and demonstrating very different characteristics can be successful: when it comes to any organized study abroad programmes, all roads lead to Rome” (Opper et al. 1990, S. 215).

Auch Ann Kelleher, die Mitte der 90er Jahre eine Studie über internationale Programme an US-Universitäten durchführte, beschreibt ein ähnliches Phänomen: Obwohl die durchführende Institution (je nach Größe, Ausstattung, Träger, etc.) die Neugründung und Erhaltung von Programmen beeinflusse, sei *kein Zusammenhang* zwischen spezifischen Merkmalen der Institution und dem Erfolg der Programme festzustellen (vgl. Kelleher, A. 1996, S. 414).

In letzter Zeit häuft sich daher die **Kritik** an der Widersprüchlichkeit der Ergebnisse von individuellen Studien, die lediglich einzelne Aspekte von Programmen untersuchen, sowie an den *unzureichenden Nachweisen für Wirkungszusammenhänge* (vgl. Allen & Herron 2003, S. 370). So konnten auch neuere Studien keinen Zusammenhang zwischen Auslandsstudium und einer Änderung der Motivation gegenüber dem Lernen der Fremdsprache und den Mitgliedern der Zielkultur nachweisen (vgl. Allen & Herron 2003).

Auch die potentiellen *negativen Konsequenzen* von Austauschprogrammen wurden bislang wenig beachtet, es mehren sich jedoch die Stimmen, die darauf hinweisen, dass unter ungünstigen Bedingungen (oberflächlicher Kontakt mit der Zielkultur, Isolierung durch spezifische Gruppenkonstellationen, eine „vacation mentality that works against an academic atmosphere“ (Allen & Herron 2003, S. 371), etc.) Lernprozesse stark behindert werden können, so dass sich der Auslandsaufenthalt negativ auf die interkulturelle und sprachliche Kompetenz auswirken kann. So kam eine Studie der

²⁵ In Bezug auf die Aufenthaltsdauer besteht hier ein deutlicher Unterschied zu den Ergebnisse von Bachner et al. 1993, die allerdings Austauschschüler, nicht Austauschstudenten untersuchten.

University of Portsmouth mit Studenten aus acht Ländern (vgl. Coleman 1998) zu dem Ergebnis, dass Fremdsprachenstudenten deutliche nationale Stereotypen über die Zielkultur haben, die durch einen ausgedehnten Auslandsaufenthalt eher verstärkt als vermindert werden. Bis zu 30 % der Studenten kehren nach Abschluss des Auslandsstudiums mit einem negativeren Bild von der Gastkultur in ihr Heimatland zurück.

Während einigen Autoren die Zufriedenheit der Studenten als Qualitätsmerkmal der Programme ausreicht (vgl. Hoffa 2002), äußern sich andere zunehmend kritisch zu bestehenden Programmen (vgl. Szczyrba & Wildt 2003, S. 136). Interessant ist vor allem folgendes Phänomen (vgl. Engle & Engle 2002): Bedingt durch die fortschreitende Globalisierung liegt über den grundlegenden Unterschieden zwischen den Kulturen eine oberflächliche Schicht ‚amerikanischer Weltkultur‘, die für die steigende Anzahl der US-amerikanischen Austauschstudenten weltweit, die mit immer geringeren Sprachkenntnissen für immer kürzere Zeiträume im Ausland studieren, immer schwerer zu durchdringen ist. Die Studenten sind häufig mit der Situation überfordert und schaffen eine ‚dritte Kultur‘ (Citron 2002). Diese dritte Kultur besteht aus Elementen der amerikanischen Kultur, wie der Besuch von amerikanischen Bars und Restaurants, die Zubereitung amerikanischer Mahlzeiten, der ausschließliche Gebrauch der englischen Sprache für die Kommunikation außerhalb des Unterrichts, et cetera. Gleichzeitig werden Elemente der Gastkultur integriert, z.B. der Alkoholgenuß in der Öffentlichkeit – nach amerikanischem Recht illegal, zumal einige der Teilnehmer noch der Altersbegrenzung für Alkohol unterliegen –, die Anpassung an europäische Ladenöffnungszeiten und den damit verbundenen Tagesablauf, die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, et cetera. Citron (2002, S. 43) betont, dass es sich hierbei nicht um die schrittweise Anpassung an die Normen der Gastkultur handelt, sondern um die Schaffung einer neuen, den Umständen des Auslandsstudiums angepassten, ‚dritten Kultur‘. Das Ausland wird zur exotischen Kulisse für amerikanisches Verhalten, statt eines akademischen Studiums wird der Auslandsaufenthalt auf eine Form des Tourismus reduziert (vgl. Engle & Engle 2002).

Die Programme reagieren jedoch nicht mit einem verstärkten inhaltlichen Betreuungsangebot auf die neuen Anforderungen, sondern legen den Schwerpunkt ihrer Arbeit weiterhin auf organisatorische Aspekte. Bis auf wenige Ausnahmen wird weiter davon ausgegangen, dass das interkulturelle Lernen ‚automatisch‘ allein durch den

Kontakt mit der Zielkultur stattfindet. Erfolgt dennoch eine Anpassung der Programme an die veränderte Situation, so äußert sie sich häufig darin, dass das Leben den Studenten so angenehm (amerikanisch) wie möglich gemacht wird. Statt die Studenten akademisch zu fordern und ihnen zu helfen, die Logik hinter der Zielkultur zu verstehen, werden die Programme zu serviceorientierten Dienstleistungsbetrieben, deren Kunden auf möglichst angenehme, komfortable Art gute Noten und eine Bereicherung des Lebenslaufs durch ein Auslandsstudium geboten wird.

Festzuhalten ist, dass Wirkungszusammenhänge von Austauschprogrammen nicht eindeutig nachgewiesen werden konnten und die negativen Konsequenzen bisher kaum Beachtung gefunden haben. Im Zuge der Globalisierung ist ein neues Phänomen zu beobachten: In der Anpassung an die Gastkultur bei gleichzeitiger Beibehaltung eigenkultureller Elemente schaffen die Studenten eine ‚dritte Kultur‘, die weitere aus keiner der beiden ursprünglichen Kulturen enthaltenen Elemente einbezieht.

Fraglich ist, ob die Träger von Programmen – hinsichtlich knapper finanzieller Mittel – Interesse an einer kritischen Auseinandersetzung mit der Wirkung von Austauschprogrammen haben. Und in der Tat könnte eine allzu deutliche Kritik an bestehenden Maßnahmen zu einer Kürzung im Bereich der Internationalen Pädagogik führen, was fatale Folgen für den gesamten Bereich haben könnte. Sollte sich jedoch der erste Verdacht bestätigen, dass Austauschprogramme nicht so wirksam sind, wie lange Zeit angenommen, ist deren Fortführung nach altem Muster in der Tat wenig sinnvoll. Entscheidend ist daher nicht die undifferenzierte ‚Verurteilung‘ gängiger Methoden, sondern eine Analyse der bestehenden Verhältnisse mit dem Ziel der konkreten Verbesserung bestehender Programme.

3.4 Zwischenfazit

Personenaustauschprogramme sind pädagogische Maßnahmen, die im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik eingesetzt werden. Dabei sind auf der Seite der Träger zwei wesentliche Arten von Zielsetzungen zu unterscheiden: pädagogische und politische. Zu den pädagogischen gehört zum Beispiel die interkulturelle Kompetenz. Das wesentliche politische Ziel ist die Verbesserung des Deutschlandbildes. Kap. 5 wird zeigen, warum

das über ein vertieftes Verständnis der Zielkultur zu erreichen ist, wodurch wiederum die Verknüpfung zum pädagogischen Ziel der interkulturellen Kompetenz entsteht.

Die Programme, die in dieser Arbeit behandelt werden, und auf die sich der vorgeschlagene Ansatz bezieht, sind in einem speziellen Teilbereich von Personenaustauschprogrammen angesiedelt: Es handelt sich um ‚partial immersion programs‘. Im Gegensatz zu ‚total immersion programs‘, in denen die Teilnehmer ganz in die fremde Kultur eintauchen, wird in ‚partial immersion programs‘ eine Insel, eine Art Schonraum geschaffen, um Raum für eine Reflexion der kulturellen Erfahrungen zu lassen. Darin ist keine generelle Kritik an ‚total immersion programs‘ enthalten, sondern es handelt sich hierbei vielmehr um eine Erweiterung des pädagogischen Angebots mit dem Ziel, auch Jugendlichen mit geringeren interkulturellen oder fremdsprachlichen Kompetenzen einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen. Gerade in den USA, in denen für viele Bürger²⁶ der Kontakt zum Ausland nicht so selbstverständlich wie in Europa ist, kann so die Ausweitung von internationalen Studienprogrammen auf einen größeren Anteil an der Bevölkerung erreicht werden. Im Umkehrschluss kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer der behandelten Programme in stärkerer Weise Hilfestellung und Beratung während des Auslandsstudiums benötigen.

Nachdem analysiert wurde, warum und unter welchen Bedingungen das Kulturverständnis in deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen gefördert werden soll, werden im folgenden Kapitel die Einflussfaktoren auf das Kulturverständnis dargestellt und deren Wechselwirkung diskutiert.

²⁶ Hierbei sind vor allem Angehörige der weißen Mittelschicht gemeint. Zweisprachige Angehörige von Minderheiten (vor allem Einwanderer aus Lateinamerika) sind hierbei ausdrücklich ausgenommen.

4 Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

Ein vertieftes Verständnis der deutschen Kultur kann nicht durch einen einseitigen Zugang zum Thema erreicht werden. Vielmehr sind zahlreiche Einflussfaktoren zu beachten. Ward, Bochner & Furnham (2001) sprechen vom ‚ABC of acculturation‘. ABC steht hier für ‚affective components‘, ‚behavior‘ und ‚cognitive variables‘, damit beziehen sich die Autoren auf drei theoretische Ansätze: Der Zugang zum interkulturellen Kontakt, der die affektiven Elemente betont, ist der ‚stress and coping approach‘ von Lazarus & Folkman (1984). Die Hauptaussage besteht darin, dass der interkulturelle Kontakt eine besondere Stresssituation darstellt, was wiederum Folgen für die Aufnahmefähigkeit hat und Risiken für die psychische Gesundheit der Teilnehmer birgt. Der kognitive Ansatz beinhaltet die Theorien der sozialen Identifikation, welche auf der Schnittstelle von kognitiver und Sozialpsychologie liegen. Den größten Einfluss auf die Austauschforschung hat bis heute die Social Identity Theory von Henry Tajfel (1986). Während Ward, Bochner & Furnham (2001, S. 110) den Schwerpunkt eher auf intergrupale Beziehungen und kulturelle Identität legen, bezieht sich die vorliegende Arbeit vor allem auf die kognitiven und sozialpsychologischen Funktionen von Stereotypen und die damit verbundene mögliche oder unmögliche Veränderbarkeit dieser. Den Aspekt des Verhaltens beleuchtet der Ansatz des interkulturellen Lernens, welcher Verhaltensänderungen als Basis für kulturelle Kompetenz und soziokulturelle Adaption ansieht (vgl. Ward 2004, S. 188). Im Folgenden werden daher zunächst die drei Ansätze ‚Social Identity Theory‘, ‚Stress and Coping Approach‘ und die Kulturstandardtheorie dargestellt und die Konsequenzen für Austauschprogramme entwickelt. Den Abschluss jedes einzelnen Unterkapitels bildet eine Liste von Forderungen für die Durchführung von Austauschprogrammen. Da die Begriffe Stereotyp und Vorurteil grundlegend für die Auseinandersetzung mit dem Verständnis deutscher Kultur sind, bildet die Stereotypenforschung, in deren Rahmen die ‚Social Identity Theory‘ entwickelt wurde, den Anfang. Die drei Ansätze werden also in der Reihenfolge CAB dargestellt.

4.1 Stereotyp und Vorurteil

Die Begriffe *Stereotyp* und *Vorurteil* sind zentral für die interkulturelle Arbeit und ein Verständnis dieser Begriffe ist für die hier vorliegende Arbeit von großer Bedeutung. Neben einer Definition dieser und weiterer Begriffe sowie einer kurzen Auseinandersetzung mit der Messbarkeit von Stereotypen und den entsprechenden Messmethoden wird in diesem Kapitel daher ein Abriss über die wesentlichen Ansätze der psychologischen Stereotyp- und Vorurteilsforschung gegeben.

Gordon Allport begründete 1954 mit seinem umfassenden Werk „Die Natur des Vorurteils“ die klassische psychologische Vorurteilsforschung (vgl. Allport 1971). Seither hat sich die Vorurteilsforschung – und in den letzten Jahrzehnten auch die Stereotypenforschung – als eigenständige Richtung der Psychologie entwickelt (vgl. Schneider 2004). In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts gewannen kognitiv-motivationale Aspekte in der Vorurteilsforschung an Bedeutung. Die seither entstandenen Ansätze werden als moderne Vorurteilsforschung bezeichnet. Diese wiederum spaltete sich in die moderne *amerikanische* und die moderne *europäische* Vorurteilsforschung. Während sich die moderne amerikanische Vorurteilsforschung auf die Analyse des modernen Rassismus konzentriert (vgl. Zick 1997, S. 146ff.), legen moderne europäische Ansätze den Schwerpunkt auf Intergruppentheorien und setzen sich somit von den eher individualistischen amerikanischen Ansätzen ab. Sie zeigen den Zusammenhang zwischen Vorurteilen/Stereotypen und Gruppenbildung/Gruppenprozessen auf. Einer der bekanntesten modernen europäischen Ansätze ist der Social Identity Approach, dem folgende fünf Theorien zugerechnet werden (vgl. Zick 1997, S. 122): 1. die Theorie der Reizklassifikation, 2. die Generic-Group-Norm-Hypothese, 3. die Kategorisierungs-Differenzierungs-Hypothese, 4. die Social Identity Theory und 5. die Self Categorization Theory. Aus der Social Identity Theory von Tajfel und Turner (1986) lassen sich Basishypothesen über Stereotype und Vorurteile entwickeln, aus denen sich Konsequenzen für die vorliegende Arbeit ableiten lassen. Aus diesem Grund wird die Theorie in diesem Kapitel vorgestellt und es werden entsprechende Schlussfolgerungen gezogen.

Die vorliegende Arbeit behandelt den Einfluss von Personenaustauschprogrammen auf das Deutschlandbild. Es geht dabei um die mögliche Veränderung von Stereotypen, weshalb eine Auseinandersetzung mit der Veränderbarkeit von Stereotypen und

Vorurteilen ebenfalls Gegenstand dieses Kapitels ist. Dazu wird zunächst dargelegt, warum Stereotype und Vorurteile relativ änderungsresistent sind und welche Möglichkeiten zur Veränderung dennoch bestehen. Anhand der Kontakthypothese wird die wissenschaftliche Diskussion dieser Möglichkeiten in den letzten sechzig Jahren dargestellt.

4.1.1 Begriffe

Im Folgenden werden die Begriffe ‚Einstellung‘, ‚Stereotyp‘ und ‚Vorurteil‘ definiert und voneinander abgegrenzt. Für die Auseinandersetzung mit sozialpsychologischer Stereotypenforschung ist weiterhin eine Definition des Begriffs ‚Gruppe‘ unerlässlich.

Einstellung: Stereotype und Vorurteile – zwei zentrale Begriffe für diese Untersuchung – sind Einstellungen. Zum besseren Verständnis der nachfolgend dargestellten Vorurteils- und Stereotypenforschung wird daher an dieser Stelle kurz auf den verwendeten Einstellungsbegriff und auf mögliche Funktionen von Einstellungen eingegangen.

Witte definiert Einstellungen:

„Eine Einstellung eines psychologischen Subjektes gegenüber einem psychologischen Objekt ist eine sozial vermittelte Stellungnahme diesem Objekt gegenüber, durch die in systematischer Weise Prozesse im Bereich des Erkennens, Erlebens und Handelns ausgelöst werden“ (Witte 1977, S. 103).

Konkreter werden Rosenberg und Hovland: „Einstellungen sind Tendenzen, auf bestimmte Klassen von Reizen mit bestimmten Klassen von Reaktionen zu antworten und [...] bezeichnen die drei hauptsächlichsten Klassen von Reaktionen als kognitive, affektive und verhaltensmäßige“ (Rosenberg et al. 1960, S. 3, zit.n. Thomas 1991, S. 134f.).

Drei mögliche Funktionen von Einstellungen nennen Nolting und Paulus (1990, S. 114): die Reduktion der Komplexität der wahrgenommenen Umwelt, die Erleichterung der zwischenmenschlichen Orientierung, die Rechtfertigung von Verhalten.

Eine gewisse *intrapersonelle Stabilität* in der Reaktion auf interkulturelle Situationen kann folglich angenommen werden. Welche Folgen dies für die Beurteilung und Einordnung von interkulturellen Situationen hat, soll durch die folgende Auseinandersetzung mit den Begriffen Stereotyp und Vorurteil deutlich werden.

Stereotyp: Nach Bergius und Six ist ‚Stereotyp‘ eine „Bezeichnung für Abläufe (motorisch, kognitiv, sprachlich), die starr und wie ‚festgefahren‘ erscheinen. Stereotypes Verhalten wird einheitlich und wenig variabel in einer bestimmten Konfliktsituation²⁷ hervorgerufen und ist kaum durch Gründe oder Umstände zu ändern“ (Bergius & Six 1998, S. 836). Entsprechend definiert Ashmore (1970) Stereotype als „eine Menge (set) von Überzeugungen bezüglich der individuellen Merkmale der Mitglieder einer bestimmten sozialen Kategorie“ (vgl. Bergius & Six, 1998 S. 837). Zu den hier genannten Merkmalen gehören nicht nur äußere Merkmale, sondern auch Persönlichkeit und Verhaltensweisen. Diesen Überzeugungen liegen stereotype Urteile zugrunde, wie die Annahme, dass die Individuen einer sozialen Kategorie austauschbar sind (vgl. Leyens et al. 1994, S. 11).

Es wird allgemein zwischen Auto- und Heterostereotypen unterschieden. Ein *Autostereotyp* ist dabei ein Stereotyp für die eigene Gruppe, ein *Heterostereotyp* eines für andere Gruppen. Der Begriff Stereotyp wurde 1922 von Walter Lippmann in die Sozialwissenschaften eingeführt (vgl. Bergius & Six 1998, S. 836). Lippmann war Journalist und übernahm den Begriff aus der Sprache der Drucker. Dort ist ein Stereotyp eine Druckvorlage aus Metall, die es dem Drucker ermöglicht, wiederholt identische Abbilder zu produzieren. Lippmann verwendete den Begriff, um deutlich zu machen, wie Menschen allen Mitgliedern einer Gruppe sinnbildlich den gleichen Stempel aufdrücken (zum Deutschlandbild Walter Lippmanns vgl. Schlaack 2004). Soziale Wahrnehmung ist durch das mentale Bild, das Menschen von den wahrgenommenen Objekten haben, geprägt. Lippmann betont, dass es sich bei Stereotypen nicht nur um neutrale mentale Bilder handelt, die die Wahrnehmung der komplexen Welt erleichtern, sondern als dass sie System unser Weltbild formen (vgl.

²⁷ „Unter einem **Konflikt** versteht man das Aufeinandertreffen von zwei miteinander unvereinbaren Handlungstendenzen. Bestehen diese innerhalb einer Person, spricht man von einem inneren (intrapersonalen) Konflikt, bestehen sie zwischen Personen, von einem sozialen (interpersonalen, zwischenmenschlichen) Konflikt.“ (Nolting 1990 S. 552).

Augoustinos und Walker 1995, S. 210). Das In-Frage-Stellen eines Stereotyps bedeutet also immer auch das In-Frage-Stellen des ganzen Weltbildes:

„Die Stereotypensysteme sind vielleicht Kern unserer persönlichen Überlieferung und die Verteidigungswaffen unserer gesellschaftlichen Stellung. Sie sind ein geordnetes, mehr oder minder beständiges Weltbild, dem sich unsere Gewohnheiten, unser Geschmack, unsere Fähigkeiten, unser Trost und unsere Hoffnungen angepaßt haben. Sie bieten vielleicht kein vollständiges Weltbild, aber sie sind das Bild einer möglichen Welt, auf das wir uns eingestellt haben. [...] Es ist daher kein Wunder, daß jede Störung der Stereotypen uns wie ein Angriff auf die Grundfestungen des Universums vorkommt“ (Lippmann 1990, S. 72).

Die Stereotypenforschung hat sich zu einem eigenständigen Gebiet innerhalb der Vorurteilsforschung entwickelt. Sie beschäftigt sich mit der allgemeinen Stereotypisierung von Personen und Umweltreizen. Das Verständnis dieser Prozesse ist für das Verständnis von Vorurteilen nötig (vgl. Zick 1997, S. 44).

Vorurteil: Die bekannteste und meistzitierte Definition von „Vorurteil“ stammt von Allport. Danach ist ein Vorurteil

„eine ablehnende oder feindselige Haltung gegen eine Person, die zu einer Gruppe gehört, einfach deswegen, weil sie zu dieser Gruppe gehört und deshalb dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man dieser Gruppe zuschreibt“ (Allport 1971, S. 21).

Allport unterscheidet außerdem zwischen „echten Urteilsfehlern“ und Vorurteilen. Wesentliches unterscheidendes Merkmal von Vorurteilen ist die *Änderungsresistenz*: „Voreingenommenheiten sind nur dann Vorurteile, wenn sie angesichts neuer Informationen nicht geändert werden können“ (Allport 1971, S. 23). Die vollständige Änderungsresistenz ist zwar anzuzweifeln, da der Nutzen von nicht anpassungsfähigen Wahrnehmungs- und Wertkategorien für das Individuum fragwürdig ist (vgl. Brown 1995, S. 8). Zumindest ist jedoch davon auszugehen, dass Vorurteile nahezu änderungsresistent sind.

Dovidio (2001) beschreibt drei Phasen der Vorurteilsforschung, die sich vor allem im theoretischen Verständnis des Vorurteils unterscheiden.

Die erste Phase begann in den 1920er Jahren, als Vorurteile als gesellschaftlich bedingte, individuelle Störung, als „social cancer“ (Dovidio 2001, S. 832) angesehen wurde. Ziel war, dieses Phänomen zu identifizieren und zu eliminieren. Es wurden

zahlreiche Tests zur Bestimmung von Vorurteilen entwickelt. Der bekannteste Ansatz ist das Autoritarismus-Konzept des „Berkeley Project on the Nature and Extent of Antisemitism“ um Theodor Adorno und Else Frenkel-Brunswik (Adorno et al. 1950).

Mitte der 1950er Jahre trat ein radikaler *Wandel des Verständnisses von Vorurteilen* ein – u.a. bedingt durch Gordon Allports Hinweis darauf, dass Vorurteile nicht abnormal, sondern Teil normaler Prozesse in der Identitätsentwicklung seien. Die Bildung von Kategorien und mit ihr die rasche Identifizierung und Einordnung von Eindrücken ermöglicht es uns, die eigene Person im sozialen Netzwerk zu verorten (vgl. Allport 1971, S. 34ff.). Der Vorurteilsbegriff verlor so seine moralische Färbung. Der Gedanke der Genese sozialer Identität auf der Basis von Vorurteilen führte zur „Theorie der sozialen Identität“ (Tajfel & Turner 1986) und zu weiteren Untersuchungen sozialer Aspekte wie den Summercamp-Studien (Sherif 1961).

In einer dritten Phase der Vorurteilsforschung, welche Mitte der 1990er Jahre begann und noch andauert, werden mit Hilfe neuer Technologien multidimensionale Aspekte von Vorurteilen untersucht, so dass jetzt nicht nur sozialpsychologische, sondern auch kognitionspsychologische Theorien Anwendung auf die Vorurteilsforschung finden (vgl. Dovidio 2001, S. 832). Entscheidend ist hierbei die Differenzierung von bewussten und unbewussten Prozessen sozialer Kategorisierung.

In den letzten 90 Jahren sind also zwei wesentliche Veränderungen im Verständnis des Vorurteilsbegriffs zu beobachten. Zum einen werden Vorurteile nunmehr als normaler Teil der menschlichen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung angesehen und zum anderen ist die Vorurteilsforschung vielschichtiger geworden und berücksichtigt bewusste und unbewusste Aspekte.

Vier Eigenschaften von Vorurteilen, die in die meisten Definitionen aufgenommen worden sind, fasst Ashmore (1970, zit.n. Zick 1997, S. 38) zusammen. Vorurteile sind danach:

1. ein Intergruppen-Phänomen, das heißt, sie werden zwischen Gruppen gebildet. Six (vgl. Six 1998, S. 937) kritisiert allerdings, dass dieser Aspekt zwar auf die Mehrzahl der Vorurteile zutrifft, es jedoch Vorurteile prinzipiell gegenüber allen sozialen Sachverhalten gibt, die entlang einer Bewertungsdimension angeordnet werden können (z.B. Moderne Kunst und Musik, Parteien, Organisationen, Institutionen und Personen),

2. negative Orientierungen, das heißt, sie implizieren Diskriminierungen und feindselige Haltungen; es gibt also keine positiven Vorurteile,
3. schlecht, sie werden als negativ oder unpassend eingestuft,
4. konzeptuell gesehen Teil der Klasse der Einstellungen, haben also wie diese eine kognitive, eine affektive und eine konative Dimension.

Daraus ergeben sich folgende *Merkmale* von Vorurteilen: (vgl. Schönbach et al. 1981, zit.n. Zick 1997, S. 38):

1. ‚concentration on a few traits‘: Beschränkung auf wenige Merkmale der Zielgruppe,
2. ‚clustering of traits‘: die Eigenschaften/Merkmale stammen aus einem eng umrissenen Bedeutungsbereich,
3. ‚extension of attribution‘: Diese Eigenschaften werden auf alle Gruppenmitglieder übertragen (Generalisierung),
4. ‚evaluative loading‘: Die Eigenschaften sind mit stark bewertenden Konnotationen besetzt,
5. ‚contrast between ingroup and outgroup‘: Die eigene Gruppe wird stark von anderen Gruppen abgesetzt.

Mitglieder bestimmter Gruppen werden also aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit negativ beurteilt, wobei dieses Urteil nahezu änderungsresistent ist – ein Phänomen, das vor allem für die Rassismusforschung von Bedeutung ist. Im deutsch-amerikanischen Kontext ist dazu u.a. die Nazi-Vergangenheit zu nennen, ein Thema, das in den US-amerikanischen Medien noch heute, mehr als fünfzig Jahre nach dem Ende des Dritten Reiches, aktuell ist (vgl. Böhme-Dürr 2000, S. 455 und 80; Sielke und Schäfer-Wünsche 2003, S. 174ff.).

Obwohl die Begriffe Vorurteil und Stereotyp von einigen Autoren, so zum Beispiel Upmeyer (1985, S. 64), synonym verwendet werden, stimmen die meisten Autoren darin überein, dass der Unterschied zwischen Vorurteilen und Stereotypen darin besteht, dass Vorteile immer eine negative Bewertungsdimension implizieren (es gibt also keine positiven Vorurteile), während Stereotype allgemein als Wahrnehmungsurteile über

Personen und Gruppen beschrieben werden (vgl. Zick 1997, S. 44). Vorurteile sind darüber hinaus – im Gegensatz zu Stereotypen – nahezu änderungsresistent.²⁸

Zusammenfassend lassen sich also die Begriffe folgendermaßen voneinander abgrenzen: Vorurteile sind eine Untergruppe von Stereotypen, die wiederum eine Untergruppe von Einstellungen sind.

„Nach dieser Definition werden Stereotype von Vorurteilen unterschieden durch eine negative, evaluative Dimension. Während Stereotype positiv sein können, sollte [...] das Vorurteilskonzept zur Definition rein negativer, abwertender Urteile und diskriminierender Präpositionen gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen reserviert sein“ (Zick 1997, S. 44).

Gruppe: Hauptdefinitionsmerkmal von Gruppe ist die Mitgliedschaft in einer Gruppe und die Bewertung dieser Mitgliedschaft. Die folgende Definition stammt von Henri Tajfel und J.C. Turner (1986, S. 15), zwei Vertretern der Social Identity Theory (SIT), die in diesem Kapitel vorgestellt wird:

„We can conceptualize a group ... as a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social category, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and of their membership in it.“

Warum gerade die *Bewertung der Gruppenmitgliedschaft* für die Bildung von Stereotypen von entscheidender Bedeutung ist, wird im Folgenden deutlich.

Für die Beschäftigung mit Stereotypen und Vorurteilen ist es außerdem von Bedeutung, folgende Gruppenarten zu unterscheiden: Eine *Referenzgruppe* („reference group“) ist eine Gruppe, zu der sich das Individuum selbst zugehörig fühlt oder fühlen möchte. Eine Mitgliedsgruppe („membership group“ oder „*ingroup*“) ist eine Gruppe, zu der das Individuum tatsächlich – freiwillig oder unfreiwillig – gehört. Häufig kommt es vor, dass die beiden Gruppen nicht übereinstimmen (vgl. Yagcioglu 1996, S. 2). Dies wird dann vor allem von Mitgliedern der „membership group“ als störend empfunden, weil sich die Person nach den Regeln ihrer „reference group“ verhält. Da sich die Person außerdem der „reference group“ gegenüber loyal verhält, wird ihr von Seiten der

²⁸ Hier ist allerdings ein Widerspruch zu der oben genannten Definition von Bergius und Six.

„membership group“ mit Misstrauen begegnet. Gruppen, in denen das Individuum nicht Mitglied ist, werden als *‘outgroup’* bezeichnet.

Im Allgemeinen wird zwischen Intergruppen-Verhalten und interindividuellem Verhalten unterschieden (vgl. Augoustinos und Walker 1995, S. 100). Beim interindividuellen Verhalten interagieren die Individuen ausschließlich auf der Basis individueller Qualitäten. Gruppenzugehörigkeiten sind hierbei irrelevant. Beim Intergruppen-Verhalten agieren die Mitglieder einer Gruppe aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit mit den Mitgliedern anderer Gruppen. Obwohl Intergruppen-Verhalten und interindividuelles Verhalten nicht strikt voneinander zu trennen sind, sondern einander bedingen, ist es sinnvoll zunächst zwischen ihnen zu unterscheiden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Theorien, die das Intergruppen-Verhalten beschreiben. Zunächst werden dazu die wesentlichen Erklärungsansätze für Stereotype dargestellt.

4.1.2 Erklärungsansätze

Die psychologischen Erklärungsansätze für die Entstehung und Funktion von Vorurteilen sind überaus zahlreich. In Anlehnung an Georg Auernheimer (1995, S. 140ff., vgl. dazu auch Bierhoff 2000, S. 284ff.) sollen vier Ansätze kurz vorgestellt werden, der kognitive, der psychodynamische, der lernpsychologische und der sozialpsychologische Ansatz, um die unten beschriebene Social Identity Theory einordnen zu können.

4.1.2.1 Verortung

Der *kognitive Ansatz* erklärt die menschliche Neigung zur Stereotypisierung aus einem Mangel an Informationsverarbeitungskapazität. Stereotypenbildung wird damit zu einem Sonderfall von Kategorisierung mit dem Zweck, Komplexität zu reduzieren. Die Reizklassifikationstheorie von W. Lilli (1975) besagt, dass die Zuordnung von Gegenständen zu vorgegebenen Kategorien zur Folge hat, dass Unterschiede innerhalb einer Kategorie kleiner und zwischen den Kategorien größer wahrgenommen werden. Vorurteile werden in kognitiven Theorien als fehlerhafte, starre Übergeneralisierungen bezeichnet, deren Ursache in einem Mangel an Informationen liegt (vgl. Auernheimer 1995, S. 140f.).

Der *psychodynamische Erklärungsansatz* (z.B. Adorno et al. 1950) geht davon aus, dass Vorurteile zur Abwehr gesellschaftlich verursachter Unsicherheit und Angst dienen (vgl. Yagcioglu 1996, S. 5). Bestimmte biographische Erfahrungen, wie zum Beispiel die Nicht-Verlässlichkeit von Bezugspersonen, können demnach zu einer mangelnden Befähigung der Realitätsprüfung führen und so die Vorurteilsbereitschaft stärken (vgl. Auernheimer 1995, S. 141).

Lernpsychologische Ansätze untersuchen, in wie weit die Bereitschaft zur Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen erlernt ist.

Die *sozialpsychologischen Theorien* untersuchen den Zusammenhang zwischen Gruppenkonstellationen und der Bildung von Stereotypen und Vorurteilen. Einer der bekanntesten modernen Erklärungsansätze zur Entstehung und Funktion von Stereotypen und Vorurteilen ist eine sozialpsychologische Theorie mit kognitiver

Orientierung, die Theorie der sozialen Identität (Social Identity Theory), die im Folgenden vorgestellt wird.

4.1.2.2 Die Theorie der sozialen Identität

In den 80er Jahren konzentrierte sich die psychologische Forschung auf kognitive Aspekte. Man spricht in der Sozialpsychologie sogar von der „kognitiven Wende“ (vgl. Augoustinos und Walker 1995 S. 210ff). Die kognitivistische Psychologie geht davon aus, dass das Verhalten von Menschen von komplexen Handlungsplänen und –steuerungen zur Erreichung von Zielen bestimmt wird. Sie beschäftigt sich mit den Prozessen zwischen Reizaufnahme und Verhalten, vor allem mit dem Wahrnehmen und dem Denken (vgl. Nolting & Paulus 1990, S. 157). Im Bereich von Vorurteil und Stereotyp bedeutet das die Kategorisierung mit dem Ziel der *Reduktion von Komplexität*, ein Ansatz, den auch die im Folgenden vorgestellten Social Identity Theories verfolgen.

Der bedeutendste Ansatz innerhalb der Theorien der sozialen Identität (SIT – Social Identity Theories) stammt von Henri Tajfel (1982). Nach dieser Theorie teilt jedes Individuum seine Welt in soziale Kategorien ein. Innerhalb dieses Systems der sozialen Kategorien ordnet es sich selbst und anderen einen Platz zu. Die Summe der Zuordnungen innerhalb dieser Kategorien bildet die soziale Identität.²⁹ Die Grundhypothese von Tajfels Theorie besagt nun, dass jedes Individuum eine *positive soziale Identität* anstrebt (vgl. Six 1994, S. 830f.). Da die soziale Identität aus der Mitgliedschaft in verschiedenen sozialen Gruppen besteht, entsteht eine positive soziale Identität aus den Vergleichen zwischen der ‚ingroup‘ und anderen sozialen Gruppen.

²⁹ Neben der **sozialen Identität** wird häufig zwischen kultureller und persönlicher Identität unterschieden. Alexander Thomas definiert **persönliche Identität** als „die Gesamtheit aller Attribute, die eine Person sich selbst zuschreibt“ (Thomas 1992, S. 66). Die enge Verbindung zwischen sozialer und persönlicher Identität besteht darin, dass ein Großteil der Attribute, die sich die Person zuschreibt, sozial vermittelt sind.

Die **kulturelle Identität** ist nach Thomas „die Gesamtheit der Merkmale eines Menschen, in denen die grundlegenden Erfahrungen des eigenen Selbst eingebunden sind in das Orientierungssystem der Bezugsgruppe, mit der sich die Person kulturell verbunden weiß“ (ebd. S. 66f.). In dem Moment, in dem es um kulturelle Gruppen geht, bedingen also soziale und kulturelle Identität einander.

Die Mitgliedschaft in einer Gruppe kann also das Selbstwertgefühl³⁰ positiv oder negativ beeinflussen. Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen:

Solange die Mitgliedschaft einer sozialen Gruppe einen positiven Einfluss auf das Selbstwertgefühl des Individuums hat, wird es ein Mitglied dieser Gruppe bleiben. Wenn die Gruppe diesen Ansprüchen jedoch nicht genügt, das Selbstwertgefühl also negativ beeinflusst, hat das Individuum nach Tajfel drei Möglichkeiten der Reaktion (1986, vgl. Yagcioglu 1996, S. 3):

1. ‚Social change‘: Das Individuum versucht, die Struktur der Gruppe zu verändern.
2. ‚Social creativity³¹‘: Es findet einen neuen Weg, die ‚ingroup‘ mit der ‚outgroup‘ zu vergleichen, um so die positive Bilanz wiederherzustellen.
3. ‚Social mobility‘: Es verlässt die Gruppe, um eine ‚bessere‘ zu finden.

Darüber hinaus gibt es noch die Möglichkeit, die negative Bilanz der sozialen Identität zu akzeptieren. Diese Wahl wird zwar von Tajfel nicht vorgesehen, da sie dem Ansatz der SIT widerspricht, es gibt jedoch Studien, die derartiges Verhalten belegen (vgl. Augustinos & Walker 1995, S. 118).

Die SIT geht also zunächst davon aus, dass das Individuum eine positive soziale Identität anstrebt. Demzufolge lässt sich eine *Basishypothese* formulieren, die erklärt, warum soziale Gruppen sich voneinander abgrenzen:

„The basis hypothesis, then is that pressures to evaluate one’s own group positively through in-group/out-group comparisons lead social groups to attempt to differentiate from each other.“ (Tajfel & Turner 1986, zit.n. Zick 1997, S. 128)

Für die oben genannten Vorgänge beschreiben Tajfel und Turner eine Reihe von Zusatzprozessen (vgl. Zick 1997, S. 128): 1. Das Ausmaß der Differenzierung hängt von einer Reihe von Faktoren ab: von der Identifikation der Mitglieder mit ihrer ‚ingroup‘, von der Möglichkeit des Vergleichs mit anderen Gruppen und von der wahrgenommenen Bedeutung der ‚outgroup‘. 2. Intergruppen-Differenzierungen werden besonders dann vorgenommen, wenn die soziale Identität bedroht ist oder ein Konflikt der Gruppeninteressen besteht.

³⁰ „Selbstwertgefühl, [...] neben dem Eigenmachtgefühl und der Zufriedenheit nach Lersch eine stationäre Gestimmtheit des Selbstseins, mit dem der Mensch sich als Träger eines Wertes erlebt. Seine Verneinung ist das Minderwertigkeitsgefühl. Unsicherheit im Selbstwertgefühl wird meist durch den sozialen Vergleich zu beheben versucht.“ (Bergius 1998a S. 779).

³¹ Augustinos und Walker (1995, S. 114) verweisen auf Tajfel und Turner (1986) und bezeichnen den gleichen Vorgang als *social competition*.

Welche Aussagen trifft der Ansatz der SIT nun jedoch über *Stereotype und Vorurteile*? Tajfel und Turner (1986) bezeichnen Stereotype und Vorurteile sowohl als Basis als auch als *Produkt intergruppalen Vergleiche*. Stereotype sind demnach: „Überzeugungen über die Attribute einer outgroup, wobei spezifische Attribute positiv oder negativ bewertet sein und sowohl eine Person als auch die gesamte Gruppe betreffen können“ (Zick 1997, S. 129). Vorurteile sind „negative Attitüden gegenüber sozialen Gruppen, oder [...] ungünstige Voreinstellungen (Prädisposition) gegenüber den Mitgliedern einer Kategorie“ (vgl. Zick 1997, S. 129).

Auf der Basis der SIT lassen sich nun folgende Annahmen über die *Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen* machen: In Anlehnung an Tajfel (1982) unterscheiden Hogg und Abrams (1988, vgl. S. 75ff.) individuelle und soziale Funktionen, die in Abb. 5 zusammenfassend dargestellt werden:

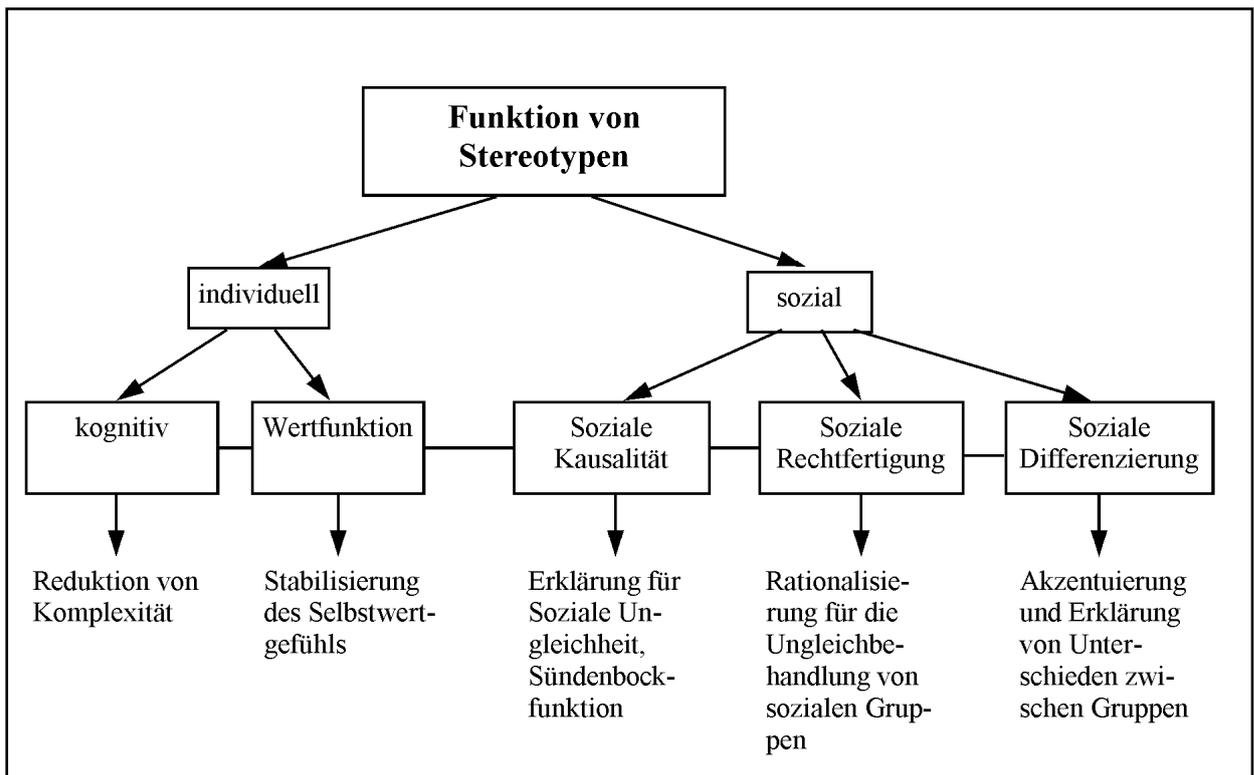


Abb. 5 Funktion von Stereotypen und Vorurteilen (Quelle: eigene Darstellung)

1. Die individuelle Funktion wird in eine kognitive und eine Wertfunktion unterteilt. Die kognitive Funktion ist die Einteilung der Welt in klare, eindeutige Kategorien.

Ziel ist hier also wieder die Reduktion von Informationen in einer komplexen Welt. Die Wertfunktion ist die Stabilisierung des Selbstwertgefühls.

2. Die soziale Funktion von Stereotypen und Vorurteilen wird in drei Bereiche unterteilt: in die soziale Kausalität, die soziale Rechtfertigung und die soziale Differenzierung. Die soziale Kausalität dient dabei der Erklärung von sozialer Ungleichheit³². Eben diese Ungleichbehandlung von sozialen Gruppen wird durch die Funktion der sozialen Rechtfertigung rationalisiert und gerechtfertigt. Die soziale Differenzierung schließlich dient der Akzentuierung und Erklärung von Unterschieden zwischen Gruppen.

Abschließend lassen sich also aufgrund der ‚Social Identity Theorie‘ folgende Basishypothesen über Stereotype und Vorurteile hervorheben (vgl. Zick 1997, S. 130):

1. Menschen neigen dazu, positive Stereotype von der ‚ingroup‘ und negative Stereotype von der ‚outgroup‘ zu entwickeln.
2. Funktion von Stereotypen ist die Entwicklung, Aufrechterhaltung und Stabilisierung einer positiven sozialen Identität.
3. Vorurteile und Stereotype werden besonders dann geäußert, wenn eine Person sich stark mit der Gruppe identifiziert, eine Bedrohung ihrer sozialen Identität oder einen Konflikt zwischen der ‚ingroup‘ und der ‚outgroup‘ wahrnimmt.

Bevor auf die Bedeutung der Funktionen von Stereotypen für den Personenaustausch eingegangen wird, sollen zunächst das Messen und die prinzipielle Veränderbarkeit von Stereotypen und Vorurteilen dargestellt werden.

4.1.3 Das Messen von Stereotypen

Die Definition und die Messbarkeit von Stereotypen sind untrennbar miteinander verbunden. Im Folgenden werden daher mit der Methode der freien Assoziationen, der Katz-Braly-Methode, der Brigham-Methode, dem ‚diagnostic ratio‘-Verfahren, der Methodik des semantischen Differentials, dem Bogus-Pipeline Paradigma, dem ‚lexical

³² „Soziale Ungleichheit liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten.“ Hradil 1999, S. 26.

decision task' und dem Priming-Paradigma einige grundlegende Methoden dargestellt und die wesentlichen Herausforderungen der Stereotypenmessung erläutert. Dabei werden zunächst die direkten Messverfahren und anschließend die indirekten Messverfahren vorgestellt.

4.1.3.1 Direkte Messverfahren

Die Methode der **freien Assoziationen** besteht im Wesentlichen daraus, nach Assoziationen zu bestimmten Personengruppen zu fragen und wurde in zahlreichen Untersuchungen zu Stereotypen und Vorurteilen eingesetzt (vgl. Schneider 2004, S. 34). Sie ist einfach anzuwenden, weist jedoch auch zahlreiche Nachteile auf: So werden auf diesem Weg nicht unbedingt alle Stereotype genannt, weil sie zum Beispiel zu offensichtlich erscheinen, oder unbewusst sind. Außerdem lässt die reine Nennung von Merkmalen keine Gewichtung der einzelnen Merkmale zu. Es ist also nicht zu erkennen, welches der genannten Merkmale als das stärkste Merkmal zugeschrieben wird. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Nennungen wie alle Antworten auf offene Fragen schwer zu kodieren sind und somit in quantitativen Studien ungern verwendet werden.

Letzteres Problem lässt sich durch die Anwendung der **Katz-Braly-Methode** (Katz & Braly 1933) lösen, die darin besteht, den Probanden eine *Liste von Merkmalen* zu geben und sie zu bitten, diejenigen anzukreuzen oder zu nennen, die am ehesten auf die genannte Gruppe zutreffen. Errechnet wird dann lediglich, wie viel Prozent der Probanden ein bestimmtes Merkmal nennen. Darauf hin wird eine Rangfolge der Merkmale erstellt.

Dieses Verfahren ist eine der ältesten und am häufigsten verwendeten Methoden (vgl. Ganter 1997, S. 6), birgt jedoch eine Reihe von Gefahren (vgl. Schneider 2004, S. 36f.): Probanden könnten Merkmale angeben, die sie dieser Gruppe gar nicht zuschreiben, weil sie der Gruppe vielleicht gar keine Merkmale oder weniger als die geforderte Anzahl zuschreiben, oder weil die von ihnen zugeschriebenen Merkmale in der Liste nicht enthalten sind (,forced choice situation'). Außerdem könnten sie nicht die von ihnen persönlich zugeschriebenen Merkmale nennen, sondern die, von denen sie

glauben, dass sie normalerweise zugeschrieben werden oder zugeschrieben werden sollten – die Problematik der sozial erwünschten Antworten gilt auch für die oben beschriebenen Methode der freien Antworten. Eine Schwierigkeit besteht zudem in der Auswahl der Stereotype: So ist es möglich, dass wesentliche zugeschriebene Merkmale nicht erfasst werden, weil sie nicht in der Liste enthalten sind. Insgesamt scheint auch das zugrunde gelegte kognitionstheoretische Verständnis von Stereotypen zu einfach, da es keine Subkategorien zulässt – also keine Aussagen über den Inhalt von Stereotypen ermöglicht (vgl. Ganter 1997, S. 8).

Die **Brigham-Methode**, auch ‚percentage rating method‘ genannt, besteht im Wesentlichen darin, die Probanden nach der vermuteten *Häufigkeitsverteilung eines Merkmals* in einer Gruppe zu befragen (vgl. Brigham 1971). So wird zum Beispiel gefragt, auf wie viel Prozent der Mitglieder einer Gruppe ein bestimmtes Merkmal zutrifft. Der Vorteil gegen über der Katz-Braly-Methode liegt darin, dass Aussagen über die Ausrichtung und Intensität von Stereotypen gemacht und Übergeneralisierungen von Individuen identifiziert werden können (vgl. Ganter 1997, S. 9). Ferner werden in der Regel alle vorgeschlagenen Attribute berücksichtigt und nicht nur einige besonders typische herausgegriffen, sodass insgesamt eine differenziertere Aussage gemacht werden kann und Antwortverzerrungen aus Zurückhaltung verringert werden können. Ob durch die Brigham-Methode allerdings grundlegend andere Ergebnisse erzielt werden können, wird bezweifelt (vgl. Stroebe & Insko 1989, S. 6f.). Unklar bleibt außerdem weiterhin, welche Charakteristika ein bestimmtes Stereotyp kennzeichnen. Ein Weiterentwicklung der ‚percentage rating method‘ besteht im ‚**diagnostic ratio**‘-**Verfahren** (McCauley, Stitt & Segal 1980), welches die vermutete Häufigkeitsverteilung eines Merkmals in einer Gruppe *in Beziehung* zur vermuteten Häufigkeit in der Menschheit insgesamt *setzt*.

Während in den bisher beschriebenen Verfahren Listen von einzelnen Merkmalen vorgelegt wurden, werden bei Anwendung der **Methodik des ‚semantischen Differentials‘** *bipolare Merkmalspaare* verwendet. Sowohl bei der im angelsächsischen Raum häufig verwendeten Gardner-Methode (vgl. Gardner 1994), als auch bei dem von Hofstätter im deutschen Sprachraum eingeführten Verfahren werden siebenstufige Ratingskalen verwendet, die von gegensätzlichen Adjektiven begrenzt werden, zum

Beispiel ‚faul-fleißig‘ (vgl. Hofstätter 1993, S. 84). Das ermöglicht eine mit Hilfe von Mittelwertberechnungen und t-Tests relativ einfache operationale Bestimmung von Stereotypen. Hofstätter erstellt daraus Eigenschaftsprofile für bestimmte Gruppen, interessant ist außerdem der nun mögliche Vergleich von Auto- und Heterostereotypen (vgl. Schäfer 1988, S. 17f). Der Vorteil dieser Methode liegt in der einfachen Erstellung von Indizes für Stereotypen auf Individual- und Gruppenebene, während gleichzeitig die Aufgabe für die Probanden leicht zu erfüllen ist und zudem die Vorbehalte gegen das Nennen von Merkmalen geringer als bei den bisher dargestellten Methoden ist (vgl. Ganter 1997, S. 12). Kritisiert werden jedoch auch hier die eingeschränkten Antwortmöglichkeiten durch festgelegte Eigenschaftslisten und eine mögliche Antwortverzerrung zum Beispiel durch sozial erwünschte Antworten.

Eine Technik, um derartige Verzerrungen zu minimieren, ist das **Bogus-Pipeline-Paradigma** (Jones & Sigall 1971). Durch die Anwendung eines angeblichen Lügendetektors wird den Befragten suggeriert, dass unwahre Antworten erkannt würden. Es wird so erwartet, dass die Probanden ehrlicher antworten, also weniger sozial erwünschte, aber von der eigenen Einstellung abweichende Antworten geben. In der Tat haben Untersuchungen die Wirksamkeit dieser Methode (vgl. Sigall & Page 1971, S. 252f) und damit wiederum auch den Zusammenhang zwischen Messmethode und Antwortverhalten bestätigt. Der Nachteil dieses experimentalpsychologischen Ansatzes liegt einerseits in dem relativ aufwendigen Verfahren, welches nur als Laborexperiment umgesetzt werden kann, und andererseits in der moralisch fragwürdigen Täuschung der Probanden. Außerdem entfällt die Wirkung bei Probanden, die den Versuchsaufbau durchschauen (vgl. Ganter 1997, S. 16).

Die wesentlichen Nachteile direkter Messverfahren liegen in der Antwortverzerrung durch sozial erwünschte Antworten und – bis auf die Methode der freien Assoziation mit ihren eigenen oben genannten Nachteilen – in der Tatsache begründet, dass es eine reaktive Messung ist. Die Probanden geben also eventuell Merkmale an, die ihnen von allein nicht eingefallen wären und somit nicht ihrem kognitiven Schema entsprechen. Um diese Nachteile auszuschalten, werden in letzter Zeit vermehrt indirekte Messverfahren eingesetzt, bei denen den Probanden nicht bewusst ist, dass ihre Stereotype gemessen werden, sie ihre Antworten also auch nicht aktiv in dieser Hinsicht

kontrollieren können. Voraussetzung für die indirekte Messung von Stereotypen sind allerdings kognitionspsychologische Grundannahmen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

4.1.3.2 Indirekte Messverfahren

Das Stereotyp als Schema steht im Zentrum neuerer Verfahren der kognitionstheoretischen Stereotypen- und Vorurteilsforschung. Schemata sind hierbei mentale Ressourcen, welche die Aufnahme und Entschlüsselung von Informationen steuern und so kognitive Energie sparen (vgl. Augoustinos & Walker 1995, S. 218). Diese Verfahren basieren auf folgender Annahme: Je stärker ein Attribut kognitiv mit einer Kategorie – in diesem Fall mit einer Gruppe – verbunden ist, desto zentraler ist dieser Aspekt für das Stereotyp. So lassen sich Inhalt und Aufbau von Stereotypen bestimmen. In einem häufig angewandten Verfahren (z.B. Gaertner & McLaughlin 1983) wird diese Annahme mit der Grundlage des ‚**lexical decision task**‘ (LDT) kombiniert, welches darauf basiert, dass bei Ausdruckpaaren Konzept-Attribut-Kombinationen schneller verarbeitet werden können, wenn bereits Konzept-Attribut-Assoziationen bestehen. Für die Messung von Stereotypen werden den Probanden daher Ausdruckspaare (‚stimulus terms‘) vorgelegt, bei denen es sich auf der einen Seite um Kategorien, z. B. Deutsche, Amerikaner, etc., und auf der anderen Seite um positiv oder negativ konnotierte Attribute, z. B. freundlich, fleißig oder faul, dumm, oder *sinnlose Buchstabenkombinationen* handelt. Die Probanden sollten nun jeweils entscheiden, ob es sich um sinnvolle Wörter handelt oder nicht. Dabei wird die benötigte *Entscheidungszeit gemessen*. Die Hypothese besteht nun darin, dass die Probanden diejenigen Wörter schneller als solche identifizieren können, für die bereits eine Konzept-Attribut-Assoziation besteht. Je kürzer also die Entscheidungszeit, desto zentraler das Attribut für das Stereotyp. Ein anderes auf dem LDT basierendes Verfahren, das **Priming-Paradigma** (z. B. Dovidio, Evans & Tyler 1986) gibt zunächst die Bezeichnung für die Kategorie an, um so die Aufmerksamkeit der Probanden auf diese Kategorie zu lenken und die spezifischen kognitiven Repräsentationen zu aktivieren (‚priming‘). Anschließend wird ein Attribut angezeigt und die Probanden sollen *entscheiden, ob das Attribut zur Kategorie* passt. Gemessen wird hier wiederum

die Reaktionsgeschwindigkeit. Der wesentliche Vorteil dieser Verfahren liegt in der geringen Verzerrung durch sozial erwünschte Antworten. Kritischer werden dagegen die den Verfahren zugrunde liegenden Annahmen gesehen (vgl. Ganter 1997, S. 19f.) sowie die Interpretation der unterschiedlichen Reaktionszeiten. So wird der Zusammenhang zwischen kurzer Reaktionszeit und enger kognitiver Verknüpfung generell anerkannt, lange Reaktionszeiten können jedoch sowohl als schwache Verankerung als auch als fehlendes Stereotyp für diese Kategorie überhaupt interpretiert werden.

Die Bandbreite der verwendeten Verfahren zur Messung von Stereotypen ist groß. So werden zahlreiche andere Methoden, wie die Aufforderung zur Beschreibung eines Prototyps, angewandt, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll (für eine ausführliche Auseinandersetzung vgl. Schneider 2004, S. 34ff). Ebenfalls nicht problematisiert wird an dieser Stelle der Zusammenhang zwischen der Existenz eines Stereotyps und dem Einfluss auf Verhalten und Wahrnehmung. Entscheidend ist, dass unterschiedliche Verfahren zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können und ein Vergleich mehrerer Studien nur bedingt möglich ist. Das gilt insbesondere für die Analyse der historischen Entwicklung von Stereotypen, da zu unterschiedlichen Zeiten in der Regel unterschiedliche Messverfahren angewandt wurden.

Festzuhalten ist abschließend, dass ein zentrales Problem der Messung von Stereotypen eine Antwortverzerrung durch sozial erwünschte Antworten ist. Es wurden daher zahlreiche Verfahren entwickelt, um derartige Antwortverzerrungen zu minimieren. Die Ergebnisse einzelner Studien sind durch die häufig verschiedenen Messverfahren, die zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen führen können, daher nur bedingt vergleichbar. Nach einer Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen des Gebietes, den wesentlichen psychologischen Erklärungsansätzen für die Entstehung sowie den unterschiedlichen Messverfahren soll im Folgenden die Veränderbarkeit von Stereotypen diskutiert werden.

4.1.4 Zur Veränderbarkeit von Stereotypen

Nationenimages wie das Deutschlandbild setzen sich aus Stereotypen und Vorurteilen zusammen (vgl. Hubel & May 1995 S. 10ff.; Stapf, Stroebe & Jonas 1986). Um den Einfluss von Personenaustauschprogrammen auf die Wahrnehmung und das Verständnis deutscher Kultur zu untersuchen, ist somit zunächst die Auseinandersetzung mit der Veränderbarkeit von Stereotypen und Vorurteilen notwendig. Dazu wird im Folgenden dargestellt, warum Stereotype stark änderungsresistent sind und eine mögliche Änderung diskutiert. Viele Austauschprogramme berufen sich auf die sogenannte ‚Kontakthypothese‘, die daher ausführlicher dargestellt wird. Zunächst wird jedoch die relativ hohe Stabilität von Stereotypen erklärt.

4.1.4.1 Die Aufrechterhaltung von Stereotypen

Eines der Merkmale von Stereotypen ist die starke Änderungsresistenz. Sie werden über längere Zeiträume auch dann aufrechterhalten, wenn das Individuum offensichtlich abweichende Informationen über ein Gruppenmitglied erhält. Der Grund dafür liegt in der Einflussnahme des Stereotyps auf die Informationssuche und –verarbeitung, das Gedächtnis, die Kommunikation und das Verhalten (vgl. Stangor 2000, S. 13).

In einigen Fällen wird Gruppenmitgliedern, die bereits als solche erkannt und kategorisiert wurden, weniger Aufmerksamkeit zuteil als nicht zugeordneten Individuen. Eine Studie (Johnston & Macrae 1994) ergab, dass in Interviews weniger Fragen an Individuen gerichtet werden, wenn über deren Gruppe starke Stereotype bestehen. Ferner suchten die Probanden vornehmlich nach Informationen, welche die eigenen Stereotypen bestätigen, und steuerten danach ihr Kommunikationsverhalten. Die Ergebnisse dieser Studie erklären, warum Stereotype in natürlichen Situationen, in denen das Individuum selbst den Kommunikationsfluss steuern kann, änderungsresistent sind. Ein derartiger Einfluss von Stereotypen auf die *Informationssuche* erklärt sich daraus, dass die Funktion von Stereotypen in der Reduktion von Komplexität liegt. Eine ständige Überprüfung der so erstellten

Kategorien wäre also nicht effizient und somit nicht zielführend. Darüber hinaus können erworbene *Informationen* den Stereotypen gemäß *verarbeitet* und interpretiert werden. Stereotype Informationen liefern keine absoluten Sicherheiten, sondern Hypothesen über das stereotypisierte Individuum. Werden diese Hypothesen überprüft, wird jedoch auf diese Stereotype zurückgegriffen – durch Beeinflussung der Wahrnehmung oder durch zielgerichtetes Testen –, so dass die Hypothesen fälschlicherweise bestätigt werden (vgl. Goodwin 2003, S. 140).

Stereotype beeinflussen ebenfalls das *Gedächtnis*. So können stereotypische schneller als nicht-stereotypische Assoziationen gelernt werden (vgl. Goodwin 2003) und Informationen, die Stereotype bestätigen, nicht nur besser, sondern auch schneller als vom Stereotyp abweichende abgerufen werden (vgl. Stangor 2000, S. 14).

Auch durch *Kommunikationsprozesse* werden Stereotype gefestigt (,linguistic intergroup bias') (Maas 1999; Hoppel, Sekaquaptewa & Vargas 1997). Während positives Verhalten der eigenen Gruppe generalisiert wird, wird negativ bewertetes Verhalten eines Mitgliedes der ,ingroup' individualisiert. Das Gegenteil erfolgt bei der Beschreibung der ,outgroup': Negatives Verhalten wird generalisiert, positives individualisiert. So kann zum Beispiel das gleiche Verhalten relativ genau beschrieben werden, z.B. „Er hat jemanden geschlagen.“ (Individualisierung), es kann jedoch auch verallgemeinert werden und damit Rückschlüsse auf die Person gezogen werden, z.B. „Er ist gewalttätig.“ (Generalisierung). So wird das gleiche Verhalten als typisch bzw. untypisch kommuniziert.

Außerdem wird durch besondere Erwartungen ein anderes Verhalten des stereotypisierten Individuums provoziert. Der ,*self fulfilling prophecy effect*' tritt ein, wenn die Erwartungen eines Individuums das Verhalten der eigenen oder anderer Personen beeinflussen. Die Erwartungen bewahrheiten sich deshalb, „weil wir die Bedingungen schaffen, die dafür sorgen, daß sie auftreten“ (Zimbardo 1995, S. 370). In einer der bekanntesten Studien zu dem Thema haben Rosenthal und Jacobson (1971) Grundschullehrern angekündigt, bestimmte – in Wahrheit zufällig ausgewählte – Schüler einer Klasse seien Spätentwickler und ihr Intelligenz-Quotient würde innerhalb des Schuljahres sprunghaft ansteigen. Am Ende des Schuljahres maßen die Forscher – unabhängig von den tatsächlichen Voraussetzungen zu Beginn des Schuljahres – tatsächlich ein stärkeres Wachstum des IQ-Werts als bei den Klassenkameraden. Die

unterschiedlichen Erwartungen der Lehrer hatten das Verhalten und die tatsächlichen Leistungen der Schüler beeinflusst. Nicht zuletzt durch die kontroverse Diskussion dieser Studie wurden ‚self fulfilling prophecies‘ eines der zentralen Themen der Sozialpsychologie. Eine Vielzahl anderer Studien haben den Einfluss von Stereotypen aus unterschiedlichsten Bereichen auf das Verhalten nachgewiesen (vgl. Madon et al. 2001; Brown 1995, S. 106ff.; Levy & Langer 1994).

Der Einfluss von Stereotypen auf Informationssuche und –verarbeitung, Gedächtnis, Kommunikation und Verhalten erschwert generell die Änderung. Dennoch ist eine Veränderung zumindest bedingt möglich, da ein zu starres Weltbild nicht praktikabel wäre; das Individuum wäre nicht in der Lage angemessen zu handeln. Im Folgenden wird dargestellt, unter welchen Bedingungen Stereotype verändert werden können und ob dieser Vorgang von Außen bewusst (zum Beispiel durch Kontakt mit anderen Gruppen) herbeigeführt werden kann.

4.1.4.2 Die Änderung von Stereotypen

Es gibt im Wesentlichen *drei Möglichkeiten, Stereotype zu verändern* (vgl. Stangor 2000, S. 15): erstens, die Abschwächung von Vorurteilen und die Änderung von negativen in positive Stereotypen und die damit verbundene insgesamt positive Einschätzung der Gruppe als Ganzem. Eine zweite Möglichkeit ist die stärkere Wahrnehmung von Unterschieden innerhalb der Gruppe. Der dritte Weg Stereotype zu verändern ist die Reduzierung der sozialen Kategorisierung des Individuums, also der Tendenz, soziale Kategorien bei der Bewertung von Mitmenschen zu verwenden, statt Merkmale und Verhalten individuell zu bewerten.

Voraussetzung für die Änderung von Stereotypen sind Informationen, welche die Stereotypen abschwächen oder widerlegen (*‚stereotype disconfirming information‘*). Entscheidend ist zunächst, wie die Merkmale auf die Mitglieder der stereotypisierten Gruppe verteilt sind. Gurwitz & Dodge (1977) unterscheiden zwischen der Aufteilung der vom Stereotyp abweichenden Merkmale auf sehr viele Gruppenmitglieder und auf einige besonders herausragende Mitglieder. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Stereotype eher verändert werden, wenn sich die abweichenden Merkmale auf einige

wenige Mitglieder konzentrieren. Dieses Ergebnis wurde jedoch später durch die Untersuchungen von Weber & Crocker (1983) und Johnston & Hewstone (1992) widerlegt. Beide kommen zu dem Ergebnis, dass sich bei gleicher Menge von ‚stereotype disconfirming information‘ Stereotype eher ändern, wenn die Merkmale auf viele Individuen verteilt, anstatt auf wenige besonders eindrückliche Individuen konzentriert sind. Beide Studien kommen außerdem zum dem Ergebnis, dass zum Erhalt der ursprünglichen Stereotype Untergruppen gebildet werden (‚subtyping‘). Dieses Phänomen beschreibt bereits Allport (1954 / 1971) mit dem Begriff ‚refencing‘. Nicht zu vergessen ist hierbei, dass auch eine Bildung von Untergruppen, denen dann wieder stereotypische Merkmale zugeordnet werden, zu einer stärkeren Differenzierung führt und das Stereotyp schwächt (vgl. Brown 1995, S. 115).

Ferner ist zu beachten, welche Arten von Stereotypen sich leichter verändern lassen. Eine Untersuchung von Rothbart & Park (1986) kommt zu dem Ergebnis, dass negative Stereotype eher gebildet werden und änderungsresistenter als positive sind.

Die prinzipielle Veränderbarkeit von Stereotypen ist die Voraussetzung für die sogenannte ‚Kontakthypothese‘, auf die sich eine Vielzahl von Personenaustauschprogrammen beziehen, die durch den Kontakt mit einer anderen Kultur die Beziehung zu deren Mitgliedern verbessern möchten.

4.1.4.3 Die Kontakthypothese

Unter dem Begriff ‚Kontakthypothese‘ werden in der Regel eine Reihe von Annahmen und Ideen zusammengefasst, die von verschiedenen amerikanischen Sozialwissenschaftlern nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges über die Beziehungen von Mitgliedern verschiedener Rassen innerhalb der US-amerikanischen Gesellschaft formuliert wurden (vgl. Brewer & Gaertner 2005, S. 298f.; Stephan 1987, S. 13).

Die Kontakthypothese besagt, dass durch den Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppe die *Beziehungen* zwischen diesen *verbessert* werden. Gordon Allport (1954 / 1971, S. 285) hat jedoch bereits 1954 darauf hingewiesen, dass Kontakt Stereotype und Vorurteile sowohl ab-, als auch aufbauen kann – abhängig von den beteiligten Personen und den äußeren Umständen. Zahlreiche Forschungsprojekte

bemühten sich daraufhin, die von Allport genannten Faktoren zu überprüfen und auf die wesentlichen zu reduzieren. Die zunächst überaus optimistischen Ansätze (z.B. Deutsch & Collins 1951; Wilner, Walkley & Cook 1955) führten jedoch bald zu einer großen Anzahl von möglichen kritischen Faktoren (vgl. Stephan 1987; Bramel 2004). Es wurde schnell offensichtlich, dass nicht der Kontakt an sich, sondern die Qualität des Kontaktes ausschlaggebend ist. Dazu gehört auch die subjektiv wahrgenommene Qualität der Beziehungen. Neuere Befunde weisen darauf hin, dass der Aspekt „Freundschaft“ ein Kriterium für die Einstellungsänderung ist (vgl. Reinders 2004). Reinders 2004 fasst die wesentlichen in fünf Jahrzehnten ermittelten *Bedingungsfaktoren* in vier Dimensionen zusammen: Person (ego), Person (alter), Interaktion (ego-alter) und Umwelt (Reinders 2004, S. 95f). Diese gelten als Randbedingungen, die zu einem „favourable contact“ (ebd.) führen können, welcher Voraussetzung für positive Einstellungen gegenüber der ‚outgroup‘ ist.

Abb. 6 zeigt den Einfluss der Randbedingungen und fasst den Forschungsstand zusammen.

4. Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

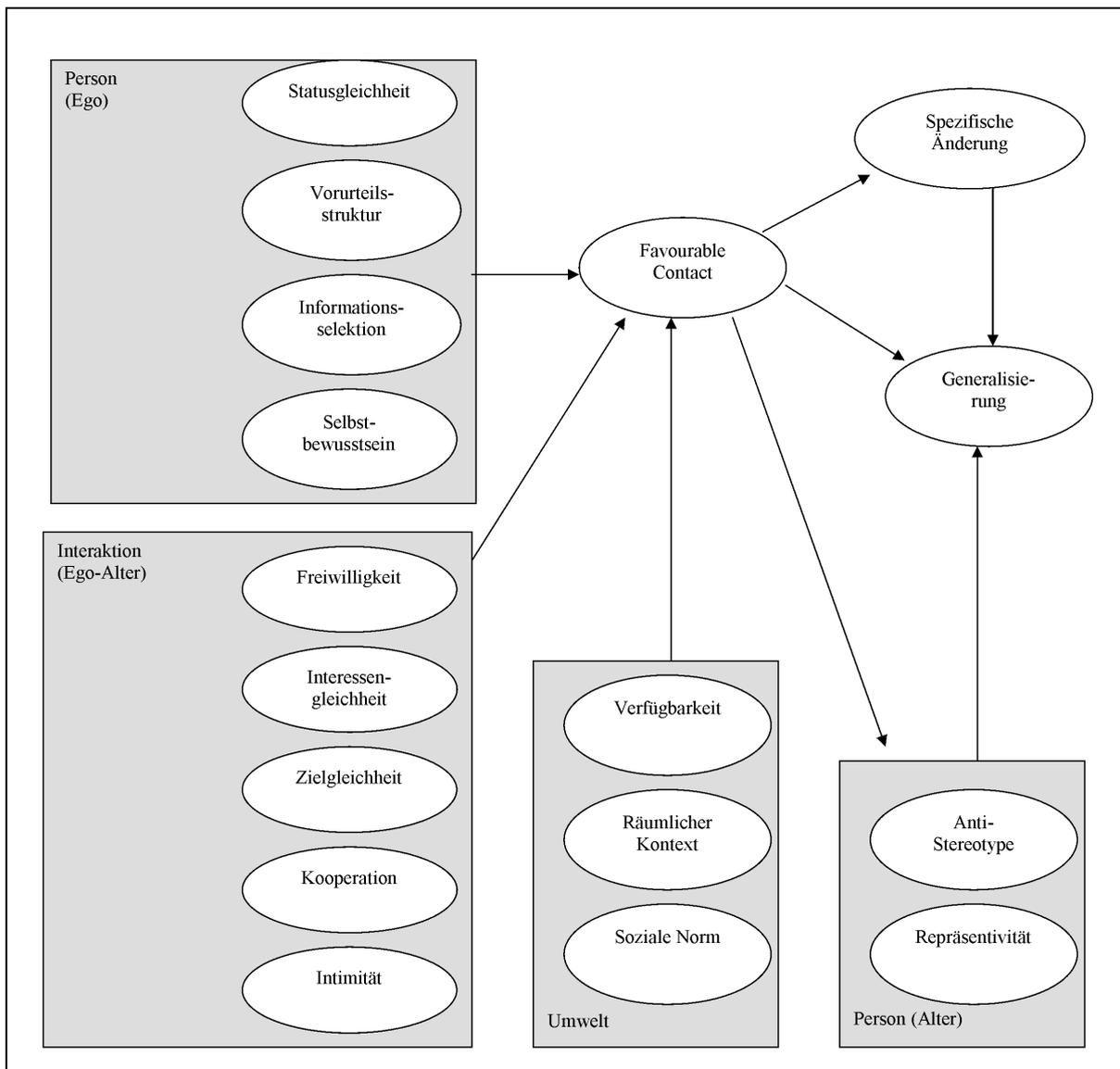


Abb. 6 Schematische Darstellung empirischer Befunde zur Kontakthypothese (Reinders 2004, S. 96)

Abb. 6 zeigt ebenfalls, dass zwei Aspekte die Generalisierung der Stereotype, also die Übertragung vom Gruppenmitglied zur gesamten ‚outgroup‘ beeinflussen: Repräsentativität und Anti-Stereotype. Nachdem das erste Ziel des Kontaktes, die Veränderung der Einstellung gegenüber dem Individuum, erreicht wurde, ist eine Generalisierung keinesfalls gewährleistet.

Diese Erkenntnis führte schließlich zu einer verbreiteten Kritik an der Kontakthypothese, deren Kern in der Aussage bestand, dass zwar die Einstellung gegenüber einzelnen Mitgliedern der ‚outgroup‘ zum Positiven verändert werden könne,

jedoch in der Regel keine *Generalisierung* bezüglich der Gesamtgruppe und somit keine Veränderung der Stereotype zu erzielen sei (vgl. Hewstone 2000, S. 397). Im Folgenden werden drei Ansätze vorgestellt, die unterschiedliche Arten der Generalisierung anstreben.

Kontakt als Personalisierung: Der Ansatz von Brewer & Miller (1988) geht von der Annahme aus, dass häufiger persönlicher Kontakt mit Mitgliedern der anderen Gruppe gemeinsame Werte deutlich werden lässt und lediglich Informationen wahrgenommen werden, die für die spezifische interpersonale Beziehung relevant sind. Das führt langfristig zu *Dekategorisierung*, die Kategorie wird als weniger ‚nützlich‘ angesehen und somit seltener verwendet (vgl. Hewstone 2000, S. 398).

Experimentelle Studien bestätigten zunächst den erwarteten Effekt (vgl. Bettencourt, Brewer, Rogers-Croak & Miller 1992, S. 301ff.). Daraufhin wurde gefolgert, dass kooperative Lernmethoden in multikulturellen Lernsituationen Stereotypen abbauen würden. Diese Methoden hatten zwar einen positiven Einfluss auf die individuellen Beziehungen der Lernpartner, nicht jedoch auf die Gruppe als Ganzes (vgl. Johnson & Johnson 1992, S. 174ff). Miller und Davidson-Podgorny (1987) wiesen nach, dass der Effekt von kooperativem Lernen besonders stark ist, wenn die Aufgabenstellung Unabhängigkeit voraussetzt, die Aufgaben nach dem Zufallsprinzip vergeben werden und sich die Teams zu gleichen Teilen aus Mehr- und Minderheitenmitgliedern zusammensetzen.

Kritik an dem Modell bezieht sich einerseits auf die Bedingungen der experimentellen Studien und andererseits auf die Art der Generalisierung (vgl. Hewstone 2000, S. 399). Es wird angezweifelt, ob sich die Dekategorisierung tatsächlich auf gesamte Personengruppen bezieht, oder ob nicht lediglich zukünftige Kontakte mit den gleichen Individuen oder Mitgliedern der gleichen sozialen Kategorie wie der bekannten Individuen in unterschiedlichen Kontexten von der Generalisierung betroffen sind. Konkret bedeutet das, dass Stereotype über eine Gruppe (zum Beispiel ‚die Türken‘) aufrechterhalten werden, obwohl enger Kontakt mit einem Mitglied dieser Gruppe („mein Freund Ali“) besteht.

Intergruppenkontakt: Das Intergruppenmodell („Mutual Intergroup Differentiation Model“) von Hewstone & Brown (1986) basiert auf der Annahme, dass Einstellungen

gegenüber Gruppen nur auf der gruppalen Ebene verändert werden können. Dabei müssten nicht zwangsläufig mehrere Mitglieder beider Gruppen aufeinander treffen. Es genügt, wenn ein Mitglied der Gruppe als typisch wahrgenommen wird bzw. als Repräsentant seiner Gruppe auftritt. Ziel ist hier also nicht Gruppengrenzen zu verwischen und die Bedeutung der Gruppe zu schwächen, sondern sie im Gegenteil zu stärken und sichtbar zu machen (vgl. Hewstone 2000, S. 399).

Etliche Studien (vgl. u.a. Brown et al. 1999; Van Oudenhoven et al. 1996) haben gezeigt, dass eine Generalisierung über Individuen auf die gesamte ‚outgroup‘ erfolgen kann. Um eine Einstellungsveränderung über diese Individuen hinaus zu erreichen, muss die Mitgliedschaft in der ‚outgroup‘ als Merkmal wahrgenommen werden, und die assoziative Verbindung zwischen individuellen Mitgliedern und der ‚outgroup‘ als Ganzes darf nicht unterbrochen werden.

Das **Rekategorisierungsmodell** („Common Ingroup Identity Model“) von Gaertner & Dovidio (1993) basiert auf der Idee, Gruppengrenzen durch Gemeinsamkeiten zu überwinden (vgl. Sherif 1961). Die Wahrnehmung eines Intergruppen-Kontextes wird dabei so beeinflusst, dass Gemeinsamkeiten sichtbar werden (vgl. Miller 2002, S. 393). Als Folge wird eine übergeordnete gemeinsame Gruppe, also eine neue ‚ingroup‘ mit nunmehr positiven Eigenschaften geschaffen (vgl. Tajfel & Turner 1986). Untersuchungen zeigen, dass in der Tat die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten dazu beitragen, die Attraktivität von Mitgliedern anderer Gruppen zu steigern (vgl. Bierhoff 2000, S. 310).

Die drei vorgestellten Modelle widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich gegenseitig. Je nach Situation können sie Ansätze zur Reduktion von Stereotypen (vgl. Bierhoff 2000, S. 310) bieten.

Die Kontakthypothese, die ursprünglich von der Verbesserung von Beziehungen durch bloßen Kontakt ausging, wurde seither modifiziert, so dass man heute davon ausgehen kann, dass eine derartige Einstellungsveränderung lediglich unter bestimmten Bedingungen in Bezug auf Person, Umwelt und Interaktion stattfindet. Problematisch ist nach wie vor die Übertragung der Einstellungsveränderung vom Individuum auf seine soziale Gruppe; ein Problem, für dessen Lösung verschiedene Ansätze (Personalisierung / Dekategorisierung, Intergruppenkontakt und Rekategorisierung)

Wege vorschlagen, die sich zum Teil gegenseitig ergänzen. Obwohl die ursprüngliche Form der Kontakthypothese in der wissenschaftlichen Diskussion quasi nicht mehr verwendet wird, leistet sie immer noch einen wichtigen Beitrag zur Vorurteilsforschung, nicht zuletzt durch die Einbindung in die ‚Social Identity Theory‘ (zum Beispiel durch Hewstone & Brown 1986; Jonas 1998).

4.1.5 Konsequenzen für Austauschprogramme und ihre Teilnehmer

Die Konsequenzen für Austauschprogramme ergeben sich vor allem aus zweien der oben beschriebenen Aspekte: aus den Funktionen von Stereotypen generell und aus der Veränderbarkeit von Stereotypen.

Die fünf **Funktionen von Stereotypen** haben alle einen erheblichen Einfluss auf die Teilnehmer von Austauschprogrammen. Stereotype dienen der *Reduktion von Komplexität*. Austausch Teilnehmer befinden sich in einer fremden Umgebung, in der sie einer besonders großen Anzahl von Informationen und neuen Eindrücken ausgesetzt sind. Ohne Stereotypisierung wäre die Orientierung in dieser besonders komplexen Umwelt noch weniger möglich als in der gewohnten Umgebung. Eine weitere Funktion von Stereotypen ist die *Wertfunktion*, die zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls beiträgt. In der Austauschsituation wird nicht nur Fremdes vertraut, sondern im Umkehrschluss auch Vertrautes fremd. Die Teilnehmer beobachten, mit welcher Selbstverständlichkeit andere sich fremd – gemäß dem fremdkulturellen Orientierungsrahmen – verhalten, ohne ihr Verhalten zu hinterfragen. Diese Selbstverständlichkeit stellt das Verhalten im eigenkulturellen Orientierungsrahmen der Austausch Teilnehmer infrage. Stereotype können nun zum Schutz vor eigenem Wertverlust eingesetzt werden. Indem das fremde Verhalten stereotypisiert wird, kann es niedriger als das eigene Verhalten bewertet werden, um so das eigene Selbstwertgefühl zu stabilisieren.

Nicht nur unterschiedliches Verhalten, sondern auch unterschiedliche Lebensstandards werden während des Austausches beobachtet. Dabei handelt es sich sowohl um Unterschiede in den Lebensstandards zwischen Entsende- und Gastkultur, als auch innerhalb der Gastkultur. Der Erklärung von derartigen Unterschieden dient die *soziale Kausalität* von Stereotypen, ein Aspekt der in deutsch-amerikanischen Programmen

allerdings von geringerer Bedeutung ist, da der Unterschied im Lebensstandard innerhalb der Vereinigten Staaten größer als zwischen Deutschland und den USA ist. Ähnliches gilt für die Rationalisierung und *Rechtfertigung* von sozialer Ungleichheit.

Von größerer Bedeutung für Austauschprogramme ist jedoch die Funktion der *sozialen Differenzierung*: Stereotype dienen der Akzentuierung und Erklärung von Unterschieden zwischen Gruppen. Die Teilnehmer – insbesondere die Teilnehmer der Programme, die in dieser Untersuchung beschrieben werden – kommen als Teil einer Gruppe ins Gastland. Die Anpassung an die neue Lebenssituation und auch das bereits oben beschriebene In-Frage-stellen des eigenen Verhaltens muss weniger ausgeprägt stattfinden, wenn die Teilnehmer anhand von Stereotypisierungen die ‚ingroup‘, also entweder die Mitglieder der eigenen Kultur oder die Mitglieder der Gruppe der Austauschstudenten, gegenüber der ‚outgroup‘, also der Mitglieder der Gastkultur, stark abgrenzen und Unterschiede akzentuiert und mit der Gruppenzugehörigkeit erklärt werden.

Diese Erläuterungen haben gezeigt, dass Stereotype vielfältige Funktionen für die Teilnehmer von Austauschprogrammen haben. Auf Stereotype kann in diesem Rahmen also schwerlich verzichtet werden und es ist fraglich, ob eine Reduktion durch Austauschprogramme überhaupt möglich ist. Um dieser Frage weiter nachzugehen, wird der folgende Abschnitt daher zunächst der prinzipiellen Veränderbarkeit von Stereotypen und ihrer Wechselwirkung mit dem internationalen Personenaustausch.

Aufrechterhaltung von Stereotypen: Stereotype weisen eine starke Änderungsresistenz auf. Das liegt zum Einen darin begründet, dass sie die *Informationssuche* beeinflussen. Es werden unbewusst Informationen gesucht, welche die eigenen Stereotype bestätigen. In der Austauschsituation kann das zu Folge haben, dass in einer Situation lediglich diejenigen Personen- oder Situationsmerkmale wahrgenommen werden, die dem Stereotyp entsprechen. Ferner könnte es sogar dazu führen, dass Situationen aufgesucht werden, in denen es zu einer derartigen Bestätigung von Stereotypen kommt. So ließe sich erklären, warum viele Teilnehmer von Austauschprogrammen in Norddeutschland den über 700 km weiten Weg zum Münchner Oktoberfest auf sich nehmen, obwohl ihnen von der Programmleitung eher davon abgeraten wird.

Zum Anderen beeinflussen Stereotype das *Gedächtnis*. Stereotypische Assoziationen können schneller als nicht-stereotypische gelernt werden, Informationen, die dem Stereotyp entsprechen, werden schneller als andere abgerufen. Das betrifft vor allem die Rolle des Austauschteilnehmers als Multiplikator. Die Mitglieder der Abgabekultur, die an keinem Austausch teilnehmen, sondern von der Erfahrungen aus zweiter Hand profitieren, erhalten so eine Reihe von Informationen, die derart gefiltert Stereotype eher verfestigen.

Ferner wird das *Verhalten* durch Stereotype beeinflusst. Der ‚self fulfilling prophecy effect‘ kann auch in der Austauschsituation eintreten, wenn zum Beispiel Mitbewohner, Mitstudenten oder andere Mitglieder der Gastkultur von vornherein als unfreundlich eingestuft werden und jeglicher Kontakt mit ihnen vermieden wird. Die so Eingeschätzten reagieren dann tatsächlich mit zusätzlicher Zurückhaltung oder gar Missmut, was zu weiteren Verstimmungen der Austauschteilnehmer führt.

Änderung von Stereotypen: Haben Austauschprogramme die Veränderung eines Nationenimages zu Ziel, ist zur Erreichung desselben zwangsläufig die Veränderung von Stereotypen nötig. Einige Maßnahmen basieren auf der Kontakthypothese, die besagt, dass durch Kontakt zwischen Mitgliedern zweier Gruppen die Beziehungen zwischen diesen Gruppen verbessert werden (vgl. Kap. 4.1.4.3). Einstellungsveränderungen durch Kontakt finden jedoch nicht automatisch, sondern unter bestimmten Bedingungen in Bezug auf Person, Umwelt und Interaktion statt.

Hauptkritikpunkt an der Kontakthypothese ist jedoch die mangelnde *Generalisierung*. Im Folgenden werden daher die drei Ansätze, die unterschiedliche Arten der Generalisierung anstreben, auf ihre Konsequenzen für Austauschprogramme hin analysiert.

Der Ansatz von Brewer und Miller (1988), *Kontakt als Personalisierung*, strebt langfristig eine Dekategorisierung an. Durch häufigen Kontakt von Individuen wird die Kategorie weniger ‚nützlich‘ und daher seltener verwendet. Im Kontext des internationalen Personenaustausches wäre also eine Änderung der Stereotype dadurch zu erreichen, dass ein möglichst enger Kontakt von Programmteilnehmern mit Mitgliedern der Gastkultur hergestellt wird.

Problematisch ist weiterhin die mangelnde Generalisierung der geänderten Einstellungen. Hier setzt das *Intergruppenmodell* von Hewstone & Brown (1986) an.

Das Modell basiert auf der Annahme, dass eine Generalisierung über Individuen auf die gesamte ‚outgroup‘ dann erfolgt, wenn das Individuum von vornherein als Vertreter der ‚outgroup‘, also als ‚typisch‘ wahrgenommen wird. Wichtig ist hier also, dass Maßnahmen durchgeführt werden, in denen es möglich ist, dass Individuen als typische Vertreter der Gastkultur wahrgenommen werden. Eine Verknüpfung zwischen verallgemeinerbaren Aussagen über die outgroup und über einzelne Mitglieder sollte angestrebt werden. Die Aufgabe von Austauschprogrammen wäre es hier, bei der Identifikation für die Gastkultur typischen Verhaltens behilflich zu sein.

Einen anderen Ansatz verfolgt das *Rekategorisierungsmodell* („Common Ingroup Identity Model“) von Gaertner & Dovidio (1993). Gruppengrenzen werden hierbei durch Gemeinsamkeiten überwunden, dadurch entsteht eine übergreifende ‚ingroup‘. Die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen durch Austauschprogramme bietet eine Möglichkeit der Umsetzung dieses Ansatzes. In unserem Beispiel entsteht so zusätzlich zur ‚outgroup‘ ‚die Deutschen‘ in Abgrenzung zur ‚ingroup‘ ‚die Amerikaner‘ eine inklusive ‚ingroup‘ ‚Menschen, die Deutsch sprechen‘. Die ehemalige ‚ingroup‘ ‚die Amerikaner‘ teilt sich nun in Deutsch-sprechende und nicht-Deutsch-sprechende Amerikaner, wie Abb. 7 zeigt. So können den ehemaligen ‚outgroup‘-Mitgliedern, den Deutschen, positive Eigenschaften zugeordnet werden, ohne die eigene positive soziale Identität zu verlieren. Im Gegenteil: Durch die Zuordnung von positiven Stereotypen kann sogar die eigene soziale Identität aufgewertet werden.

4. Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

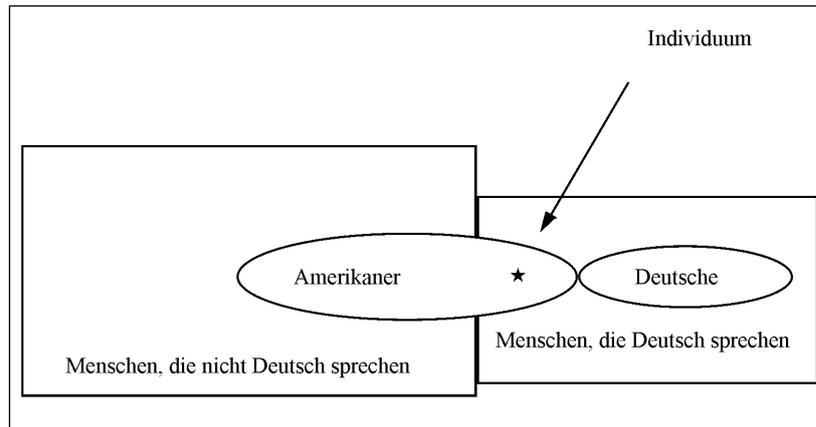


Abb. 7 ,In'- und ,out'groups (Quelle: eigene Darstellung)

Entscheidend für die Durchführung der Programme wäre hierbei, die Gemeinsamkeiten so hervorzuheben, dass ihnen gegenüber die Unterschiede in den Hintergrund treten. Hierbei muss jedoch eine Balance gefunden werden zwischen der Erklärung von Unterschieden, z. B. durch kulturspezifische interkulturelle Trainings, und der Betonung von Gemeinsamkeiten.

Bedacht werden muss bei diesen Maßnahmen ferner, dass eine Verbesserung der Beziehungen von zwei Gruppen bei diesem Modell daher lediglich auf Kosten der Beziehung zu einer dritten Gruppe erfolgen kann. Da durch die Bildung einer neuen ,ingroup' zwangsläufig auch wieder einer neue ,outgroup' (in diesem Fall ,Menschen, die nicht Deutsch sprechen') entsteht, werden auch wieder neue negative Stereotype dieser ,outgroup' zugeordnet, um eine positive soziale Identität herzustellen.

4. Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

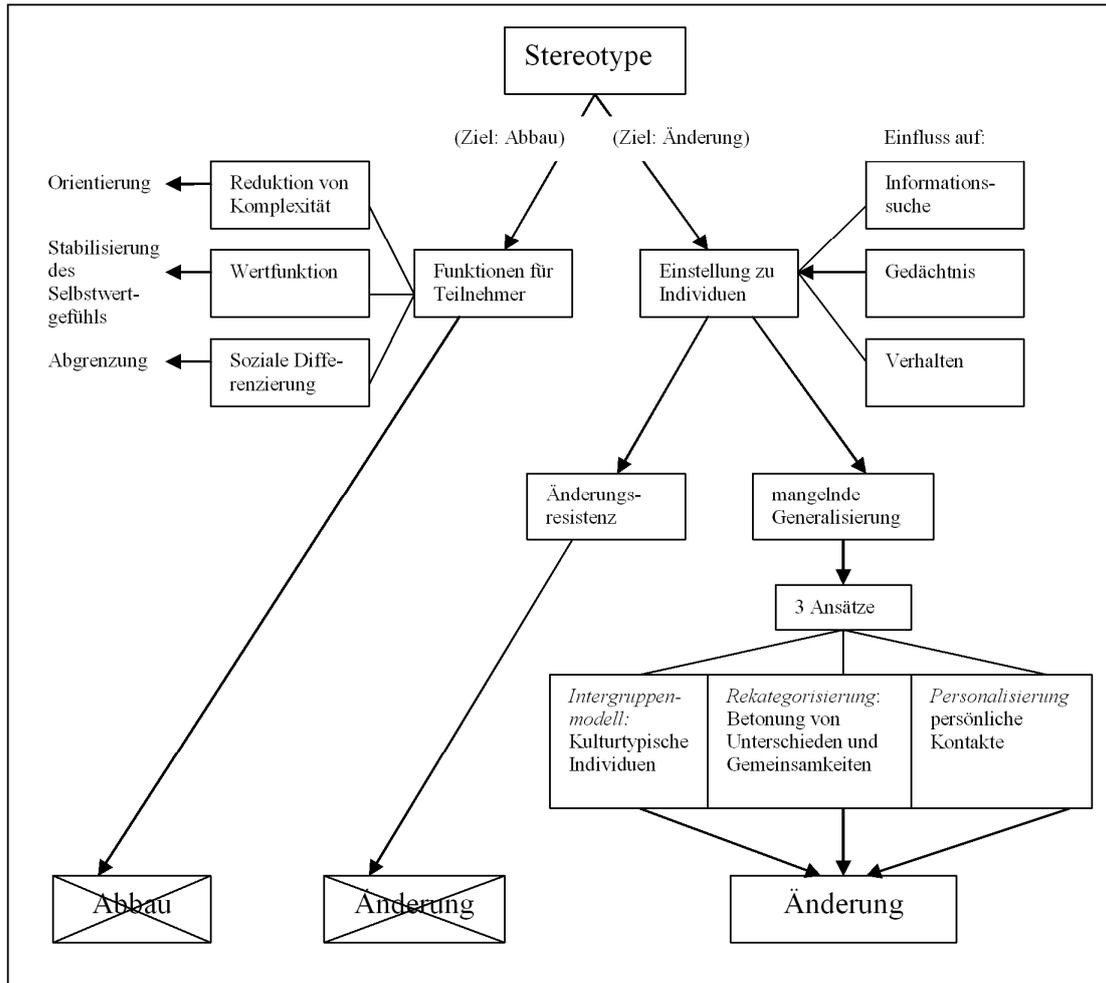


Abb. 8 Konsequenzen der Stereotypenforschung für Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung)

Abb. 8 stellt die Zusammenhänge noch einmal zusammenfassend dar: Austauschprogramme können entweder das Ziel haben, Stereotype generell abzubauen oder diese zu verändern. Der Abbau ist nur sehr schwer möglich und auch wenig sinnvoll, da Stereotype gerade für Menschen in interkulturellen Überschneidungssituationen zahlreiche Funktionen haben. Sie brauchen Stereotype also für die Bewältigung der speziellen Anforderungen, die an sie gestellt werden. Ziel sollte vielmehr das Akzeptieren der Existenz von Stereotypen und die Änderung dieser sein, so dass insgesamt ein besseres Nationenimage entsteht. Dafür muss zunächst die Einstellung zu individuellen Mitgliedern der Zielkultur verbessert werden. Das ist schwierig, weil Stereotypen eine gewisse Änderungsresistenz aufweisen: Sie beeinflussen die Informationssuche, das Gedächtnis und das Verhalten. Ist eine

Einstellungsänderung jedoch erfolgt, ergibt sich die nächste Schwierigkeit: die Generalisierung, also die Übertragung auf alle Mitglieder der Zielkultur. Hierzu gibt es drei Ansätze: das Intergruppenmodell, die Rekategorisierung und die Personalisierung. Es wird prinzipiell eine Kombination dieser Ansätze empfohlen, was in Austauschprogrammen auch problemlos möglich ist, wenn man – so die These der vorliegenden Arbeit – 'Intercultural Sensitizer Trainings' (vgl. Kap. 4.3.5) programmbegleitend anbietet. So kann eine Änderung von Stereotypen und damit eine Verbesserung des Deutschlandbildes erreicht werden.

4.1.6 Zwischenfazit

Unter Einbeziehung der Ergebnisse der Stereotypenforschung, insbesondere der Social Identity Theory, können folgende Forderungen an Austauschprogramme gestellt werden:

- Da Stereotypen zahlreiche Funktionen für die Austauschteilnehmer haben und sie diese für die Bewältigung der besonderen Anforderungen eines Auslandsaufenthaltes benötigen, sollte der Abbau von Stereotypen und Vorurteilen niemals Ziel dieser pädagogischen Maßnahme sein. Stattdessen sollte man bewusst mit Stereotypen arbeiten und durch eine Veränderung dieser das Deutschlandbild verbessern.
- Um langfristig eine Dekategorisierung zu erreichen (Kontakt als Personalisierung), sollte ein möglichst enger Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur hergestellt werden.
- Zur Erreichung einer Veränderung der Gruppengrenzen (Rekategorisierung) sollte eine Balance zwischen der Betonung von Gemeinsamkeiten und der Erklärung von Unterschieden gefunden werden.
- Nach dem Intergruppenmodell erfolgt eine Generalisierung dann, wenn Mitglieder der outgroup als typische Vertreter dieser wahrgenommen werden. Austauschprogramme sollten daher eine derartige Wahrnehmung von Individuen oder individuellem Verhalten unterstützen und die Identifikation typischen Verhaltens fördern.

Bevor die Umsetzung dieser Forderungen diskutiert werden kann, müssen jedoch weitere Einflussfaktoren auf das Verständnis der deutschen Kultur in Austauschsituationen aus der Perspektive der Stressforschung und des Ansatzes des interkulturellen Lernens dargestellt werden.

4.2 ‚Stress and Coping Approach‘

Zu der Zeit, in der interkulturelle Trainings im Rahmen von Austauschprogrammen üblicherweise eingesetzt werden, erfahren die Teilnehmer besonderen Stress. Um die Wechselwirkungen von Stress und dem Programm zu diskutieren und Konsequenzen für die Durchführung von Austauschprogrammen zu ziehen, wird im Folgenden der Aspekt Stress dargestellt. Dafür werden zunächst unterschiedliche Stressbegriffe voneinander abgegrenzt. Dann wird das am weitesten verbreitete Stresskonzept, die transaktionale Stresstheorie von Richard Lazarus vorgestellt und auf die besondere Situation von Austauschstudenten bezogen. Dabei wird vor allem deutlich, warum mangelnde Ressourcen in der Austauschsituation zu vermehrtem Stress führen und welchen Einfluss der Stress auf die Teilnehmer hat. Abschließend werden eine Reihe von Forderungen an Austauschprogramme gestellt, damit diese angemessen mit den Ergebnissen der Stressforschung umgehen. Zunächst erfolgt jedoch eine kurze Auseinandersetzung mit dem Begriff Stress und den dahinter stehenden unterschiedlichen Ansätzen der Stressforschung.

4.2.1 Begriffe

Stress ist ein psychologisches Phänomen, welches in seiner umgangssprachlichen Verwendung einen immer größer werdenden Stellenwert in der Gesellschaft und der öffentlichen Diskussion einnimmt. Außerdem werden vermehrt wissenschaftliche Studien zu dem Thema durchgeführt, so dass Stress in den 90er Jahren zu einem der am häufigsten untersuchten Phänomene der wissenschaftlichen Psychologie geworden ist (vgl. Hobfoll, Schwarzer und Chon 1998, S. 181). Dabei werden zum Teil stark voneinander abweichende Definitionsansätze verwendet, die sich nach Cohen, Kessler und Gordon (1995a) in drei Kategorien mit jeweils unterschiedlichen

Modellvorstellungen einteilen lassen: in den reizorientierten, den reaktionsorientierten und den transaktionalen oder zustandsorientierten Ansatz. Die Ansätze werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Im **reizorientierten Definitionsansatz**, auch Stimuluskonzept genannt, werden *Stressoren* als stressauslösende Situationen, Bedingungen oder Umweltmerkmale beschrieben. Ein Beispiel für die klassische situationistische Sichtweise ist die Life-Event-Forschung (vgl. Dohrenwend & Dohrenwend 1974). Kritisiert wird an dem Ansatz vor allem die nicht einbezogenen unterschiedlichen Reaktionen auf gleiche Stressoren, weshalb neuere Studien eine subjektive Bewertungsdimension mit einbeziehen (vgl. Filipp 1995). Dennoch sind weitere Aspekte des Ansatzes weiterhin kritisch (vgl. Nitsch 1981a, S. 42): So bleiben zum Beispiel Wechselwirkungen verschiedener Reize und die subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Reizen unberücksichtigt, so dass keine Vorhersage möglich ist. Die Beschreibung von Situationsvariablen als potentielle Stressoren bildet jedoch die Grundlage neuerer Ansätze, wobei die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der spezifische Stressoren Stressreaktionen auslösen.

Im **reaktionsorientierten Ansatz** werden nicht die Auslöser, sondern das Verhalten des Organismus, also physiologische, psychische oder verhaltensmäßige *Störungs- und Anpassungsreaktionen* beschrieben. Eine der bekanntesten reaktionsorientierten Theorien ist von dem Pionier der Stressforschung Hans Selye (1936). Dieser beschreibt – zusätzlich zu spezifischen Reaktionen auf bestimmte Stressoren – ein typisches Muster unspezifischer physiologischer Mechanismen als Reaktion auf fast alle Arten von Stressoren, das einheitliche ‚allgemeine Adaptionssyndrom‘ (AAS). Das AAS tritt häufig in drei charakteristischen Phasen auf, der Alarmreaktion, der Resistenz und der Phase der Erschöpfung. Die Ergebnisse des Mediziners Selye beziehen sich allerdings überwiegend auf physische Reaktionen bei Versuchstieren und lassen wenig Rückschlüsse über die psychische Bedeutung von Stress bei Menschen zu (vgl. Zimbardo 1995, S. 374). Außerdem konnte ein absolut reizunspezifisches Reaktionsmuster bisher nicht nachgewiesen werden. Zu viele andere Faktoren – reizspezifische Effekte, physiologische und psychologische Merkmale der Person und deren aktueller physiologischer und psychologischer Status – beeinflussen die Reaktion.

Als Konsequenz aus anderen Forschungsergebnissen musste Selye sein ursprüngliches Modell modifizieren (vgl. Selye 1981, S. 163ff.). Problematisch ist außerdem die Mehrdeutigkeit: Physiologische Reaktionen können durch sehr unterschiedliche Reize ausgelöst werden, die zum Teil unterschiedliche psychologische Bedeutung haben – zum Beispiel durch Angst oder Freude. Eine einseitige Beschränkung auf Reaktionen ohne Beachtung der Reize greift also ebenfalls zu kurz. Aus diesem Grund wurde der im Folgenden beschriebene dritte Ansatz von Stresstheorien entwickelt.

Relationale Stresskonzepte versuchen die ersten beiden Ansätze ergänzend zu kombinieren, um die oben genannten Schwächen zu überwinden. Stress entsteht nach diesem Ansatz, wenn eine *Diskrepanz zwischen den Anforderungen* der Umwelt *und den Fähigkeiten* des Individuums besteht. Dabei geht es jedoch in beiden Fällen nicht um objektive Bedingungen und Kompetenzen, sondern nach dem prominentesten, dem transaktionalen Stresskonzept von Richard S. Lazarus (vgl. Lazarus & Folkmann 1984) um eine subjektive Einschätzung, welche durch „Wahrnehmungen, Interpretationen und Antizipationen von Mißerfolg sowie Hypothesen über eine Beeinträchtigung relevanter Ziele und Bedürfnisse und schließlich die Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten und –fähigkeiten“ (Udris 2001, S. 258) beeinflusst werden. Stress kann damit für relationale Ansätze definiert werden als: „... a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being.“ (Lazarus & Folkman 1984, S. 19). Die relationalen Stresskonzeptionen unterscheiden sich vor allem darin, dass einige Ansätze von einer statischen Person-Umwelt-Beziehung ausgehen, während andere eine gegenseitige Beeinflussung von Person und Umwelt beschreiben.

Der Ansatz von Lazarus und Folkman (1984) wird im Folgenden näher erläutert und auf seinen Erklärungsgehalt für die Situation von Austauschstudenten hin untersucht.

4.2.2 Das transaktionale Stressmodell

In den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts machte Richard Lazarus im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprogramms die Beobachtung, dass Individuen unterschiedlich auf ähnliche Stressoren reagierten. Er entwickelte daraus das transaktionale Stressmodell in dessen Zentrum die individuelle kognitive *Bewertung und Bewältigung* von Stress steht. Das Modell wurde in den folgenden Jahrzehnten beständig weiterentwickelt und ausdifferenziert. So wurde das Modell zu einem kognitiv-motivationalen-emotiven System, welches die Stress- und Emotionsforschung zu einem gemeinsamen Ansatz zusammenführen soll (vgl. Lazarus 1999). Die Erweiterung des transaktionalen Modells auf Emotionen ändert jedoch nichts an der grundsätzlichen Beschäftigung mit Person-Umwelt-Relationen. Im Zentrum des Modells bleiben daher die kognitiven Bewertungsprozesse („cognitive appraisal“) und die Stressbewältigung („coping“). In der Bewertung wird überprüft, ob Umweltreize eine Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden haben. Die Stressbewältigung dient der Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung des Wohlbefindens. Da Bewertung und Bewältigung zeitlich nacheinander erfolgen, werden nun zunächst die Bewertungsprozesse dargestellt.

4.2.2.1 Bewertungsprozesse

Lazarus unterscheidet **drei Arten von Bewertung**: primäre Bewertung, sekundäre Bewertung und Neubewertung (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 32ff.). In der *primären Bewertung* („primary appraisal“) wird eine Situation daraufhin überprüft, ob sie irrelevant, angenehm-positiv oder negativ ist. Eine Situation wird dann als stressrelevant eingeschätzt, wenn sie als wichtig angesehen wird und unklar ist, ob das Verhältnis zwischen Anforderungen und der Möglichkeit diese zu bewältigen negativ ausfällt. Lazarus & Folkman (1984, S. 32f.) nennen weiter drei stressrelevante Bedingungen: 1. Schädigung oder Verlust: Hier ist ein bereits nicht mehr abzuwendender Schaden am eigenen Wohlergehen – häufig in Bezug auf die eigene Gesundheit, das Selbstwertgefühl oder den Verlust einer geliebter Person – eingetreten. 2. Bedrohung: Ein Schaden oder Verlust wird voraussichtlich in der Zukunft eintreten.

Selbst wenn dieser bereits eingetreten ist, besteht stets ein Aspekt der Bedrohung, da zukünftige Konsequenzen bewertet werden. 3. Herausforderung: Die Herausforderung beinhaltet zusätzlich zu den negativen Komponenten mindestens eine positive Komponente, aus der ein Gewinn resultieren kann.

Wird eine Situation als schädlich, bedrohlich oder herausfordernd bewertet, wobei jegliche Kombination möglich ist, kommt es zur *sekundären Bewertung* („secondary appraisal“): zum Abwägen der Handlungsmöglichkeiten, zur Bewertung der subjektiven Ressourcen zur Bewältigung der Situation. Lazarus und Folkman (1984, S. 35) definieren sekundäre Bewertungen als einen „...complex evaluative process that takes into account which coping options are available, the likelihood that a given coping option will accomplish what it is supposed to, and the likelihood that one can apply a particular strategy or set of strategies effectively.“ In Anlehnung an Bandura (1982) unterscheiden Lazarus & Folkman hier zwischen ‘outcome expectancy’, der Erfolgswahrscheinlichkeit einer Bewältigungsstrategie und ‘efficacy expectancy’, der selbst eingeschätzten eigenen Kompetenz, diese Strategie wirksam einzusetzen (Selbstwirksamkeitserwartung). Sekundär bedeutet hier jedoch keinesfalls, dass primäre und sekundäre Bewertung nacheinander erfolgen. Sie können zeitgleich geschehen, die sekundäre Bewertung kann sogar vor der primären erfolgen, wenn kognitive Bewältigungsstrategien für eine bestimmte Situation bereits vorhanden sind. In dem Fall wird die Situation in der anschließenden primären Bewertung als nicht stressrelevant bewertet (vgl. Jerusalem 1990, S. 12).

Inhaltlich gleich, jedoch in der zeitlichen Abfolge später findet die *Neubewertung* („reappraisal“) der Situation statt. Hat sich an der inneren oder äußeren Situation etwas geändert, wird neu bewertet. Anlass kann auch eine Rückmeldung über den Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme sein, so dass es zu Rückmeldungsschleifen kommen kann (vgl. Jerusalem 1990, S. 14).

Wie die Bewertung ausfällt, ist von den sogenannten Bewertungsvariablen abhängig, die im Folgenden näher beschrieben werden.

4.2.2.2 Bewertungsvariablen

Lazarus unterscheidet zwei einander bedingende Arten von Faktoren, welche den Entscheidungsprozess beeinflussen: Personen- und Umweltvariablen. Bei den *Personenvariablen*, oder personalen Ressourcen, unterscheidet er wiederum ‚commitments‘ und ‚beliefs‘ (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 55ff). ‚Commitments‘ definieren die Bedeutung, die ein gewisser Umweltaspekt für eine Person hat. Je nach ‚commitment‘ ist ein Aspekt wichtig oder nicht. Obwohl es sich grundsätzlich um ein kognitives Konzept handelt, beinhaltet es nicht zu unterschätzende motivationale Faktoren. ‚Beliefs‘ sind persönliche oder kulturell bedingte kognitive Konfigurationen (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 63f). Sie beeinflussen die Wahrnehmung und die Interpretation von Umweltaspekten. Die Personenfaktoren bestimmen, ob ein Umweltfaktor als Bedrohung für das eigene Wohlbefinden erachtet wird, und bilden die Basis für eine abschließende oder nachträgliche Bewertung der Situation.

Als *Umweltvariablen*, oder soziale Ressourcen, bezeichnet Lazarus (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 82ff) Eigenschaften von Situationen, wobei individuelle subjektive Wahrnehmung und Einschätzung dieser Situationsvariablen entscheidend ist: die Neuigkeit der Situation (‚novelty‘) und ob das tatsächliche Eintreten eines Ereignisses vorhersagbar ist (‚event uncertainty‘). Ebenfalls von großer Bedeutung sind zeitliche Variablen, wie zum Beispiel die Zeit bis zum Eintritt eines Ereignisses, die Dauer oder die Unsicherheit über den Zeitpunkt des Ereignisses. Auch Ambiguität beeinflusst den Entscheidungsprozess: Unklare Umweltinformationen und die Verwirrung über eine mögliche Bedeutung dieser Informationen führen dazu, dass eine Situation als stressrelevant eingeschätzt wird (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 103f).

Eine weitere und für die Teilnehmer von Austauschprogrammen besonders relevante Ressource ist der **soziale Rückhalt** (‚social support‘). Innerhalb des Konzeptes von sozialem Rückhalt lassen sich zunächst soziale Integration und soziale Unterstützung unterscheiden (vgl. Schwarzer 2000, S. 51). Unter *sozialer Integration* versteht man die Einbettung des Individuums in ein soziales Netzwerk, der Gegenpol dazu wäre die soziale Isolation. Als Indikatoren für soziale Integration gelten die Anzahl von Freunden und Familienmitgliedern, die Häufigkeit von Kontakten etc. Es handelt sich

hierbei also um die quantitativen und strukturellen Aspekte von Sozialbeziehungen. Diese bilden die Voraussetzung für die *soziale Unterstützung*. Dabei interagieren zwei oder mehr Menschen so, dass ein für mindestens eine Person problematischer Zustand verändert oder erträglicher wird. Innerhalb der sozialen Unterstützung werden wiederum zwei Arten unterschieden: erwartete und erhaltene Unterstützung (vgl. Vaux 1988, S. 28f.; Lazarus & Folkman 1984, S. 243ff.). Für beide Arten lassen sich wiederum jeweils drei Arten der Zuwendung unterscheiden: Zur emotionalen Unterstützung gehören zum Beispiel Mitleid, Trost, Wärme. Mit instrumenteller Unterstützung ist die Übernahme von Aufgaben und die Übergabe von Gütern gemeint. Als informationelle Unterstützung bezeichnet man die Weitergabe von Informationen, das Erteilen von Ratschlägen, etc. (vgl. Hobfoll et al. 1998, S. 192f.).

Die Messung von sozialer Unterstützung erfolgt in der Regel anhand von Fragebögen und Skalen (z.B. ‚UCLA-Social Support Inventory‘). Es ist jedoch bisher noch keine überzeugende Methode zur Erfassung aller oben genannten Aspekte gefunden worden, so dass bisher überwiegend die erwartete Unterstützung gemessen wurde und die wenigen Studien, die sich mit der erhaltenen Unterstützung auseinandersetzen, haben diese aufgrund der wahrgenommenen erhaltenen Unterstützung gemessen (vgl. Schwarzer 2000, S. 55).

Strittig ist ferner, ob es sich bei der sozialen Unterstützung um eine Umweltvariable oder eine Persönlichkeitsvariable handelt. Schließlich ist sie sowohl ein externer Faktor (die objektive Existenz von Hilfeleistungen und Unterstützung durch Andere) als auch ein interner Faktor, da das Vertrauen in die soziale Umwelt von relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen wie das Vertrauen in die Akzeptanz der eigenen Person durch Andere beeinflusst wird. Schwarzer (2000, S. 52) schlägt daher vor, von ‚Transaktionsvariablen‘ zu sprechen.

Wird eine Situation als stressrelevant bewertet, reagiert das Individuum. Die unterschiedlichen Stressreaktionen, die auch schon im Zentrum älterer Ansätze standen, werden im Folgenden dargestellt.

4.2.2.3 Stressreaktionen

Im Rahmen der transaktionalen Stresstheorie hat Stress Folgen im physischen, psychischen und sozialen Bereich. Bei **physiologischen Stressreaktionen** sind Reaktionen des Körpers auf akuten und chronischen Stress zu unterscheiden. Die *Reaktion auf akuten Stress* wurde bereits in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts von Walter Cannon beschrieben (vgl. Quick & Spielberger 1992). Nach dem ‚Kampf-oder-Flucht-Syndrom‘ wird der Körper auf die in beiden Fällen benötigte körperliche Aktivität vorbereitet. Die zentrale Rolle spielt dabei der Hypothalamus, der das autonome Nervensystem kontrolliert. Atmung und Herzschlag werden beschleunigt, die Blutgefäße verengen, der Blutdruck erhöht sich. So gelangt zusätzlicher Sauerstoff in die Muskeln. Adrenalinausstoß verringert die Schmerzempfindlichkeit, im Flucht- oder Angriffsfall unwichtige Körperfunktionen, wie die Verdauung, werden eingestellt. Eine Vielzahl weiterer Maßnahmen, die den Körper vor Verletzungen und Krankheiten schützen und zusätzliche Energie für die Muskeln bereitstellen, werden ausgelöst. Die körperliche *Reaktion auf chronischen Stress* rückt in den letzten Jahren immer weiter in das Zentrum der nichtwissenschaftlichen Literatur zum Thema Stress. Zu den bekanntesten wissenschaftlichen Ansätzen gehört das bereits genannte allgemeine Stresssyndrom (vgl. Selye 1956), welches sich auf äußere Stressoren bezieht. Mit dem Einfluss äußerer Stressoren auf den Umgang des Immunsystems mit inneren Stressoren beschäftigt sich die Psychoneuroimmunologie (vgl. Hennig 1998).

Komplexer als die physiologischen sind die **psychologischen Reaktionen auf Stressoren**. Auch hier kann wiederum zwischen Emotionen in einer bestimmten Situation und generellem psychischen Wohlbefinden unterschieden werden. Für den Einsatz von interkulturellen Trainings in Austauschprogrammen ist jedoch vor allem der Einfluss auf kognitive Funktionen von Interesse. Charakteristisch für relationale Stresskonzepte ist die zentrale Bedeutung, die kognitiven Prozessen bei der individuellen Reaktion auf Stressoren zugeschrieben wird. Davies & Underwood (2000, S. 480) fassen die Rolle kognitiver Mechanismen bei der Erfahrung und den Umgang mit Stress in der folgenden Grafik zusammen:

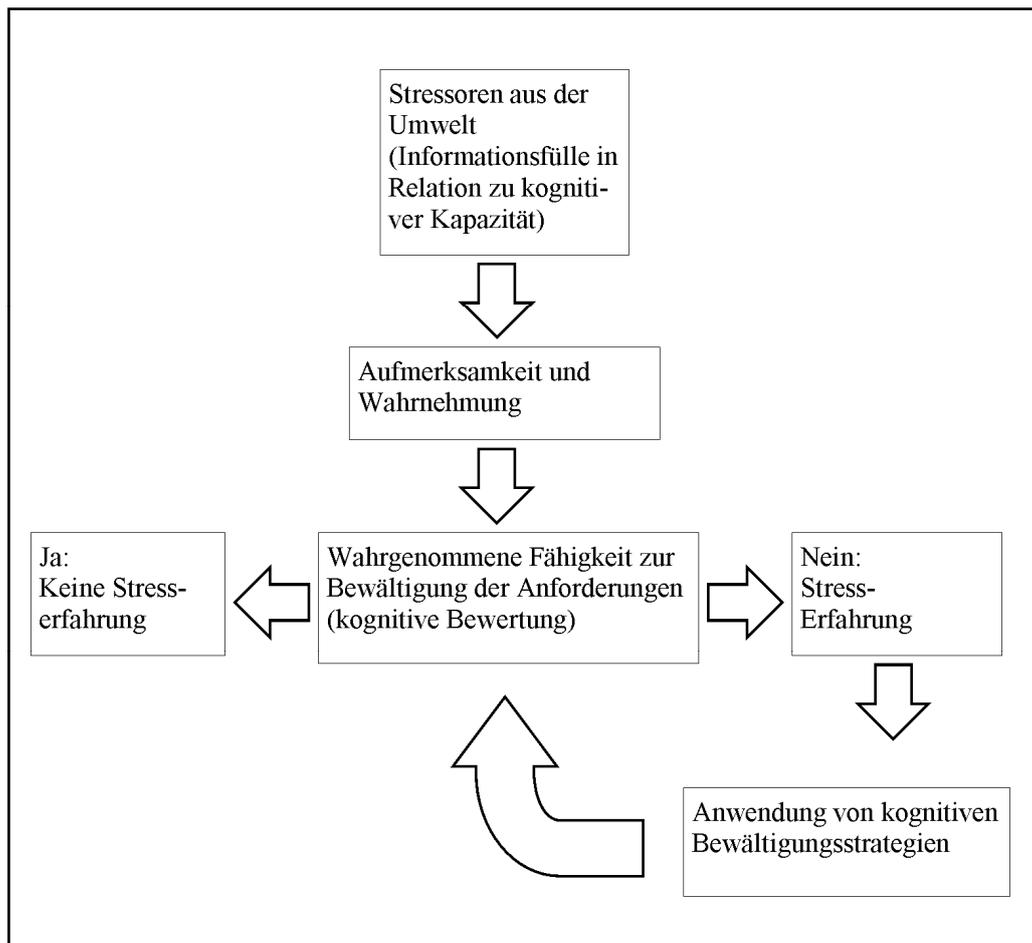


Abb. 9 Kognitive Mechanismen in der Wahrnehmung von und im Umgang mit Stress (Davies & Underwood 2000, S. 480; Übersetzung durch die Verfasserin)

Neurologisch wird Stress durch den Ausstoß des Stresshormons Cortisol charakterisiert (vgl. Lindau, Almkvist & Mohammed 2000, S. 603ff). Bis zu einem bestimmten Niveau stimuliert Cortisol das kognitive System. Wird dieses Niveau jedoch überschritten, nimmt die kognitive Leistung mit zunehmendem Stress ab. Die sich dazu abzeichnende umgedrehte U-Kurve wird Yerkes-Dodson-Gesetz genannt. Dabei ist das non-deklarative Gedächtnis (prozedurales und semantisches Gedächtnis und die assoziative Aktivierung) stressresistenter als das deklarative (Kurzzeitgedächtnis, verbales und räumliches episodisches Gedächtnis) (für einen Überblick über den Einfluss von Stress auf Gedächtnisfunktionen siehe Lupien & Brière 2000). Es wird jedoch kritisiert, dass das U-Modell zu simpel sei, um die Komplexität der Interaktion von Stressor und Individuum abzubilden (vgl. Davies & Underwood 2000, S. 482). Ferner beeinflusst

Stress die Informationsaufnahme und Aufmerksamkeitsfunktionen, was wiederum Einfluss auf Entscheidungsprozesse hat (vgl. Steptoe 2000, S. 510). Ferner nimmt Stress Einfluss auf das Verhalten, zum Beispiel auf Alkohol- und Tabakkonsum sowie das Verhalten im Straßenverkehr (vgl. Steptoe 2000, S. 510).

Unter **Sozialverhalten** („social functioning“) versteht Lazarus (Lazarus & Folkman 1984, S. 183) die Zufriedenheit mit interpersonalen Beziehungen, die Erfüllung sozialer Rollen und die Fähigkeit, die sozialen Rollen und interpersonalen Beziehungen aufrecht zu erhalten. Stress kann diese kurz- und langfristig beeinflussen. *Kurzfristig* geht es bei jedem Zusammentreffen eines Individuums mit seiner Umwelt zunächst darum zu entscheiden, welche Konsequenzen für das eigene Wohlbefinden dieses Zusammentreffen hat. Bei der Bewertung dieser alltäglichen Situationen können dem Individuum zwei Fehler unterlaufen: Erstens kann fälschlicherweise eine Gefahr erkannt werden oder eine bedrohliche Situation kann nicht als solche erkannt werden. Kommt es zu einer falschen Bewertung der Situation oder Kommunikation werden die falschen Maßnahmen getroffen. Unter Stress unterlaufen dem Individuum bei dieser Entscheidung häufiger Fehler, insbesondere, wenn die für Stress charakteristischen Faktoren hinzukommen: mangelnde Informationen und eine erhöhte Verwundbarkeit des Individuums. Das *langfristige* Sozialverhalten ist eine Folge vieler kurzfristiger Begegnungen. Treten hier immer wieder Störungen auf, kann es zu einer grundsätzlichen Beeinflussung der Fähigkeit, interpersonale Beziehungen aufrechtzuerhalten und Rollen zu erfüllen, kommen (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 190f.; Christ 2004, S. 30). Muss ein neues soziales Netzwerk aufgebaut werden, sind besonders viele Entscheidungen zu treffen. Kommt es hier zu Fehlentscheidungen hat das schwerwiegendere Konsequenzen als im gewohnten Umfeld, da das Individuum keinen Vertrauensvorschuss von seinen Interaktionspartnern erwarten kann und diese wiederum sofort Rückschlüsse auf dessen Persönlichkeit ziehen. Ein Aufbau stabiler intrapersonaler Beziehungen in der neuen Umgebung kann somit durch Stress nachhaltig gestört werden.

Nach der Bewertung ist die Stressbewältigung der andere zentrale Aspekt von Richard Lazarus' „Stress and Coping“-Ansatz.

4.2.2.4 Stressbewältigung

In der transaktionalen Stresstheorie werden zwei Arten von Stressbewältigung (,coping') unterschieden, beide mit dem Ziel mit der stressrelevanten Situation angemessen umzugehen. Stressbewältigung kann dabei unterschiedliche Funktionen erfüllen: eine Verbesserung der Situation (*problemorientierte Stressbewältigung*) oder eine Verbesserung des eigenen emotionalen Befindens (*emotionszentrierte Stressbewältigung*), also der Linderung der Belastungssymptome (vgl. Schwarzer 2000, S. 15). Sowohl die Einteilung in diese beiden Kategorien, als auch die Messung und die Wirksamkeit einzelner Stressbewältigungsarten ist umstritten und wird innerhalb der relationalen Stresskonzepte kontrovers diskutiert (vgl. Greve 1997; Bolger 1990; Carver et al. 1993; Jerusalem 1990; Folkman & Moskowitz 2004). So haben Endler und Parker (1990) eine dritte Bewältigungsstrategie, die Vermeidung, identifiziert.

Die folgende Grafik fasst die wesentlichen Elemente der transaktionalen Stresstheorie zusammen :

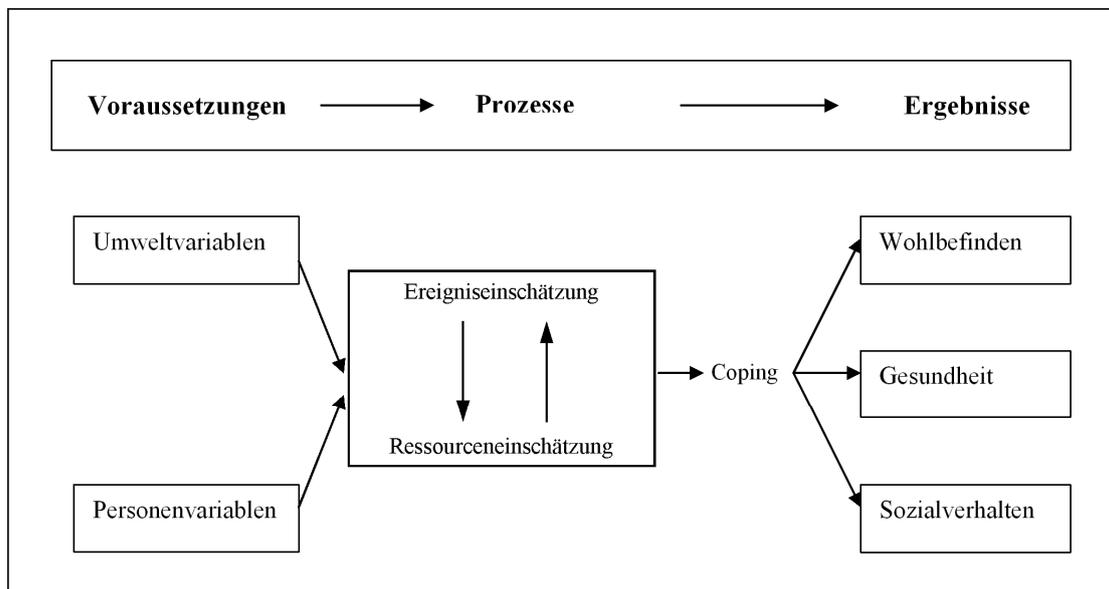


Abb. 10 Stress und Coping aus transaktionaler Perspektive (Quelle: Schwarzer 2000, S. 16)

Ein aus transaktionaler Perspektive problematischer Aspekt der Stressforschung ist das Messen von Stress, da sich zwar die Stressoren und die Reaktionen, nicht jedoch die

individuelle Bewertung, und damit nach dem Begriffsverständnis der transaktionalen Stresstheorie der Stress selbst, eindeutig messen lassen.

4.2.2.5 Messung von Stress

Stress wird in der Regel mit psychometrischen Skalen gemessen, z.B. der ‚Perceived Stress Scale‘ (PPS) von Cohen, Kamarck & Mermelstein (1983). Kritisiert wird hieran die Vermischung von Stresseinschätzung, Bewältigung und Konsequenzen des Stresses (vgl. Schwarzer 2000, S. 22). Im Rahmen des reizorientierten Ansatzes (Dohrenwend & Dohrenwend 1974) wird die Häufigkeit kritischer Lebensereignisse u.a. mit Hilfe der ‚Readjustment Rating Scale‘ (SRRS) gezählt. Mit Hilfe des ‚Life Experiences Survey‘ (LES) von Sarason, Johnson & Siegel (1978) werden lebensverändernde Ereignisse, zum Beispiel Heirat, Arbeitslosigkeit oder Schwangerschaft, und deren Wirkung auf Wohlbefinden, Leistung und Sozialverhalten erfasst. Viele Skalen stehen dem Stressorenkonzept nahe, die Zusammenhänge von Stressoren und Reaktion sind durch Fragebögen jedoch nur schlecht abzubilden. Lazarus et al. haben daher für die transaktionale Stresstheorie zumindest eine Alternative zu den Life Event-Skalen entwickelt, die ‚Daily Hassles‘ und ‚Daily Uplifts‘-Skalen (Lazarus & Folkman 1989). Da in der vorliegenden Arbeit jedoch Stress nicht gemessen wird, soll dieser Aspekt an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Stattdessen nimmt der nächste Abschnitt in der Behandlung von akkulturativem Stress direkt auf die spezielle Situation von Austauschteilnehmern Bezug.

4.2.3 Akkulturativer Stress

Im Kontext von Austauschprogrammen und interkulturellem Training ist vor allem eine Frage interessant: Ist die Stressbelastung von Austauschstudenten besonders hoch und kann der Auslandsaufenthalt als Stressor gelten? Nach der transaktionalen Stresstheorie kann kein Ereignis, kein Lebensumstand oder keine Situation per se stressig sein, also auch nicht der Auslandsaufenthalt. Schließlich entscheiden kognitive Bewertungsprozesse, basierend auf den Anforderungen und den persönlichen Ressourcen nach dem ‚secondary appraisal‘, ob eine bedrohliche Situation als stressig

bewertet wird (vgl. Hobfoll et al. 1998, S. 187). Entscheidend sind hier die Ressourcen. Fehlen einige wesentliche Ressourcen, wie die soziale Unterstützung, kommunikative Kompetenzen – resultierend aus mangelnden Sprachkenntnissen –, sowie interkulturelle Kompetenzen und Informationen über die Aufnahmekultur, so wird die Situation eher als stressig eingestuft. Während eines Auslandsaufenthaltes hat das Individuum zahlreiche Anpassungsleistungen zu vollziehen, für deren Bewältigung entscheidende Ressourcen fehlen. Es ist also von einem erhöhten Stresslevel – vor allem in der ersten Zeit – auszugehen, eine Auseinandersetzung mit typischen Stressoren in Austauschsituationen ist daher anzuraten:

„Because the stress and coping perspective on culture contact conceptualizes cross-cultural transitions as entailing a series of stress-provoking changes that tax individuals' adjustment resources and necessitate coping responses, the examination of salient life events is an important feature of this approach.“ (Ward 2004, S. 191).

Stress in Austauschsituationen wird als ‚akkulturativer Stress‘ bezeichnet und tritt immer dann auf, wenn im Zuge des interkulturellen Lernens Probleme auftreten, die nicht überwunden werden können (vgl. Berry 1997, S. 13f. und S. 19). Durch die Akkulturation kommt es in der Regel zu einer Verhaltensänderung, das Verhaltensrepertoire wird um Elemente erweitert, die für den neuen kulturellen Kontext angemessen sind. Ist das nicht möglich, weil zum Beispiel das neu erlernte Verhalten mit alten Verhaltensmustern im Konflikt steht, so entsteht Stress. Dieses Phänomen wurde auch unter dem Begriff „Kulturschock“ beschrieben (vgl. Oberg 1960; zur Erweiterung des Kulturschockbegriffes vgl. Ward, Bochner, Furnham 2001), die Perspektive der Stressforschung – insbesondere unter Bezugnahme auf die transaktionale Stresstheorie – ermöglicht jedoch einen fundierteren theoretischen Zugang.

Akkulturation ist eines der komplexesten Konzepte interkultureller Psychologie (vgl. Berry 1997, S. 26) und eine ausführliche Auseinandersetzung damit würde an dieser Stelle zu weit vom Thema weg führen. Anhand der Abb. 11 lassen sich jedoch die wesentlichen Faktoren kurz erklären und die Bedeutung von Stressoren im Akkulturationsprozess darstellen (vgl. Berry 1997, S. 14f). Die Grafik lässt sich in zwei Spalten und drei Zeilen aufteilen. In der linken Spalte befinden sich die Faktoren auf der kulturellen Ebene – vorwiegend Situationsvariablen – in der rechten Spalte die individuellen oder psychologischen Faktoren – vorwiegend Personenvariablen. Liest

man die Grafik von oben nach unten, findet man in der ersten Spalte die Faktoren, die bereits vor Beginn des Akkulturationsprozesses existieren, wie zum Beispiel Merkmale der Abgabekultur und persönliche Faktoren wie Alter, Geschlecht, Sprache etc. Die dritte Spalte nennt die Faktoren, die im Laufe des Akkulturationsprozesses Einfluss nehmen, zum Beispiel Merkmale der Aufnahmekultur, die Dauer des Aufenthaltes, soziale Unterstützung und Bewältigungsstrategien des Individuums. In der zweiten Zeile und damit im Zentrum der Grafik lässt der Prozess der Akkulturation sich von links nach rechts ablesen. Durch das Aufeinandertreffen von Einflüssen der Heimatkultur und der Gastkultur entsteht eine neue kulturelle Situation mit neuen Einflüssen. Gruppen von Migranten – in unserem Fall die Gruppe der Austauschteilnehmer – bilden eine neue Kultur, die Migrantenkultur, welche sich entweder aus Elementen der Heimat- und Gastkultur(en) zusammensetzt, oder sogar völlig neue Elemente enthalten kann (,third culture phenomenon'). Aus dieser Migrantenkultur heraus erfährt das Individuum in Auseinandersetzung mit der Gastkultur kulturelle Überschneidungssituationen, bewertet diese und seine Ressourcen und wendet Bewältigungsstrategien an. Kurzfristig erfährt es bei mangelnden Ressourcen Stress, langfristig passt es sich an.

An der Abbildung lässt sich die zentrale Position von Stress im Akkulturationsprozess ablesen. Deutlich wird ferner die Bedeutung von sozialer Unterstützung als Einflussfaktor sowohl im Akkulturationsprozess als auch als Ressource bei der Stressbewältigung.

4. Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

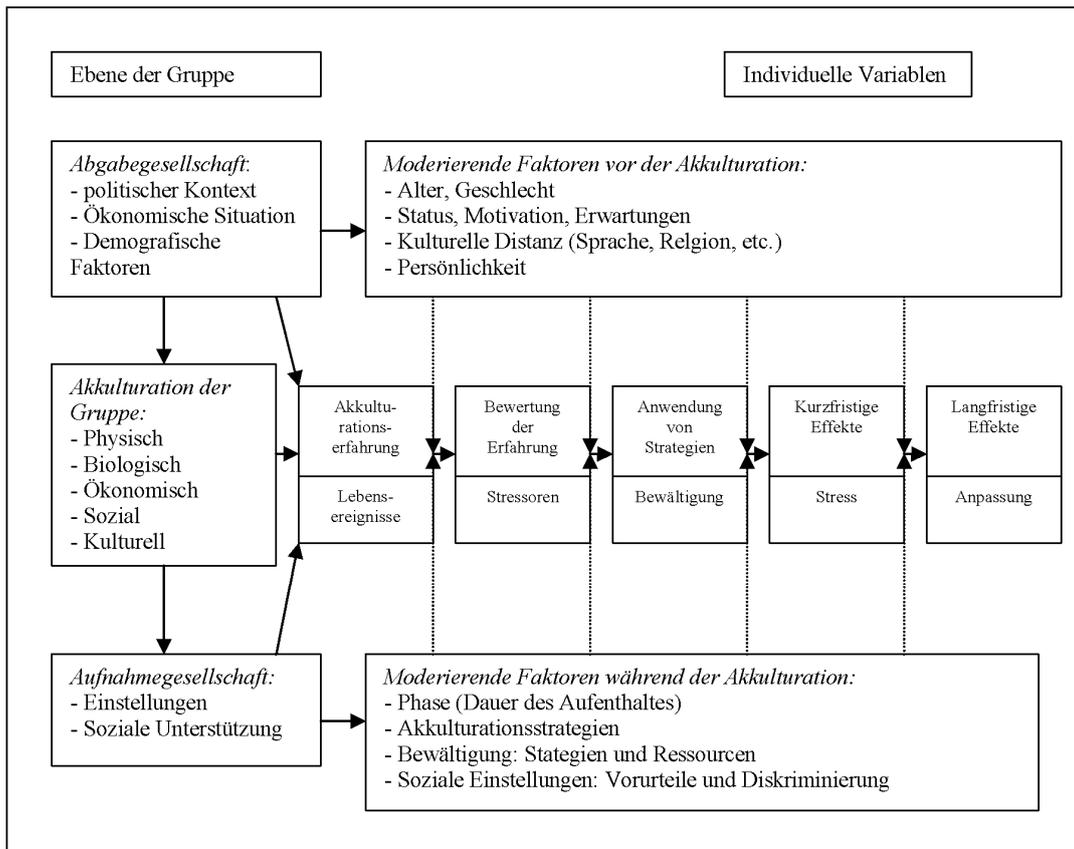


Abb. 11 Rahmen für Akkulturations-Forschung (leicht vereinfacht nach Berry 1997, S. 15, Übersetzung durch die Verfasserin)

Das Ausmaß von akkulturativen Stress hängt also vom Grad der Verhaltensanpassung („behavioral shift“) ab. Wird diese ohne Schwierigkeiten durchgeführt, ist der Stress gering und die persönlichen Konsequenzen sind in der Regel positiv. Treten jedoch akkulturate Probleme (Stressoren) auf, die nicht ohne Schwierigkeiten bewältigt werden können, ist der Stresslevel höher und die Effekte sind negativ. Bei unüberwindbaren Schwierigkeiten können persönliche Krisen und Krankheitsbilder wie Depression auftreten (vgl. Berry 1997, S. 20). Ein negativer Einfluss des Auslandsaufenthaltes auf den psychosomatischen Gesundheitszustand von Studenten konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (vgl. u.a. Sam & Eide 1991; Berry & Sam 1997). Church (1982) vermutet, dass etwa 20 % der Austauschstudenten ernsthafte Schwierigkeiten mit dem Anpassungsprozess haben.

Das Ausmaß des Stresses ist abhängig von der Phase, in der der Austauschteilnehmer sich befindet. Die *Dauer des Akkulturationsprozesses* beeinflusst die Art und die Ausprägung der Probleme (vgl. Berry 1997, S. 23f.). Die klassische Einteilung in

Phasen innerhalb des Auslandsaufenthaltes wird häufig durch die U-Kurve, beziehungsweise die W-Kurve, wenn man die Wiedereingliederung in die Heimatkultur nach Ende des Aufenthaltes mit einbezieht, ausgedrückt. Dieser Ansatz wird jedoch seit längerem heftig kritisiert (vgl. Church 1982, S. 542) und gilt heute als überholt (vgl. Ward 2004, S. 188). Alternativ zu dieser starren Einteilung in Phasen lassen sich die spezifischen Herausforderungen einzelner Aspekte des Auslandsaufenthaltes, wie Wohnungssuche, das Erlernen der Sprache, etc. untersuchen. Unumstritten ist, dass im Laufe des Auslandsaufenthaltes die Anforderungen an die Austauschteilnehmer unterschiedlich hoch sind und damit der Stresslevel schwankt.

Zusammenfassend werden im Folgenden die Konsequenzen für die in dieser Arbeit behandelten pädagogischen Maßnahmen diskutiert.

4.2.4 Konsequenzen für Austauschprogramme und ihre Teilnehmer

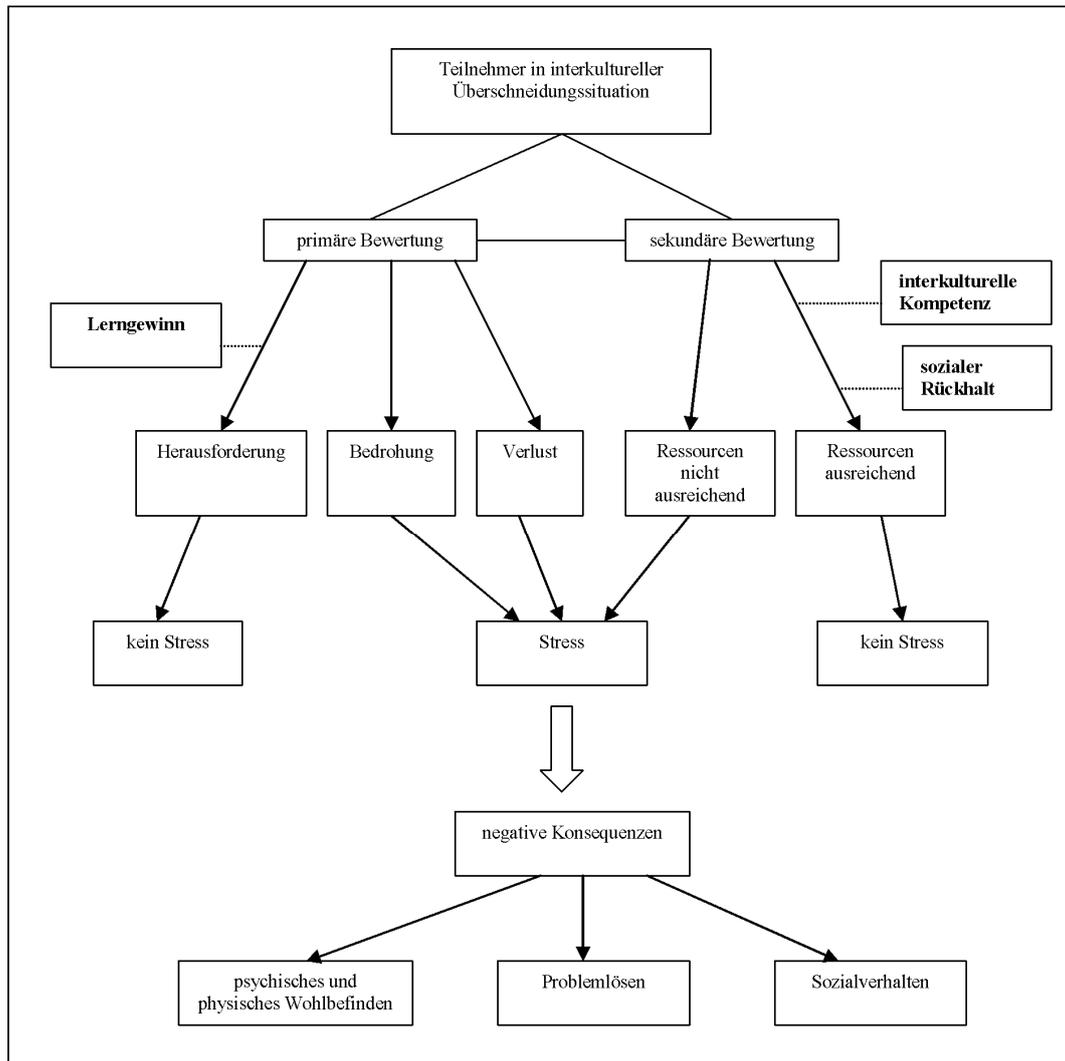


Abb. 12 Konsequenzen aus der Stressforschung für Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung)

Interessant für die Durchführung von Austauschprogrammen ist hier zum einen die primäre und sekundäre **Bewertung**. Während des Auslandsaufenthaltes kommt es vermehrt zu interkulturellen Überschneidungssituationen. Das eigenkulturelle Orientierungssystem wird auf eine fremdkulturelle Situation angewandt, es kommt zu Deutungsfehlern. Ob diese Situation nun als bedrohlich und damit möglicherweise stressrelevant interpretiert wird, liegt am wahrgenommenen Ausmaß der Bedrohung. Das Individuum klassifiziert die Situation entweder als Schädigung, als Bedrohung oder als Herausforderung (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 32f.). Die Chance für Austauschprogramme liegt in der Einschätzung als *Herausforderung*. Voraussetzung

dafür ist ein möglicher Gewinn für das Individuum. Erkennt es in der interkulturellen Überschneidungssituation einen potentiellen Lerngewinn, klassifiziert es die Situation als Herausforderung und bewertet sie damit als nicht stressrelevant. Ein Ziel von pädagogischen Maßnahmen sollte in diesem Kontext also sein, den möglichen Lerngewinn in einer interkulturellen Überschneidungssituation herauszustellen. Wie das möglich ist, wird in Kap. 5 näher erläutert.

Eine zweite Chance für eine pädagogische Intervention findet sich während der sekundären Bewertung. Hier werden die Anforderungen und die eigenen Bewältigungsressourcen gegeneinander abgewogen. Werden die eigenen *Ressourcen* als geeignet eingeschätzt, die interkulturelle Überschneidungssituation bewältigen zu können, wird die Situation ebenfalls als nicht stressrelevant eingestuft. Ressourcen für den Umgang mit fremdkulturellen Situationen sind Wissen über den fremdkulturellen Orientierungsrahmen, sowie interkulturelle Kompetenz, also die Fähigkeit, in einer kulturellen Überschneidungssituation kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln (vgl. Kap. 4.3.5). Ziel von Austauschprogrammen sollte es also sein, ihre Teilnehmer so früh, so intensiv und so nachhaltig wie möglich mit diesen Ressourcen zu versorgen. Die Folge wäre ebenfalls Stressreduktion.

Für Austauschstudenten ist jedoch vor allem ein Faktor entscheidend: Nach dem transaktionalen Stressmodell ist (erwartete) **soziale Unterstützung** ein Entscheidungsfaktor für die Bewertung von Situationen. Sie wird damit zur Ressource für den Umgang mit kritischen Ereignissen (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 243 ff.). „Das Vertrauen auf die Existenz und Hilfsbereitschaft eines sozialen Netzes stärkt die eigene Handlungsbereitschaft und ein problemorientiertes Vorgehen angesichts von kritischen Anforderungen“ (Schwarzer 2000, S. 61f.). Gerade zu Beginn des Auslandsaufenthaltes ist kein direkter Kontakt zu einem sozialen Netzwerk möglich. Familie und Freunde sind für amerikanische Austauschstudenten in Deutschland meist Tausende von Kilometern entfernt und neue Kontakte und Freundschaften konnten aufgrund der Kürze der Zeit in Deutschland noch nicht geknüpft werden. Die soziale Integration als Voraussetzung für soziale Unterstützung ist also nicht gewährleistet (vgl. dazu auch Berry et al. 1987 und Kealey 1989). Der Aufbau und die Stabilisierung eines neuen Netzwerkes ist daher unbedingt nötig.

Durch die unterschiedlichen Anforderungen und Ressourcen im Laufe des Programms findet man zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Stresslevels. Genaue Angaben über den Zeitpunkt sind nicht möglich, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass kurz vor Abreise und kurz nach Ankunft im fremden Land die Anforderungen besonders hoch und die Ressourcen besonders knapp sind. Der Stresslevel ist demnach eher höher als in anderen Phasen. Vermehrter Stress hat im Wesentlichen zwei **Konsequenzen**, die besonders relevant für die Durchführung von Austauschprogrammen sind: der negative Einfluss auf kognitive Vorgänge und auf das Sozialverhalten. Bei den *kognitiven Vorgängen* ist hier vor allem das Problemlöseverhalten interessant. Ein Problem besteht dann, wenn der Weg von einem Ausgangszustand zu einem erwünschten Endzustand durch eine Barriere versperrt wird (vgl. Edelmann 2000, S. 209). Der Weg zur Lösung des Problems ist also, anders als bei einer Aufgabe, nicht bekannt. In der Austauschsituation werden die Teilnehmer vor eine Vielzahl von Problemen gestellt, die Lösungswege erschließen sich ihnen erst nach und nach. Unter Stress wird dieser Prozess verzögert. Bei der zeitlichen Planung einzelner Elemente des Programms sollte das berücksichtigt werden. Da das Stressniveau individuell unterschiedlich ist, sollten die Programmbausteine den Teilnehmern zu mehreren Zeitpunkten angeboten werden. Gerade der Beginn des Programms dürfte für die meisten Teilnehmer mit großem Stress verbunden sein, da dort die größte Anpassung zu leisten ist. Programmelemente, die ausschließlich zu Beginn des Aufenthaltes durchgeführt werden, sind daher unzureichend. Ein erneuter Einsatz im weiteren Programmverlauf ist unerlässlich. Auch das *Sozialverhalten* wird von Stress negativ beeinflusst. Aufgrund häufigerer Fehleinschätzungen von Interaktionen ist es unter Stress schwieriger, stabile soziale Beziehungen aufzubauen. Aber gerade das ist für Austauschstudenten, denen ein soziales Netzwerk vor Ort fehlt und die durch zusätzliche Aspekte wie mangelnde Sprachkenntnisse behindert werden, besonders wichtig. Stressreduzierenden Maßnahmen kommt daher in Austauschprogrammen eine besondere Bedeutung zu.

Im folgenden Zwischenfazit lassen sich daher einige Forderungen bezüglich des Umgangs mit Stress in Austauschprogrammen stellen.

4.2.5 Zwischenfazit

Unter Einbeziehung der Ergebnisse der Stressforschung, insbesondere der transaktionalen Stresstheorie, können folgende Forderungen an Austauschprogramme gestellt werden:

- Da Stress negative Konsequenzen auf das psychische und physische Wohlbefinden, das Problemlösevermögen und das Sozialverhalten von Austauschstudenten hat, sollten stressreduzierende Maßnahmen im Rahmen der Programme eingesetzt werden.
- Um Stress zu reduzieren sollte der mögliche Lerngewinn in interkulturellen Überschneidungssituationen herausgestellt werden und die interkulturelle Kompetenz sowie das Wissen über die Zielkultur als Ressourcen der Teilnehmer gestärkt werden.
- Um die soziale Unterstützung als weitere Ressource zu stärken, sollten Austauschprogramme den Aufbau und die Stabilisierung eines neuen sozialen Netzes unterstützen.
- Da sich die Teilnehmer zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Programm auf unterschiedlichen Stresslevels befinden, sollten möglichst alle Programmelemente oder –bausteine durchgehend oder mehrfach im Laufe des Programms angeboten werden, um den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht zu werden.

Die hiermit gestellten Forderungen an Austauschprogramme lassen sich durch den parallelen Einsatz eines ‚Intercultural Sensitizers‘ über die gesamte Laufzeit des Programms erfüllen. Im Folgenden wird daher der ‚Intercultural Sensitizer‘ als Variante des interkulturellen Trainings vorgestellt und anschließend erläutert, warum dessen Kombination mit Austauschprogrammen besonders sinnvoll ist.

4.3 Das Kulturstandardkonzept

Ward, Bochner & Furnham verstehen unter ‚cultural learning‘ „the process whereby sojourners acquire culturally relevant social knowledge and skills in order to survive and thrive in their new society“ (Ward, Bochner & Furnham 2001, S. 51). In dem sich anschließenden Kapitel geben sie exemplarisch einen groben Überblick über einzelne kulturspezifische Unterschiede in der Kommunikation, die zum Gegenstand interkulturellen Lernens werden können. Dazu zitieren sie eine Reihe unterschiedlicher Ansätze, deren Ergebnisse eher unsystematisch aneinander gefügt werden. In der vorliegenden Arbeit soll stattdessen mit der Kulturstandardtheorie eine einzelne Theorie dargestellt, in das Modell eingebunden und auf das pädagogische Praxisfeld bezogen werden, die zudem bisher nicht mit dem eher auf englischsprachige Ansätze ausgelegte ABC-Modell verknüpft wurde, da die Literatur dazu lediglich in deutscher Sprache vorliegt.

4.3.1 Der Kulturbegriff

Es gibt unzählige Definitionen des Begriffes Kultur (für eine ausführliche Übersicht siehe Nieke 1995, S. 36ff; Ort 2003, S. 19ff; Nowotny & Staudigl 2003). Die Auseinandersetzung mit dem ursprünglich von lateinischen Wort ‚cultura‘, Pflege und Bebauung des Ackers, abgeleiteten Begriff (vgl. Mollenhauer 1989, S. 900) erfolgt überwiegend in der Ethnologie, Kulturosoziologie und –philosophie. In der Pädagogik werden vorwiegend psychologische Kulturbegriffe verwendet. Entscheidend für den Gebrauch des Begriffes ist die Anerkennung der Tatsache, dass es *keinen allgemeingültigen Kulturbegriff* gibt, sondern dass für jedes Herangehen ein geeigneter Begriff gefunden werden muss, der die in diesem Fall bedeutsamen Anforderungen an das Konzept anerkennt und transparent macht. Für die Austauschforschung kann die Definition von Alexander Thomas (erstmalig 1987a, S. 83) als bestimmend angesehen werden (vgl. Thimmel 2001, S. 150). Thomas orientiert sich an einer Definition von Kultur von Boesch aus dem Jahre 1980 (S. 17ff) und definiert wie folgt (Thomas 1996, S. 112):

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft.“

Die entscheidenden Merkmale sind die Anerkennung von *Kultur als Orientierungssystem*, welches sich aus Symbolen zusammensetzt, und der Einfluss auf Wahrnehmung und Verhalten. Thomas (1995, S. 88) beschreibt den Einfluss kultureller Faktoren auf das individuelle Verhalten in fünf Bereichen: die Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt, die Identifikation von Handlungszielen und Handlungsobjekten, die Realisierung von Handlungen, die Interpretation von Handlungsergebnissen und die Entwicklung des Selbstkonzeptes. Kultur schafft nun für diese Bereiche ein Orientierungssystem. Sie strukturiert das Handlungsfeld und legt damit Handlungsbedingungen fest. Damit setzt Sie Ziele aber auch Grenzen des möglichen oder ‚richtigen‘ Handelns (vgl. Thomas 1995, S. 87). So wie das eigene Handeln an diesen Grenzen ausgerichtet wird, wird auch das beobachtete Handeln anderer anhand dieser Grenzen bewertet und als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ‚normal‘ oder ‚unnormal‘ wahrgenommen. Treffen nun zwei Individuen aus unterschiedlichen Kulturen aufeinander, treffen auch die beiden Orientierungssysteme aufeinander. Jeder handelt in seinem eigenen Orientierungssystem und damit möglicherweise außerhalb der ‚Grenzen des Normalen‘ des anderen Orientierungssystem. Symbole werden unterschiedlich und damit missverständlich verwendet. Die *interkulturellen Überschneidungssituationen* verlaufen daher häufig konflikthaft. Die „Identifikation handlungswirksamer Merkmale des jeweiligen kulturspezifischen Orientierungssystems“ (Thomas 1996, S. 112) sind daher ein Ziel für die Analyse interkultureller Austauschprozesse.

Vor einer genaueren Beschreibung des Kulturstandardkonzeptes soll dieses im Folgenden zunächst wissenschaftlich verortet werden.

4.3.2 Verortung

Die Auseinandersetzung mit Kulturstandards ist Teil der psychologischen Austauschforschung, welche sich in den letzten Jahrzehnten als Teilgebiet der *Interkulturellen Psychologie* entwickelt hat (vgl. Thimmel 2001, S. 150.)

„Als Interkulturelle Psychologie kann man [...] die Analyse psychischer Bedingungen, Verlaufsprozesse und Wirkungen menschlichen Erlebens und Verhaltens in Sonder- und Grenzsituationen bezeichnen, die dadurch gekennzeichnet sind, daß Menschen aus verschiedenen Kulturen bedeutsam füreinander werden und eventuell einander begegnen. Analysiert und beeinflusst werden sollen dabei die verhaltensgesteuerten, psychologisch relevanten Prozesse wie beispielsweise Wahrnehmungsvorgänge, Informationsverarbeitungs-, Bewertungs- und Urteilsprozesse, Attributionen, Emotionen in ihrem jeweils kulturspezifischen Einfluß auf interpersonale Begegnungen und Erfahrungsbildungen in interkulturellen Situationen“ (Thomas 1996, S. 111f.)

Das Kulturstandardkonzept nimmt in Bezug auf die Anzahl der berücksichtigten Kulturaspekte und die methodologische Konzeption eine mittlere Position ein, was die folgende Abgrenzung zu anderen international verwendeten Kulturkonzepten am Beispiel von Edward T. Hall, Clifford Geertz, Harry C. Triandis, Geert Hofstede und Fons Trompenaars verdeutlicht.

Edward T. Hall, der als Begründer des Fachgebiets der Interkulturellen Kommunikation gilt, veröffentlichte 1959 das Buch ‚The Silent Language‘, in dem er den Einfluss von versteckten, unbewussten kulturellen Elementen auf das menschliche Verhalten betonte (vgl. Hall 1959, S. 20ff). Besondere Bedeutung misst Hall Zeit und Raum zu. 1966 entwickelte er in ‚The Hidden Dimension‘ seine Theorie der ‚proxemics‘, in der er beschrieb, dass persönliches Raumempfinden kulturell bedingt sei. So sind je nach Kultur nicht nur der Abstand und die Anordnung von zwei Personen im Gespräch sowie deren Körperhaltung, sondern auch die Anordnung von Straßen und Gebäuden innerhalb der Stadt unterschiedlich. Im Umgang mit der Zeit lassen sich polychrone und monochrone Kulturen unterscheiden. In monochronen Systemen wird Zeit als linear empfunden, ein Ereignis geschieht nach dem anderen, Mitglieder dieser Kulturen können sich in der Regel nur auf eine Aufgabe zur Zeit konzentrieren. Besonders prominente monochrome Systeme sind Deutschland und die USA. Beispiele

für polychrone Kulturen dagegen sind lateinamerikanische und arabische Länder, in denen ein flexiblerer Umgang mit Zeit vorherrscht (vgl. Hall & Hall 1990, S. 16).

In ‚Beyond Culture‘ (1976, S. 105ff.) stellt Hall die Unterscheidung zwischen ‚high context‘ und ‚low context‘ in der Kommunikation vor. Eine Kultur mit hohem Kontext lässt vieles ungesagt, der Rezipient entschlüsselt die Nachricht aufgrund von bereits bekannten Informationen. Als Kulturen mit hohem Kontext gelten asiatische und afrikanische Kulturen. Deutschland ist ein Beispiel für eine Kultur mit besonders niedrigem Kontext. Was gesagt wird, wird auch gemeint, zwischen den Zeilen zu lesen ist in der Regel nicht nötig.

Der aus den 1970er Jahren stammende Ansatz des Anthropologen **Clifford Geertz**, der mehr als 30 Jahre die kulturelle Anthropologie maßgeblich beeinflusste, kommt heute überwiegend außerhalb der Anthropologie zur Anwendung (vgl. Kumoll 2006, S. 81). Geertz arbeitet mit einem semiotischen Kulturbegriff, danach bezeichnet Kultur „ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln“ (Geertz 1994, S. 46). Die Funktion von Kultur ist es daher, der Welt Bedeutung zu geben und sie verständlich zu machen.

Auf der Grundlage von ethnologischen Feldforschungen auf den indonesischen Inseln Java und Bali – insbesondere einer Analyse des Hahnenkampfes auf Bali – entwickelt Geertz – unter Verwendung des Begriffes von Gilbert Ryle – das Theorem der ‚dichten Beschreibung‘ als der Interpretation symbolisch bedeutsamer Handlungen. Im Gegensatz dazu erfasst die ‚dünne Beschreibung‘ den symbolischen Gehalt sozialer Handlungen nicht (vgl. Geertz 1994, S. 10ff.). Mit der Betonung der Interpretation stellt Geertz sich gegen zwei in der Ethnologie der 60er Jahre gängige Theorieparadigmen, die beide eher beschreibenden als interpretativen Charakter haben: die frühe kognitive Ethnologie und der Strukturalismus von Claude Lévi-Strauss (vgl. Kumoll 2006, S. 84). Die Analyse von Kultur sollte demnach nicht nach Gesetzen, sondern nach Bedeutungen suchen (vgl. Geertz 1994, S. 9).

Harry C. Triandis definiert Kultur als „the human-made part of the environment“ (Triandis 2002, S. 1) und unterscheidet zwischen materieller und subjektiver Kultur. Die materielle Kultur besteht aus Elementen wie Kleidung, Ernährung, Gebäuden und Werkzeugen. Die subjektive Kultur dagegen bestimmt, wie eine Gesellschaft ihre soziale Umwelt wahrnimmt (vgl. ebd.). Dazu gehören Sprache, Wirtschaft, Rechtssystem und politisches System, aber auch die unausgesprochenen Annahmen und Regeln des menschlichen Umgangs. Für die Analyse der subjektiven Kultur untersucht Triandis die sie bestimmenden Elemente bestehend aus Kategorien, Assoziationen, Überzeugungen, Einstellungen, Normen, Rollen, Aufgaben und Werten.

Auf der Basis dieser Analyse beschreibt er verschiedene Dimensionen von Kultur. Seine bekannteste Unterscheidung ist die zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen (vgl. Triandis 1995; Triandis 2006, S. 20ff.). Diese Kulturdimension beeinflusst Denken und Handeln von Individuen besonders nachhaltig. So betonen Mitglieder kollektivistischer Kulturen im Gegensatz zu Mitgliedern individualistischer Kulturen eher den Kontext als den Inhalt einer Nachricht und sehen Menschen als relativ veränderlich und die Umgebung als eher unveränderlich an. Verhalten wird in kollektivistischen Kulturen als eher extern gesteuert als intern gesteuert – zum Beispiel aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen – betrachtet. Triandis beschreibt darüber hinaus eine große Anzahl weiterer Dimensionen und Ausprägungen von Kultur (vgl. Triandis 2002a, S. 17ff; Triandis 2001, S. 18), wie zum Beispiel Komplexität, Enge („tightness“), Vertikalität und die Bedeutung von Hierarchie, aktiv vs. passiv, universalistisch vs. partikularistisch, diffus vs. spezifisch, zugeschrieben vs. erworben, instrumental vs. expressiv etc.

Geert Hofstede, der überwiegend im Bereich des internationalen Managements tätig ist, beschreibt Kultur als die „kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet“ (Hofstede 1997, S. 4). Zur genaueren Beschreibung von Kultur verwendet er eine Computer-Analogie, indem er die gruppenspezifischen Orientierungen als kulturelle Software, Individualität, Persönlichkeit und die Freiheit im Umgang mit der kulturellen Software als individuelle Software beschreibt. Die allen Menschen gemeinsamen Faktoren, die menschliche Natur, ist damit die universelle Ebene der mentalen Software, also das Betriebssystem.

Die Manifestation kultureller Unterschiede beschreibt Hofstede am Modell einer Zwiebel, in der von innen nach außen die einzelnen Schichten Werte, Rituale, Helden und Symbole immer sichtbarer werden (vgl. Hofstede 1997, S. 8). Entsprechend der Gruppen und Kategorien, denen jeder Mensch angehört, agieren Menschen auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig, z. B. auf den Ebenen von Nation, Region, Geschlecht, sozialer Klasse und Organisation. In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts führte Hofstede eine Untersuchung mit Mitarbeitern eines internationalen Konzerns aus 40 Ländern durch und bestätigte so die von Alex Inkeles und Daniel Levinson im Jahr 1954 veröffentlichten vier Dimensionen von Kultur: Individualismus vs. Kollektivismus, Unsicherheitsvermeidung, Machtdistanz, Maskulinität vs. Feminität. Einige Jahre später fügte er noch das Zeitbewusstsein als fünfte Dimension hinzu.

Fons Trompenaars (2005), ein Schüler Hofstedes, entwickelte ein Modell mit sieben Kulturdimensionen. Dabei identifizierte er kulturell unterschiedliche Lösungsansätze für universelle Probleme. Die Kulturdimensionen lassen sich in drei Aspekte aufteilen: erstens die Beziehungen zu Menschen mit den Gegensatzpaaren Universalismus vs. Partikularismus, Neutralität vs. Emotionalität, Individualismus vs. Kollektivismus, spezifisch vs. diffus und Leistung vs. Herkunft, zweitens der Umgang mit der Zeit und drittens der Umgang mit der äußeren Natur und der Umwelt.

Die kulturspezifischen Zugänge zu den potenziellen Lösungswegen beschreibt er anhand kultureller Schichten. Die Außenschicht sind dabei sichtbare und damit relativ leicht identifizierbare Elemente von Kultur (Sprache, Kleidung, Kunst, etc.). Werte und Normen, aber auch Gesetze bestimmen die Mittelschicht. Der innerste Teil von Kultur ist der Kern: die Beziehung von Mensch und Umwelt. Er ist nicht nur für Außenstehende schwer zugänglich, sondern oftmals sogar für Mitglieder der Kultur unbewusst. Die verschiedenen Schichten sind interdependent und können nicht getrennt betrachtet werden. Die Kommunikation innerhalb einer Kultur wird vor allem von Erwartungen bestimmt.

Die Verortung des Konzeptes von Alexander Thomas folgt die an dieser Stelle der Argumentation von Geier 2001, der für den Bereich interkulturelles Management feststellt,

4. Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

„dass keine der idealtypischen, die Extrempunkte des Systematisierungsversuchs beinhaltenden Konzeptionen [...] optimal geeignet ist. Mit dem Facettenreichtum einer Kulturkonzeption steigt zwar deren Handlungsrelevanz in interkulturellen Überschneidungssituationen sowie die Abdeckung des Kulturellen, zugleich nimmt aber die universelle Gültigkeit des Ansatzes wie auch ihre Ökonomität in der Erfassung ab. Ähnlich widersprüchlich stellt sich die Bewertung entlang der methodologischen Dimension dar. Je stärker die interpretative Ausrichtung einer Konzeption, desto höher ist vermutlich die Handlungsrelevanz und die Abdeckung des Phänomens Kultur. Konträr dazu fällt aber die kulturübergreifende Erklärungskraft sowie die Ökonomität aus“ (Geier 2001, S. 36).

Das gilt auch und insbesondere für den Jugendaustausch. Auch hier ist keine der Extrempositionen optimal geeignet – mehr noch als im Managementbereich, da im Jugendaustausch die Motivation der Auseinandersetzung mit allzu komplexen Ansätzen altersbedingt niedrig sein kann, die Komplexität der Situation, in der sich die Teilnehmer befinden, einen ausreichend komplexen Ansatz erfordert. Für den Einsatz im Jugendaustausch bietet sich daher das Kulturstandardkonzept an, welches sich, was die Anzahl der berücksichtigten Kultur Aspekte und die methodologische Position angeht, zwischen den oben beschriebenen Ansätzen befindet.

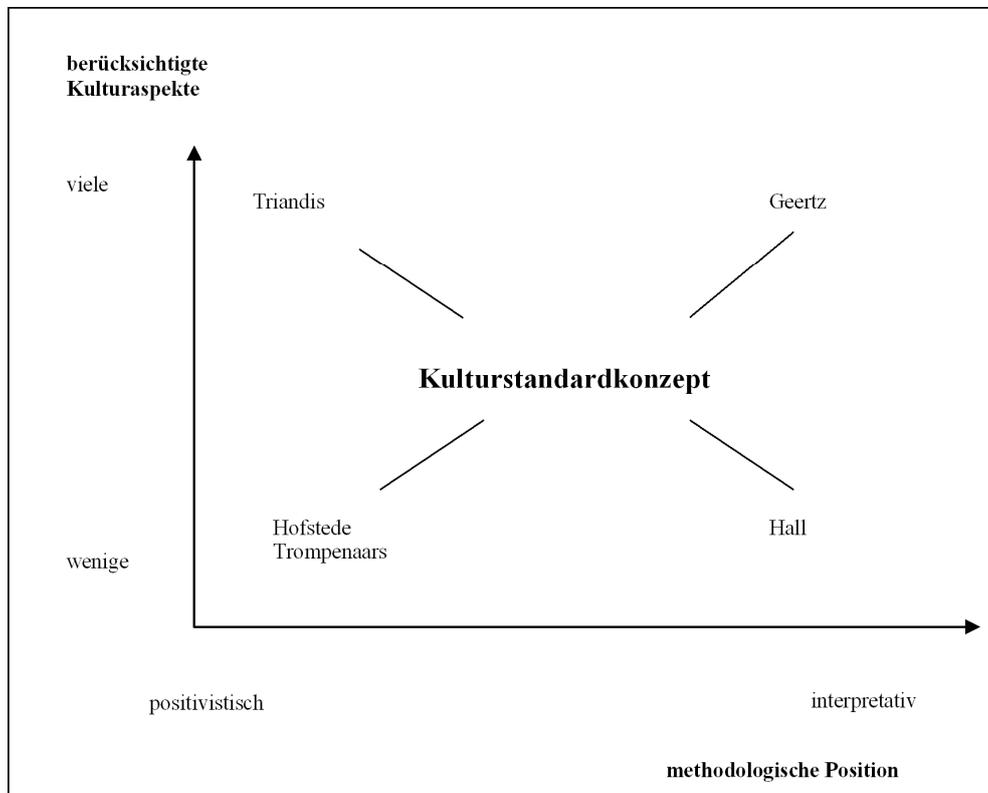


Abb. 13 Positionierung des Kulturstandardkonzeptes (Quelle: Geier 2001, S. 37 – leicht abgeändert)

Abb. 13 zeigt die relative Position des Kulturstandardkonzeptes. Es handelt sich hierbei um einen Ansatz, der weder zu trivial oder naiv, noch zu komplex ist, um den spezifischen Anforderungen von Austauschprogrammen zu genügen. Sowohl in Bezug auf die Anzahl der berücksichtigten Kultur Aspekte, als auch die methodologische Position, welche weder ausschließlich positivistisch noch rein interpretativ ist, nimmt der Ansatz von Alexander Thomas eine mittlere Position ein.

So wird auch seit den 90er Jahren von einer Leitfunktion des Kulturstandardkonzeptes in der Austauschforschung gesprochen (vgl. Thimmel 2001, S. 151). 1988 wies Thomas die Bedeutung von Kulturstandards zunächst für die interkulturellen Trainings in der Managerausbildung empirisch nach (Thomas 1988d). Das Konzept wurde Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre auf die pädagogische Austauschforschung übertragen (vgl. Thomas 1991) und wird im Folgenden genauer erklärt.

4.3.3 Definition von Kulturstandards

Entscheidend für diesen Ansatz ist das Verständnis von Kultur als System, also als eine Einheit von kulturellen Elementen, die aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig bedingen (vgl. Thomas 1996, S. 112). Diese Elemente sind im Umgang der Menschen untereinander entstanden und werden – leicht modifiziert – von Generation zu Generation weitergegeben. Sie sind *handlungsleitend* und dienen den Mitgliedern der Kultur als *Orientierung*, sie ermöglichen es, den Interaktionspartner berechenbar zu machen (vgl. Schroll-Machl, S. 2007, S. 28). Sie legen Grenzen fest und geben an, bis wohin eine Handlung als kulturadäquat gilt (vgl. Kinast 1998, S. 5). Unter dem Begriff ‚Kulturstandards‘ bestimmen sie seit dem Ende der 80er Jahre (vgl. Thimmel 2001, S. 151) die psychologische Austauschforschung und werden wie folgt definiert:

„Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert“ (Thomas 1996 S. 112).

Da Mitglieder einer Kultur Individuen sind und sich somit individuell unterschiedlich verhalten, geben Kulturstandards lediglich eine Prognose über das „wahrscheinlichste Verhalten“ (Thomas 1995, S. 88) ab. Von Mitgliedern einer Kultur wird erwartet, dass Verhalten innerhalb dieser Normen stattfindet. Deutlicher wird das in der Definition von Reisch. Danach sind Kulturstandards

„kulturspezifisch beschreibbare rollen- und situationsspezifische Verhaltenserwartungen, welchen (kulturspezifische) Normen zugrunde liegen, deren Nichterfüllung zur Störung der Interaktion und ggf. Sanktion des/r Interaktionspartner/s führen“ (Reisch 1991, S. 81).

Verhalten, das außerhalb dieser Normen stattfindet, wird abgelehnt und sanktioniert.

Entscheidend für die folgende Diskussion sind diese Aspekte (vgl. dazu auch Schroll-Machl, S. 2007, S. 29f.):

- Kulturstandards bestimmen unsere *Wahrnehmung*. Es werden zunächst diejenigen Bereiche des Handelns eines Interaktionspartners wahrgenommen, die fremd sind, also dem eigenkulturellen System widersprechen. So nimmt ein amerikanischer Austauschstudent in Deutschland die geschlossenen Zimmertüren seiner Mitbewohner wahr, weil es in den USA üblich ist, Türen geöffnet zu lassen.
- Auf der Grundlage von Kulturstandards wird das Verhalten der Interaktionspartner *bewertet*. Dabei wird das Verhalten aufgrund von eigenkulturellen Standards als akzeptabel, richtig, erstrebenswert aufgefasst. Somit wird jede Abweichung vom eigenkulturellen Standard negativ bewertet.
- Kulturstandards sind Generalisierungen. Sie beschreiben keine Individuen, sondern Tendenzen. Es sind Wahrscheinlichkeiten, mit denen ein bestimmtes Verhalten in einer Kultur auftritt. Dabei gibt es einen *Toleranzbereich*, innerhalb dessen ein Verhalten akzeptiert wird; außerhalb dessen wird es sanktioniert.
- Die *Dynamik* einer Kultur entsteht aus dem Spannungsfeld zwischen Anpassung an diese Standards und Individualität. Einzelne Mitglieder der Kultur oder die Mehrheit in speziellen Situationen handeln außerhalb dieses Toleranzbereichs, so verschieben sich die Bereiche, die Kultur untersteht somit einem steten Wandel.
- Kulturstandards werden innerhalb der Sozialisation internalisiert und sind *unbewusst* (vgl. dazu auch Auernheimer 1999, S. 27).

Die Kulturstandards dienen der Orientierung und der Reduktion von Komplexität innerhalb einer Kultur. Treffen Mitglieder unterschiedlicher Kulturen aufeinander, kommt es zu **interkulturellen Überschneidungssituationen**. Beide Interaktionspartner wenden ihre eigenkulturellen Orientierungssysteme an. Die Folge sind kritische, zum Teil konflikthaft verlaufende Interaktionssituationen, die als belastend erlebt werden. „Das eigenkulturelle Orientierungssystem, durch den Prozess der individuellen Sozialisation erworben, versagt. Das Verhalten der fremdkulturell geprägten Interaktionspartner kann nicht mehr zuverlässig antizipiert werden“ (vgl. Thomas 1996, S. 113).

Es werden grundsätzlich *zwei Arten von interkulturellen Überschneidungssituationen* unterschieden: kritische Interaktionssituationen und kulturdivergierende Beobachtungen (vgl. Kinast 1998, S. 6). In kritischen Interaktionssituationen verfügen beide Handlungspartner über unterschiedliche Orientierungssysteme und Kulturstandards. Kulturstandards sind internalisiert und unbewusst. Es kommt zu Missverständnissen, weil beide Handlungspartner jeweils ihre eigenen Kulturstandards als Maßstab setzen. Bei der kulturdivergierenden Beobachtung interagieren die fremdkulturell geprägten Handlungspartner nicht unmittelbar, sondern eine Person beobachtet eine fremdkulturelle Handlung und wendet dabei eigenkulturelle Deutungsmuster an.

Um Missverständnisse so weit wie möglich auszuschließen, muss daher das Ziel sein, das eigene Orientierungssystem so zu erweitern, dass sowohl das eigenkulturelle, wie auch das fremdkulturelle System eingeschlossen werden. Unerlässlich sind dabei Kenntnisse über fremdkulturelle Standards und ihre handlungssteuernde Wirkung (Geier 2001, S. 75).

Für eine gelingende Kommunikation sind nämlich zwei Faktoren von entscheidender Bedeutung: Die Kenntnis des eigenkulturellen Systems und die des fremdkulturellen Systems. Aufgaben der Forschung sind daher:

- die Identifikation handlungswirksamer Merkmale des jeweiligen kulturspezifischen Orientierungssystems,
- die Erfassung von Unterschieden, Gemeinsamkeiten und Kompatibilitäten zwischen verschiedenen Orientierungssystemen,

- die Entwicklung und Erprobung von Lernverfahren, die eine Übernahme fremdkultureller Orientierungssysteme in das eigene Handlungsschema ermöglicht (vgl. Thomas 1996, S. 112).

Festzuhalten ist also, dass Kulturstandards Wahrscheinlichkeiten sind, mit denen ein individuelles Mitglied einer Kultur ein bestimmtes Verhalten zeigt. Das Verhalten innerhalb eines Bereiches wird als normal aufgefasst, Verhalten außerhalb der Norm wird sanktioniert. Kulturstandards dienen der Orientierung und der Reduktion von Komplexität innerhalb der eigenen Kultur. Kommt es zu einer interkulturellen Überschneidungssituation orientieren sich zwei Individuen an unterschiedlichen Orientierungssystemen und wenden unterschiedliche Kulturstandards an. Es kommt zu Missverständnissen, die Kommunikation kann konflikthaft verlaufen. Um derartige Konflikte zu vermeiden ist es nötig, sowohl das eigenkulturelle, als auch das fremdkulturelle Orientierungssystem zu kennen und Verhalten entsprechend deuten zu können.

Wie lassen sich jedoch Orientierungssysteme so ‚sichtbar‘ machen, dass sie beschreibbar, und deren Merkmale oder Kulturstandards vermittelbar werden? Das Generieren von Kulturstandards wird im folgenden Abschnitt erläutert.

4.3.4 Das Generieren von Kulturstandards

Eine inhaltliche Füllung der Kulturstandards ist nach Thomas (1996, S. 117) empirisch möglich. Das Generieren von Kulturstandards ist allerdings außerordentlich schwierig, da diese als Teil des kulturellen Orientierungssystems während der Sozialisation internalisiert werden und somit *unbewusst* sind. (Thomas 1996, S. 113) . Sie treten erst wieder in das Bewusstsein, wenn verschiedene Orientierungssysteme aufeinandertreffen. Dies geschieht in den kritisch verlaufenden interkulturellen Begegnungssituationen: Es kommt zu Missverständnissen und Irritationen, welche zur Aufdeckung unterschiedlicher Kulturstandards führen und daher die Chance bieten, diese sichtbar zu machen. Normalerweise werden Kommunikations- und Interaktionsstörungen persönlichen Eigenschaften der Interaktionspartner zugeschrieben. Die Sichtweise des Kulturstandardkonzeptes bietet jedoch die

Möglichkeit, kulturelle Faktoren in eine Analyse der Kommunikationssituation einzubeziehen (vgl. Thomas 1991, S. 66). Durch das Sammeln und die Analyse derartiger *konflikthaft verlaufender, interpersonaler Begegnungssituationen* (critical incidents) können Kulturstandards generiert und empirisch überprüft werden, wie Alexander Thomas (1991) fordert. Die Beschreibung einer Kultur anhand ihrer Kulturstandards ist so möglich.

Welchen **Nutzen** kann die **Praxis** aus dem Kulturstandardkonzept ziehen? Psychologische Austauschforschung geht von folgender Annahme aus: Konflikte zwischen Einzelpersonen unterschiedlicher Kulturen sind nicht ausschließlich auf persönliche Defizite zurückzuführen, sondern resultieren aus der Unkenntnis und Fehlinterpretation der verwendeten Interaktionssymbole. Konflikte können vermieden werden, wenn die Interaktionspartner kulturspezifische Besonderheiten kennen und dieses Wissen handlungsleitend anwenden (vgl. Thimmel 2001, S. 152). „Wenn es mit entsprechenden didaktischen Maßnahmen gelingt, den Teilnehmern an interkulturellen Begegnungssituationen ihre eigenen kulturellen Kommunikationsprobleme erfahrbar und auf einer Meta-Ebene vergleichbar zu machen, so ist damit die wichtigste Voraussetzung einer auch rational begründeten Toleranz für die Andersartigkeit des anderskulturellen Partners erreicht“ (Breitenbach 1991, S. 2). Als Ergebnis einer Fachtagung zu ‚Kulturstandards in der internationalen Begegnung‘ ziehen Ulrich Zeuschel und Anita Orlovius (1991, S. 173) folgendes Fazit: „Ja, Kulturstandards können praktisch nutzbar gemacht werden, wenn sie (1) in konkreten interkulturellen Begegnungssituationen wissenschaftlich erhoben, (2) sorgfältig dokumentiert und aufbereitet, (3) in die Ausbildung der Gruppenleiter(innen) und Teamer(innen) eingebunden, und (4) als methodisches Rüstzeug in Austausch- und Begegnungsprogrammen weiterentwickelt und damit als neue kognitive Bausteine aller Beteiligten wirksam werden.“ Deutlich wird also die hohe Praxisrelevanz des Konzeptes, was im folgenden Abschnitt über interkulturelles Lernen weiter erläutert wird.

4.3.5 Interkulturelles Lernen im ‚Intercultural Sensitizer Training‘

Um konflikthafte interkulturelle Kommunikation zu vermeiden, kann das *eigenkulturelle Orientierungssystem erweitert* werden. Diese Erweiterung bezeichnet man als **interkulturelles³³ Lernen**. Alexander Thomas definiert interkulturelles Lernen auf der Basis einer Definition von Breitenbach (1979) wie folgt:

„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems. [...] Interkulturelles Lernen ist erfolgreich, wenn eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergierenden Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt.“ (Thomas 1988, S. 47).

Voraussetzung dafür sind Kenntnisse der Kulturstandards, und zwar sowohl des eigenen, als auch des fremdkulturellen Orientierungssystems (vgl. Thomas 1996, S. 113). Menschen streben danach, über sich selbst und ihre Umwelt informiert zu sein, um optimal handlungsfähig zu sein. Im besten Fall verhalten sich die Interaktionspartner erwartungsgemäß. Da Kulturstandards Aussagen über die Wahrscheinlichkeit von Verhalten in bestimmten Kulturen – in Abhängigkeit zu Persönlichkeit und Interaktion – treffen, ist so eine Vorhersage über den Interaktionspartner möglich. Das fremde Verhalten kann korrekt interpretiert, das eigene entsprechend angepasst werden. Abweichungen von den Standards werden auch im fremdkulturellen Umfeld als solche erkannt und Schlussfolgerungen können gezogen werden. All dies optimiert die Handlungsfähigkeit.

³³ Der Begriff ‚interkulturell‘ wird in Deutschland – wenn nicht in Verbindung mit dem Begriff ‚lernen‘ oder ‚Kommunikation‘ – überwiegend im Bereich der Migrations- und Ausländerpädagogik – häufig in Verbindung mit politischen Zielen – verwandt. Dort finden sich beispielsweise Begriffe wie ‚interkulturelle Erziehung‘ oder ‚interkulturelle Pädagogik‘. Der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ ist jedoch weiter gefasst, bezieht sich also nicht ausschließlich auf die Begegnung von Kulturen innerhalb einer Gesellschaft, sondern ist auch im internationalen Kontext zu sehen.

Interkulturelles Lernen verläuft nach G. Winter (1988, S. 173) in *vier Stufen*: Auf der ersten Stufe wird erstes Orientierungswissen über eine fremde Kultur und deren sichtbare Elemente angeeignet. Auf der zweiten Stufe werden Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen, also zentrale Kulturstandards, erfasst. Die nächste Stufe beinhaltet den Erwerb der Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata. Das Handeln in interkulturellen Überschneidungssituationen wird so möglich. Erst auf der vierten und letzten Stufe wird die Fähigkeit erworben, die Standards einer Kultur schnell zu erfassen und in das eigene Orientierungssystem zu integrieren. Auf dieser Stufe verfügt der Lernende über hoch generalisierbares Handlungswissen und ist in der Lage, sich schnell und effektiv in einer fremden Kultur zu bewegen und dort erfolgreich zu handeln (vgl. Thomas 2003a, S.439).

Die *Ziele* interkulturellen Lernens sind im Kontext des Ansatzes der interkulturellen Kompetenz zu sehen. Dabei handelt es sich um eine um die kulturelle Komponente erweiterte Sozialkompetenz. Interkulturelle Kompetenz wird im folgenden verwendet als „set von Fähigkeiten [...], die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln“ (Grosch, Groß & Leenen 2000, S. 8). Am Ende eines interkulturellen Lernprozesses erkennt und akzeptiert der Lernende also die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens. Er besitzt ein geringeres Maß an Kulturzentrismus, kann also fremdkulturelle Muster wertfrei als fremd wahrnehmen. Die eigenen Kulturstandards kann er identifizieren und ihre Wirkung in der kulturüberschneidenden Begegnung einschätzen. Handelt es sich um einen kulturspezifischen Lernprozess, hat er sein Deutungswissen über eine bestimmte fremde Kultur erweitert. Er kann relevante Kulturstandards identifizieren und weitere Sinnzusammenhänge herstellen. Kulturübergreifend kann er Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln. Damit erweitert er seine eigenen kulturellen Optionen: Er kann mit kulturellen Regeln flexibel umgehen, selektiv fremde Kulturstandards übernehmen und zwischen kulturellen Situationen situationsadäquat wählen. Damit sind alle Voraussetzungen geschaffen, um zu Mitgliedern einer fremden Kultur eine konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehung aufzubauen und interkulturelle Konflikte bewältigen zu können (vgl. Grosch, Groß & Leenen 2000, S. 8; Thimmel 2001, S. 156ff).

Diese Kompetenzen können in Lehr-Lern-Situationen erworben werden. Dazu wurden spezielle **Trainingsprogramme** entwickelt. Ziel dieser Trainings ist die systematische Vorbereitung auf komplexe interkulturelle Begegnungssituationen. Die Notwendigkeit eines Trainings ergibt sich einerseits aus der Unterschiedlichkeit der beiden Orientierungssysteme und andererseits aus der angestrebten Rolle – Tourist, Student oder Geschäftsmann. Ohne ein entsprechendes Training werden häufig eine Reihe von ungeeigneten Konzepten angewandt (vgl. Adler 2002, S. 73ff.): Weit verbreitet ist die Annahme, dass im Zuge der Globalisierung lokale Kulturen an Bedeutung verlören und sich allmählich eine einheitliche Weltkultur herausbilde („globale Konvergenz“), ebenso findet man die Annahme, dass ohnehin alle Menschen gleich seien („Ähnlichkeit“). Im Widerspruch dazu werden Unterschiede ausgeblendet („Simplifizierung“) oder der eigene Weg als der einzig wahre anerkannt („Ethnozentrismus“).

Insgesamt lassen sich sechs *Trainingskonzepte* unterscheiden (vgl. u.a. Brislin et al. 1983, S. 9), die alle auf die möglichst genaue Kenntnis von kulturspezifischen Varianten lern- und verhaltensrelevanter psychologischer Determinanten abzielen (vgl. Thomas 2003a, S. 473):

1. Programme, die überwiegend landeskundliche Informationen und Faktenwissen vermitteln,
2. das „attributionsorientierte Training“, welches Erklärungs- und Begründungsmuster für typisches Verhalten aus der Sicht des Gastlandes liefert,
3. das Bewusstmachen eigenkultureller Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Wertmuster,
4. die Methode der „kognitiven Verhaltensmodifikation“, die durch Verstärkung eine Verhaltensänderung herbeiführt,
5. die Methode des „experimentellen Lernens“, die u. a. durch Rollenspiele das Ausprobieren verschiedener Verhaltensvarianten trainiert und
6. das „Interaktionskonzept“, während dessen Mitglieder beider Kulturen gemeinsam lernen.

Das **„Intercultural Sensitizer Training“** (ehemals *„Culture-Assimilator-Training“*), 1962 an der University of Illinois für das interkulturelle Training von arabischen und US-amerikanischen Studenten entwickelt (vgl. Cushner & Landis 1996, S. 186) ist eines der bekannteren attributionsorientierten Trainings (vgl. Pusch 2004, S. 17). Den Teilnehmern werden – in Buchform oder als digitales Lernprogramm – verschiedene

kritische Interaktionssituationen mit einer Reihe von möglichen Erklärungen präsentiert. Der Teilnehmer wählt nun eine Möglichkeit aus und erhält – sowohl zu den richtigen, als auch zu den falschen Antworten – zusätzliche kulturhistorische Hintergrundinformationen, so dass sich ein geschlossenes Orientierungssystem entwickelt und im Laufe des Trainings die korrekte Einordnung zunehmend leichter fällt. Bei stärker handlungsorientiert ausgerichteten Trainings können die Situationen im Rollenspiel simuliert werden. Die Teilnehmer erlangen so ein tieferes Verständnis von objektiver und subjektiver Kultur (vgl. Triandis 2002). Auf diese Weise wird die Intention des Handelnden und Kultur als spezifischer Kontext, in dem diese Handlung stattfindet, erkannt. Das Hauptziel des ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ sind sogenannte ‚isomorphe Attributionen‘ – wonach eine Person sich in einer fremden Kultur so verhält und so wahrnimmt, als hätte sie ihr ganzes Leben in dieser Kultur verbracht. So sollen sich interkulturelles Verstehen und interkulturelle Beziehungen verbessern (vgl. Cushner & Landis 1996, S. 185).

Der *Vorteil* dieses Trainingskonzeptes liegt darin, dass nicht nur Verhaltensweisen eingeübt werden, sondern „Fremderfahrungen als Resultat kulturspezifischer Arten der Ursachenzuschreibung für beobachtbare Verhaltensreaktionen“ (Thomas 2003a, S. 475) verstanden werden. Attributionsmuster werden ganzheitlich verstanden, das Verhalten des fremdkulturellen Aktionspartners wird verständlich, sinnvoll und kontrollierbar. All dies ist Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in der interkulturellen Interaktion. Der *Nachteil* liegt in dem relativ hohen Aufwand bei der Erstellung des Materials. Zu einer Reihe von kritischen Interaktionssituationen müssen kulturadäquate und kulturinadäquate Erklärungen erhoben und mehrfach durch Mitglieder beider Kulturen getestet werden. Thomas (2000) beschreibt ein weiteres nachteiliges Phänomen: Die gesamte Vorgehensweise hat sich als kulturspezifisch US-amerikanisch erwiesen, so dass der Lerneffekt für Mitglieder von besonders harmonieorientierten Kulturen mangelhaft ist. Diese empfinden die beschriebenen Konflikte nicht als Lernchance, sondern als peinlich und versuchen deren Bedeutung herunterzuspielen. Kulturspezifische Trainingsmethoden müssen also noch entwickelt werden (zum Einfluss kultureller Faktoren auf Trainings siehe auch Fowler & Blohm 2004, S. 41f.). Für die Arbeit mit amerikanischen Teilnehmern an Austauschprogrammen ist dieser Kritikpunkt jedoch nicht relevant, da die Methode des ‚Intercultural Sensitizers‘ in den

USA entwickelt wurde und somit von einem anglo-amerikanischen kulturellen Kontext ausgeht.

Es werden *zwei Typen* von ‚Intercultural Sensitizers‘ unterschieden: kulturspezifische und kulturübergreifende. Kulturspezifische bereiten auf eine bestimmte Situation oder ein bestimmtes Umfeld vor. Der Vorteil liegt in der großen Wirksamkeit, der Nachteil in der geringeren Einsetzbarkeit. Um nicht für jedes ‚setting‘ ein eigenes Trainingsprogramm entwerfen zu müssen und eine breitere Einsetzbarkeit zu ermöglichen, wurden daher kulturübergreifende Trainings entwickelt, in denen Aspekte behandelt werden, die für alle Kulturen gelten. Beispiele dafür sind der Umgang mit den eigenen Stereotypen, die Sensibilisierung für Kommunikation im Allgemeinen, der unterschiedliche Umgang mit Zeit, etc. Der Transfer auf die spezifische Kultur muss dann jedoch vom Teilnehmer später selbst geleistet werden.

Die Wirksamkeit beider Typen von ‚Cultural Sensitizers‘, des kulturspezifischen und des kulturübergreifenden Typus, wurde in zahlreichen Studien nachwiesen (für einen Überblick siehe Mendenhall et al. 2004; Cushner & Landis 1996, S. 187ff.; Ward 2004, S. 202). Generell wurden folgende Ergebnisse der ‚Cultural Sensitizer Trainings‘ festgestellt (vgl. Cushner & Landis 1996, S. 194): Die Teilnehmer hatten größeres Verständnis für die Aufnahmekultur und verwendeten weniger negative Stereotype. Sie entwickelten komplexeres Denken und zeigten eine bessere Anpassung an die alltäglichen Stresssituationen in der fremden Kultur. Es hat sich jedoch folgendes herauskristallisiert: Während die Trainings mit großem Erfolg den Wissenserwerb unterstützen und die Zufriedenheit der Teilnehmer steigern, ist die Änderung von Verhalten und Einstellungen jedoch nach wie vor problematisch (vgl. Mendenhall et al. 2004, S. 138). Neben der nachgewiesenen Wirksamkeit und der Abdeckung von kulturübergreifenden und kulturspezifischen Aspekten, bestehen weitere Vorteile des ‚Cultural Sensitizer Trainings‘ in der hohen Effizienz, die es erlaubt, innerhalb weniger Trainingsstunden viele Aspekte der Zielkultur zu erfassen, und in der Möglichkeit elektronische Medien zu nutzen. Als Schwäche der Methode wird die Gefahr einer zu einseitigen kognitiven Anwendung angesehen. Ferner kann es zu einem ‚information overload‘ kommen, so dass die Aufnahmefähigkeit gegen Ende des Trainings nachlässt. Außerdem ist das Erstellen der entsprechenden Materialien zeit- und kostenaufwendig. Die wissenschaftliche Absicherung der vermittelten Inhalte ist also eine der größten

Stärken und zugleich eine Schwäche in der Umsetzung der Methode (vgl. Fowler & Blohm 2004, S. 68).

Bisher wurden interkulturelle Trainings in Typen oder Gruppen unterteilt, in kulturspezifische und kulturübergreifende, in ‚didaktische‘ und in erfahrungsbezogene Methoden. Fowler und Blohm (2004, S. 37) beschreiben diese Aspekte jedoch nicht als von einander unabhängige Typen, sondern fordern Trainings, die diese Aspekte als Schichten („layers“) integrieren. Sie beziehen sich dabei auf eine von Gudykunst, Guzley und Hammer (1996) entworfene Typologie interkultureller Trainingsmethoden.

Tab. 2 Typologie interkultureller Trainingsmethoden (vgl. Gudykunst et al. 1996, S. 65f.)

	Didaktisch	Erfahrungsbezogen
Kulturübergreifend	Didaktisch-Kulturübergreifend	Erfahrungsbezogen-Kulturübergreifend
Kulturspezifisch	Didaktisch-Kulturspezifisch	Erfahrungsbezogen-Kulturspezifisch

Mit dem ‚didaktischen‘ (im englischen Original ‚didactic‘) Zugang zu interkulturellen Trainings ist hier die didaktische Aufbereitung und Vermittlung von Informationen über die Kultur gemeint. Er basiert auf der Annahme, dass ein kognitives Verständnis der anderen Kultur Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Handeln ist (vgl. Harrison & Hopkins 1967). Die am häufigsten verwendete Methode ist daher eine Kombination aus Vortrag und Diskussion. Es handelt sich hier also eher um einen deduktiven Ansatz, im Gegensatz zum erfahrungsorientierten (im englischen Original ‚experiential‘) Ansatz, der eher induktiv vorgeht, indem zum Beispiel durch Rollenspiele Erfahrungen gemacht werden, die anschließend diskutiert werden. Schlussfolgerungen werden aufgrund von Erfahrungen anschließend selbst gezogen.³⁴ Obwohl Informationen über ‚in‘- und ‚outgroups‘ in Texten und Vorträgen präsentiert werden können, ist eine Kombination mit erfahrungsbezogenen Methoden anzuraten. McDaniel et al. (1988) weisen nach, dass erfahrungsbezogenes interkulturelles Lernen

³⁴ Die Verwendung des Begriffes ‚didaktisch‘ geht nicht mit der üblichen Verwendung in der deutschen Fachliteratur konform. Es handelt sich hierbei um ein Übersetzungsproblem aus dem Englischen. Auch ein erfahrungsbezogener Ansatz durch Rollenspiele ist nach deutschem Verständnis des Begriffes didaktisch aufbereitet. Der Begriff ‚didaktisch‘ wird im Folgenden daher in Anführungszeichen gesetzt.

effizienter als Vorträge und Lektüre ist, raten jedoch von einem rein erfahrungsbezogenen Ansatz ab. Stattdessen empfehlen sie eine Kombination beider Ansätze.

Anders als Gudykunst et al., welche mit den Kategorien lediglich eine Typologie von Trainings anstreben, interpretieren Fowler & Blohm (2004, S. 39) die beiden Ebenen als Prozess und Inhalt. Der Prozess ist hierbei die Art und Weise, in der das Training ausgeführt wird, also didaktisch oder erfahrungsbezogen. Die Dimension Inhalt bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen kulturübergreifenden und kulturspezifischen Trainings. Fowler & Blohm fordern ein integrierendes Training, das alle vier Aspekte einbezieht. Maximale Effektivität kann nur durch eine Kombination aus kognitiven und affektiven Elementen kulturspezifischer und kulturübergreifender Inhalte erzielt werden. Eine Mischung verschiedener Trainingstechniken empfehlen allerdings auch schon Gudykunst et al. (1996, S. 74). Die Kombination aller vier Schichten in einem Programm, das im Ausland stattfindet oder solches simuliert, und indem über die gesamte Zeit begleitend ein ‚Intercultural Sensitizer‘ durchgeführt wird, erfüllt diese Forderung. Die Diskussion scheint sich in einem relativ engen Rahmen zu bewegen. Innerhalb der (künstlichen) Trainingssituation wird diskutiert, ob eher Inhalte mit Hilfe von Vorträgen, Texten oder Videos vermittelt werden, oder ob erfahrungsbezogen gelernt wird. Letzteres wird durch Rollenspiele oder Simulationen ermöglicht. Nicht diskutiert wird jedoch, ob die tatsächliche Begegnung mit der Zielkultur als Chance in den Lehr-Lern-Prozess einbezogen werden kann. Das liegt vermutlich daran, dass die meisten Trainings als Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt vor Abreise oder in den ersten Wochen im Ausland durchgeführt werden. Das Potential eines begleitenden Trainings im Rahmen von Austauschprogrammen scheint in der Fachliteratur nicht ausreichend beachtet zu werden. Gerade die bereits pädagogisch gesteuerte Situation Auslandsstudium bietet zahlreiche Möglichkeiten an bereits gemachte Erfahrungen anzuknüpfen und so die vielfach geforderte erfahrungsbezogene Schicht von Trainings zu nutzen, ohne künstliche Situationen herstellen zu müssen. Die häufig bemängelte Überforderung der Teilnehmer in ‚immersion programs‘ (vgl. Fowler & Blohm 2004, S. 74) lässt sich durch das begleitend durchgeführte ‚cultural sensitizer training‘ auffangen und die erfahrenen Konfliktsituationen werden als Lernchance begriffen.

Zusätzlich zu einigen Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung ist das Kulturstandardkonzept kritisch zu sehen. Die wesentlichen Kritikpunkte werden im folgenden Unterkapitel kurz erläutert.

4.3.6 Kritik am Kulturstandardkonzept

Das Kulturstandardkonzept ist aus vielen Richtungen kritisch diskutiert worden (vgl. dazu u.a. Auernheimer 2002; Krewer 1996; Eckensberger 1996; Helfrich 1996; Ropers 1991; Bittner 1996; Marvakis 1995). An dieser Stelle soll lediglich auf einige zentrale Aspekte eingegangen werden.

Häufig wird vor einer *Kulturalisierung* von Kommunikationsprozessen und –konflikten gewarnt. So argumentiert Georg Auernheimer (2002, S. 184ff.), dass Störungen der Kommunikation allgemein durch unterschiedliche Erwartungen entstehen. Er unterscheidet vier Dimensionen oder Faktoren, von denen die Erwartungen der Interaktionspartner beeinflusst werden können: 1. die Machtdimension, 2. Kollektiverfahrungen, 3. gegenseitige Fremdbilder und 4. die kulturelle Dimension. Diese Dimensionen bedingen sich zwar gegenseitig, sind jedoch für heuristische Zwecke hier getrennt aufgeführt:

Interkulturelle Beziehungen sind überwiegend von Machtasymmetrien bestimmt: Häufig handelt es sich um den Kontakt von Mitgliedern der Mehrheit und der Minderheit in einer Gesellschaft oder um reiche / mächtige und arme Herkunftsländer. Auch der unterschiedliche Zugang zu Ressourcen, z.B. Sprachkenntnisse oder soziales Kapital (Freunde oder Familie in der Nähe), führt zu Machtasymmetrien.

Kollektiverfahrungen beeinflussen die Erwartungen an die interkulturelle Kommunikation nachhaltig. Die Geschichte der deutsch-amerikanischen Beziehungen (vgl. Kap. 2) – von der Auswanderung vieler Deutscher in die USA über den Zweiten Weltkrieg bis zur aktuellen Diskussion um den „Kampf gegen den Terror“ – geht in die Erwartungen der Interaktionspartner mit ein.

Durch die Kollektiverfahrungen entstehen Fremdbilder, Stereotype nach denen der Kommunikationspartner eingeordnet wird. Die Vorteile dieser Art von Wahrnehmung (Komplexitätsreduktion, Stabilisierung der sozialen Identität etc.) wurden in Kapitel 4.1

ausführlich diskutiert. Das Hindernis, welches durch die Typisierung in unhöfliche Deutsche und oberflächliche Amerikaner entsteht, ist jedoch nicht zu unterschätzen und daher auch Thema dieser Arbeit.

Erst an vierter Stelle stehen laut Auernheimer differente Kulturmuster. Während auch die anderen drei Dimensionen kulturell bedingt sind, steht hier die Auffassung, dass kulturelle Deutungsmuster – also Kulturstandards – für die Erwartungen an die interkulturelle Kommunikation prägend sind, im Vordergrund. Obwohl kulturelle Differenzen in der interkulturellen Kommunikation unterschätzt werden können, ist ihre Bedeutung jedoch auch nicht überzubewerten, da sonst die Gefahr besteht, dass die anderen drei Dimensionen vernachlässigt werden. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die kulturelle Differenz nur eine von zahlreichen Differenzen ist (z.B. Geschlechterdifferenz).

Andreas Thimmel (2001, S. 163) weist darauf hin, dass jegliche Betonung kultureller Faktoren den Blick auf das Individuum verstelle und daher aus pädagogischer Sicht abzulehnen sei. Auch Hede Helfrich (1996) betont, dass die Bedeutung von individuellen Varianten eines Kulturstandards nicht zu unterschätzen sei und verschiedene Arten der Variation unterschieden und in interkulturelle Trainings einbezogen werden müssten.

Das Kulturstandardkonzept wird als zu *statisch* kritisiert. Bernd Krewer (1996) fordert eine Dynamisierung. Durch die bisher eher statische Perspektive liege der Fokus eher auf dem Resultat als auf dem Prozess der Interaktion. Ferner werden sozialer Wandel und Wertewandel nicht hinreichend mit einbezogen. Der dynamische Charakter von Kultur wird hier nur bedingt abgebildet (vgl. Geier 2001, S. 89).

Als schwierig wird auch die *Übertragbarkeit der Informationen auf das Alltagshandeln* angesehen (Thimmel 2001, S. 163; Geier 2001, S. 86) – ein Ansatz, der aus pädagogischer Perspektive besonders interessant ist. Kritisch wird es, wenn davon ausgegangen wird, dass die alleinige Kenntnis fremdkultureller Standards dazu befähigt fremdkulturelles Verhalten entsprechend zu interpretieren. Hier wird von dem Individuum verlangt, die gesamte Komplexität der Situation zu erfassen und zu entscheiden, welcher Einflussfaktor – Individuum, Situation oder Kultur – hier überwiegt und dann entsprechend zu entschlüsseln. Das eigene Handeln dem

fremdkulturellen Orientierungsrahmen so anzupassen, dass es nicht zu Irritationen beim Interaktionspartner kommt, wäre dann erst in einem nächsten Schritt zu erreichen.

Ferner werden *einzelne Aspekte* kritisiert. So steht die unreflektierte Verwendung des Konstruktes Nationalkultur in der Kritik (vgl. Leiprecht 1996, S. 61; Thimmel 2001, S. 163). Es ist zu befürchten, dass das Kulturstandardkonzept für die Propagierung einer nationalen Leitkultur instrumentalisiert wird. Obwohl das Kulturstandardkonzept sich ursprünglich nicht auf Nationalkulturen bezieht, sondern von einem wesentlich offeneren Kulturbegriff ausgeht, so scheint die Umsetzung einen Schwerpunkt in diese Richtung zu setzen (vgl. Hufnagel & Thomas 2006; Thomas & Schlizio 2007; Bruch & Thomas 2004). Außerdem wurden kausale Zusammenhänge einzelner Kulturstandards bisher nur unzureichend untersucht (vgl. Geier 2001, S. 87).

Die Kritik am Kulturstandardkonzept bezieht sich also vor allem auf drei Aspekte. Erstens wird dem Konzept eine Überbewertung kultureller Faktoren vorgeworfen. Kultur ist nur einer von vielen Faktoren, die Wahrnehmung und Verhalten von Menschen beeinflussen. Das Herausstellen kultureller Einflüsse könnte die anderen Faktoren vernachlässigen und somit ein verzerrtes Bild schaffen. Zweitens wird das Konzept als zu statisch kritisiert. Die Dynamik von Kultur wird vom Kulturstandardkonzept zwar anerkannt, die Stabilität von übergreifenden Prinzipien in der Entwicklung von Kultur ist jedoch Voraussetzung des Kulturstandardkonzeptes. Auf dieser Grundlage wird von den Kritikern eine Negierung von kultureller Dynamik befürchtet. Drittens ist die Übertragbarkeit der Informationen auf das Alltagshandeln schwierig. Es wäre fatal davon auszugehen, dass dieser Transfer von Wissen auf Wahrnehmung und Handeln quasi automatisch zu vollziehen sei, ähnlich wie davon ausgegangen wurde – und teilweise immer noch wird – dass der bloße Kontakt von Gruppen zum Abbau von Stereotypen führt (zur Kontakthypothese vgl. Kap. 4.1.4.3). Darüber hinaus werden einzelne Aspekte wie die Gleichsetzung von Kultur mit Nationalkultur, sowie die fehlende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang einzelner Kulturstandards bemängelt. All diese Aspekte sind für die Entwicklung eines Ansatzes zur Anwendung des Kulturstandardkonzeptes in internationalen Personenaustauschprogrammen von großer Bedeutung. Die besonderen Herausforderungen, insbesondere die Übertragbarkeit der gewonnenen Informationen

auf das Alltagshandeln werden in Kap. 5 ausführlicher erläutert. Um die inhaltliche Ausfüllung des Konzeptes zu verdeutlichen, werden im Folgenden einige zentrale deutsche Kulturstandards vorgestellt.

4.3.7 Zentrale deutsche Kulturstandards

Merkmale der deutschen Kultur werden in zahlreichen, überwiegend populärwissenschaftlichen oder nichtwissenschaftlichen Ratgeberbüchern beschrieben (vgl. u.a. Lord 1996). Hierbei handelt es sich jedoch häufig nicht um Ergebnisse empirischer Forschung, sondern um eine „lockere Bestandsaufnahme“ (Althaus & Mog, 1992b, S. 91). Die hier verwendeten deutschen Kulturstandards dagegen wurden für ein interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten generiert (vgl. Markowsky & Thomas 1995). Zu dem Zweck wurden amerikanische Austauschstudenten während ihres Aufenthalts in Deutschland interviewt und zu Situationen befragt, in denen ihnen das Verhalten der Deutschen befremdlich oder überraschend erschien. Aus den geschilderten Situationen wurden diejenigen ausgewählt, die folgende Kriterien erfüllten (Markowsky & Thomas 1995, S. 10): 1. alltäglich, oft wiederkehrend und damit typisch für das Verhalten von Deutschen; 2. verwirrend oder konflikthaft und damit anfällig für Fehlinterpretationen durch Amerikaner ohne Kenntnisse deutscher Kulturstandards; 3. mit entsprechendem kulturellen Hintergrundwissen eindeutig erklärbar; 4. relevant für die Handlungsaufgaben der Zielgruppe.

Im nächsten Schritt wurden die ausgewählten Situationen amerikanischen und deutschen Studenten mit der Bitte um Interpretation vorgelegt. Auf diese Weise wurde die übliche Interpretation dieser Situationen aus deutscher Sicht ermittelt und gleichzeitig häufige Fehlinterpretationen aus amerikanischer Sicht gesammelt. Aus den kritischen Interaktionssituationen und den häufigsten Interpretationen wurde ein ‚Multiple Choice‘-Fragebogen zusammengestellt, der wiederum an deutschen und US-amerikanischen Studenten getestet wurde. In einer statistischen Analyse wurde ermittelt, ob Deutsche tatsächlich signifikant häufiger die richtigen Antwortalternativen ankreuzten als US-Amerikaner. Aufgrund dieser Untersuchung wurden schließlich zehn

zentrale deutsche Kulturstandards ermittelt, die für US-amerikanische Schüler und Studenten besonders relevant sind.

Um Missverständnissen vorzubeugen soll hier noch einmal deutlich hervorgehoben werden, dass es sich bei den Kulturstandards keinesfalls um eine zuverlässige Aussage über das Verhalten jedes einzelnen Deutschen handelt. Es handelt sich viel mehr um Tendenzen, um Aussagen über das wahrscheinliche Verhalten von Mitgliedern der deutschen Kultur. Es sind Standards, an die sich die Deutschen mehr oder weniger halten. Weicht ein Verhalten besonders deutlich von diesen Standards ab, wird es sanktioniert. Kultur beeinflusst stets nur in Kombination mit der Situation und der Persönlichkeit der beteiligten Personen das Verhalten von Menschen.

In Übereinstimmung mit anderen Untersuchungen (vgl. Schroll-Machl 2007) wurden für die hier vorliegende Fallstudie drei Kulturstandards ausgewählt und kurz beschrieben, um das Konzept der Kulturstandards zu verdeutlichen und die besondere Situation von amerikanischen Austauschstudenten in der deutschen Kultur darzustellen: 1. Wertschätzung von Strukturen und Regeln; 2. Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen, 3. Schwacher Kontext als Kommunikationsstil.

4.3.7.1 Wertschätzung von Strukturen und Regeln

US-Amerikaner beschreiben Deutsche häufig als ordnungsliebend, organisiert, systematisch, detailversessen, planvoll und kontrolliert, unflexibel und stur (vgl. Schroll-Machl 2007, S. 69). Das Leben in Deutschland wird von Regeln geprägt: sowohl im Arbeits- als auch im Privatleben. Diese Regeln werden streng eingehalten und selten hinterfragt. Das Einhalten dieser Regeln wird als selbstverständlich betrachtet, im Zweifelsfall steht das Einhalten der Regel über dem Menschen. Das führt dazu, dass sogar völlig unbeteiligte Menschen auf einen Regelbruch hinweisen oder gar einschreiten.

Diese Regeln befriedigen das deutsche Organisations- und Sicherheitsbedürfnis. Alles wird genau geplant; durch den Plan wird Effizienz angestrebt. Mangelhafte Organisation und spontanes Handeln führt dabei gelegentlich zu Ärger bei den

beteiligten Personen. Bei unbefriedigendem Ergebnis wird zunächst der Fehler im Plan gesucht, um diesen Fehler in der Zukunft auszuschließen. Dann erst wird die Lösung des Problems angestrebt. Die Einhaltung dieser Regeln und die Orientierung an den abgesprochenen Strukturen wird durch ein persönliches Pflichtbewusstsein gewährleistet. Übernommene Aufgaben werden gewissenhaft ausgeführt, für ein Misslingen trägt der Ausführende die volle Verantwortung. Eventuelles Nicht-Erreichen des angestrebten Ziels muss umgehend an die anderen Beteiligten gemeldet werden, um eine Änderung des Plans zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Beispiele für regelorientiertes Verhalten von deutschen Studenten, welches US-Amerikanern besonders häufig auffällt, sind die strenge Handhabung der Mülltrennung, das Stehen bleiben an roten Ampeln und die Akzeptanz der Tatsache, dass in deutschen Kneipen kein Leitungswasser serviert wird, weil es nicht auf der Getränkekarte steht – und für amerikanische Gäste auch keine Ausnahme gemacht wird (vgl. Markowsky & Thomas 1995).

4.3.7.2 Trennung von Persönlichkeitsbereichen

In Deutschland werden die Persönlichkeitsbereiche *öffentlich* und *privat* streng getrennt. US-Amerikaner empfinden Deutsche in der Öffentlichkeit – beruflich und im Alltag – häufig als unfreundlich und wenig emotional. Sie vermissen den in den USA üblichen – und als höflich empfundenen – Smalltalk. Privat dagegen scheinen die Deutschen freundlich und nett und mit zunehmender Vertrautheit netter, gastfreundlicher und hilfsbereiter zu sein (vgl. Schroll-Machl 2007, S. 141; Linke 2006, S. 44f). Amerikanern, denen es jedoch nicht gelingt, Freundschaft mit Deutschen zu schließen, nehmen an, dass es zwischen Deutschen insgesamt wenig Kontakt gibt, die Menschen distanziert, reserviert, steif und kalt sind. Auch Althaus & Mog beschreiben die „Unterschiedlichkeit der deutschen Lebenswelten“ (vgl. Althaus & Mog 1992, S. 43) und geben zahlreiche Beispiele, vom gemeinsamen Abendessen mit der Familie (vgl. Althaus & Mog 1992c, S. 148), das in Deutschland wesentlich üblicher als beispielsweise in den USA ist, bis zur Halbtagschule, welche das Vertrauen in eine vorrangig familiäre Erziehung bestätigt (vgl. Althaus & Mog 1992b, S. 99). Sie betonen allerdings auch, dass das Verhältnis von Innen und Außen in der deutschen Kultur komplizierter ist, als das Klischee vermuten lässt (vgl. ebd., S. 89), und dass seit dem Zweiten Weltkrieg eine zunehmende Vermischung der beiden Lebensbereiche stattfindet (vgl. ebd., S. 105).

Markowsky & Thomas (1995) bestätigen durch ihre empirisch generierten Kulturstandards die Trennung der Lebensbereiche. Sie beschreiben eine starke *interpersonale Distanzdifferenzierung*. Diese zeigt sich in einer Verslossenheit und Scheu gegenüber fremden Personen, die erst nach einer längeren Kennenlernphase weicht, dann aber eine überraschende Offenheit bezüglich zentraler Persönlichkeitsbereiche auftritt. In Deutschland existiert eine differenzierte Abstufung von ‚Bekanntheitsgraden‘ (Fremder – flüchtiger Bekannter – guter Bekannter – Freund – sehr guter Freund – bester Freund), in denen jeweils unterschiedliche Verhaltensmuster aktiviert werden (vgl. Thomas 1996, S. 128ff.). Die Bezeichnung eines Menschen als Freund beinhaltet, anders als in den USA, wo ein *anderer Freundschaftsbegriff* existiert, eine starke Verpflichtung. Insgesamt wird in Deutschland bei Freundschaften eher auf Qualität als auf Quantität geachtet. Daraus

ergibt sich das eher geringe Interesse, neue Menschen kennenzulernen. Kontaktchancen werden daher häufig nicht wahrgenommen, es wird besonders stark zwischen ‚ingroup‘ und ‚outgroup‘ differenziert. Der Grad der personalen Zugänglichkeit ist vor allem in der Anfangsphase des Kennenlernens stark situationsabhängig, was es für Fremde besonders schwer einschätzbar macht. Auffällig für Amerikaner ist zudem die in Deutschland immer noch übliche Differenzierung der Anrede ‚du‘ und ‚Sie‘.

Auffällig für amerikanische Austausch Teilnehmer ist der in Deutschland *stark abgegrenzte Privatbereich*. Türen sind meist geschlossen (vgl. dazu auch Althaus & Mog 1992, S. 43) und Privaträume dürfen ohne Erlaubnis nicht betreten werden. Treffen in Privaträumen finden seltener statt und es herrscht generell hoher Respekt vor der Privatsphäre anderer. So ist es in den USA – anders als in Deutschland – heute noch üblich, in Studentenwohnheimen Mehrbettzimmer zu vermieten.

4.3.7.3 Schwacher Kontext als Kommunikationsstil

Viele US-Amerikaner empfinden Deutsche als unhöflich, zumindest fällt Ihnen auf, dass der Umgang miteinander direkter, klarer und ehrlicher ist (vgl. Schroll-Machl 2007, S. 171). Das hier beschriebene Phänomen lässt sich auf den schwachen Kontext der deutschen Kommunikation zurückführen. In der Interkulturellen Kommunikation wird zwischen Kulturen mit schwachem und starkem Kontext („high and low context“) als Kommunikationsstil unterschieden (vgl. Hall 1976). In der Kommunikation mit niedrigem Kontext wird die Nachricht explizit verbal ausgedrückt. Wird die Nachricht jedoch über andere Kanäle, nonverbal über Tonfall, Mimik, Gestik etc. oder über den allgemeinen Kontext, wie dem Status des Sprechers oder der Situation, übermittelt, spricht man von starkem Kontext als Kommunikationsstil. Sowohl die deutsche als auch die US-amerikanische Kultur gelten im weltweiten Vergleich als Kulturen mit schwachem Kontext, einen starken Kontext haben dagegen zum Beispiel Japan, China, Mexiko oder Saudi Arabien (vgl. Ting-Toomey & Chung 2005, S. 170). Allerdings ist der Kontext des deutschen Kommunikationsstils noch niedriger als der des US-amerikanischen, so dass hier einiges Konfliktpotential zu finden ist. Gerade die vermeintliche Nähe der beiden Kulturen führt häufig dazu, dass kulturelle Unterschiede unterschätzt werden. Die direkte Kommunikation in der deutschen Kultur drückt sich

folgendermaßen aus (vgl. Markowsky & Thomas 1995): Der Inhaltsaspekt der Kommunikation hat in der Regeln Priorität vor dem Beziehungsaspekt. Auf Gefühle des Gesprächspartners oder die allgemeine Stimmung wird weniger Rücksicht genommen, wichtig dagegen ist die Sache. In Deutschland wird daher die Konnotation in der Kommunikation wenig wahrgenommen. Stattdessen nimmt man wörtlich, was ausgesprochen wurde.

Für Menschen mit einem eher kontextorientierten Kommunikationsstil wie US-Amerikaner ist die Kommunikation mit vielen Deutschen daher konfliktreich. Die direkte Art der Deutschen irritiert sie, von ihnen bewusst in die Kommunikation eingebundene indirekte Elemente, wie Tonfall und Mimik, werden von den Deutschen nicht wahrgenommen. Als besonders schwierig wird oft die von Deutschen so deutlich ausgesprochene Kritik empfunden. Gerade wegen der durch mangelnde Sprachkenntnisse behinderten Kommunikation sprechen Deutsche Kritik häufig besonders direkt aus. Für sie steht die Sache im Vordergrund. Sie möchten ihre Botschaft deutlich vermitteln und wählen daher den direktesten Weg. Für Amerikaner, die in von den Deutschen völlig unbeachteten Bereichen weitere Botschaften lesen, kann die Situation daher überaus peinlich und schockierend sein. In den USA kann auch in einem Lob Kritik versteckt sein, während in Deutschland fehlende Kritik schon als Lob angesehen wird (vgl. Schroll-Machl 2007, S. 181f.).

Ein anderes Beispiel sind Vereinbarungen und Verabredungen. In den USA ist es üblich, Verabredungen nie sofort abzusagen. Bei Einladungen wird häufig ein ‚vielleicht‘ oder sogar eine Annahme ausgesprochen, um den Einladenden nicht zu beleidigen. In Deutschland gilt eine einmal getroffene Vereinbarung oder Verabredung als verbindlich, Planänderungen finden nur aus wichtigem Grund statt und müssen so früh wie möglich kommuniziert werden. Eventuelle kontextbedingte Ergänzungen existieren nicht. Deutsche sind daher oft schockiert oder beleidigt, wenn Amerikaner zu einer fest zugesagten Verabredung nicht erscheinen oder sich nicht an Vereinbarungen halten. Andersherum sind Amerikaner dann irritiert, wenn auf die schon sprichwörtliche ‚amerikanische Einladung‘ – ein lapidar ausgesprochenes ‚ihr könnt gerne mal vorbeikommen‘ – Deutsche dann tatsächlich vor der Tür stehen und die Höflichkeitsformel wörtlich genommen haben.

Nachdem bereits in der Beschreibung einiger zentraler deutscher Kulturstandards die besondere Situation von Austauschteilnehmern angesprochen wurde, sollen nun die Konsequenzen aus der Kulturstandardtheorie für die Durchführung von Austauschprogrammen dargestellt werden.

4.3.8 Konsequenzen für Austauschprogramme und ihre Teilnehmer

Die Definition von Kultur als Orientierungsrahmen und die bewusste Arbeit mit interkulturellen Überschneidungssituationen hat zahlreiche Konsequenzen für die Interpretation der spezifischen Situation von Austauschteilnehmern. Diese beobachten im Laufe ihres Aufenthaltes eine Vielzahl von Handlungen, die von Mitgliedern der Gastkultur ausgeführt werden. Diese Handlungen werden im Rahmen des fremdkulturellen Orientierungssystems, also der Kultur des Gastlandes, ausgeführt. Die Teilnehmer wenden jedoch eigenkulturelle Orientierungsmuster an. Es kommt zu Fehlinterpretationen, Missverständnissen und damit zu Konflikten. Aufgrund der großen Anzahl von beobachteten Handlungen erleben Austauschteilnehmer daher besonders viele *Konflikte*. Deutlich wird also, wie groß der Handlungsbedarf in diesem Bereich ist.

Diese Konflikte können verhindert oder zumindest deren Anzahl reduziert werden, indem das Orientierungssystem der Teilnehmer so erweitert wird, dass sowohl das eigen-, als auch das fremdkulturelle System eingeschlossen ist. Möglich ist das nach der Kulturstandardtheorie durch eine Kombination aus zwei Vorgängen: Erstens muss das eigenkulturelle System reflektiert, zweitens Kenntnisse über kulturelle Standards der Gastkultur und ihre handlungssteuernde Wirkung erworben werden. Ist so interkulturelles Lernen erfolgt, wird die beobachtete Handlung im fremdkulturellen Kontext interpretiert und somit korrekt gedeutet. In einem nächsten Schritt wird das fremdkulturelle Orientierungssystem in das eigene Handlungsschema übernommen.

Abb. 13 fasst diesen Vorgang zusammen: Die linke Seite des Diagramms zeigt, wie der Teilnehmer versucht, die beobachtete Handlung in seinem eigenkulturellen Rahmen zu deuten. Es kommt zu einer Fehlinterpretation und resultierend daraus zum Konflikt. Die rechte Seite verdeutlicht den Einfluss interkulturellen Lernens. Der Teilnehmer lernt zunächst zwischen dem eigen- und dem fremdkulturellen Rahmen zu unterscheiden. Er

4. Einflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur

handelt im eigenkulturellen Rahmen, ist jedoch bereits in der Lage, die in der Zielkultur beobachtete Handlung im fremdkulturellen Rahmen zu deuten. Später kann er darüber hinaus sein eigenes Handeln dem fremdkulturellen Rahmen gemäß anpassen.

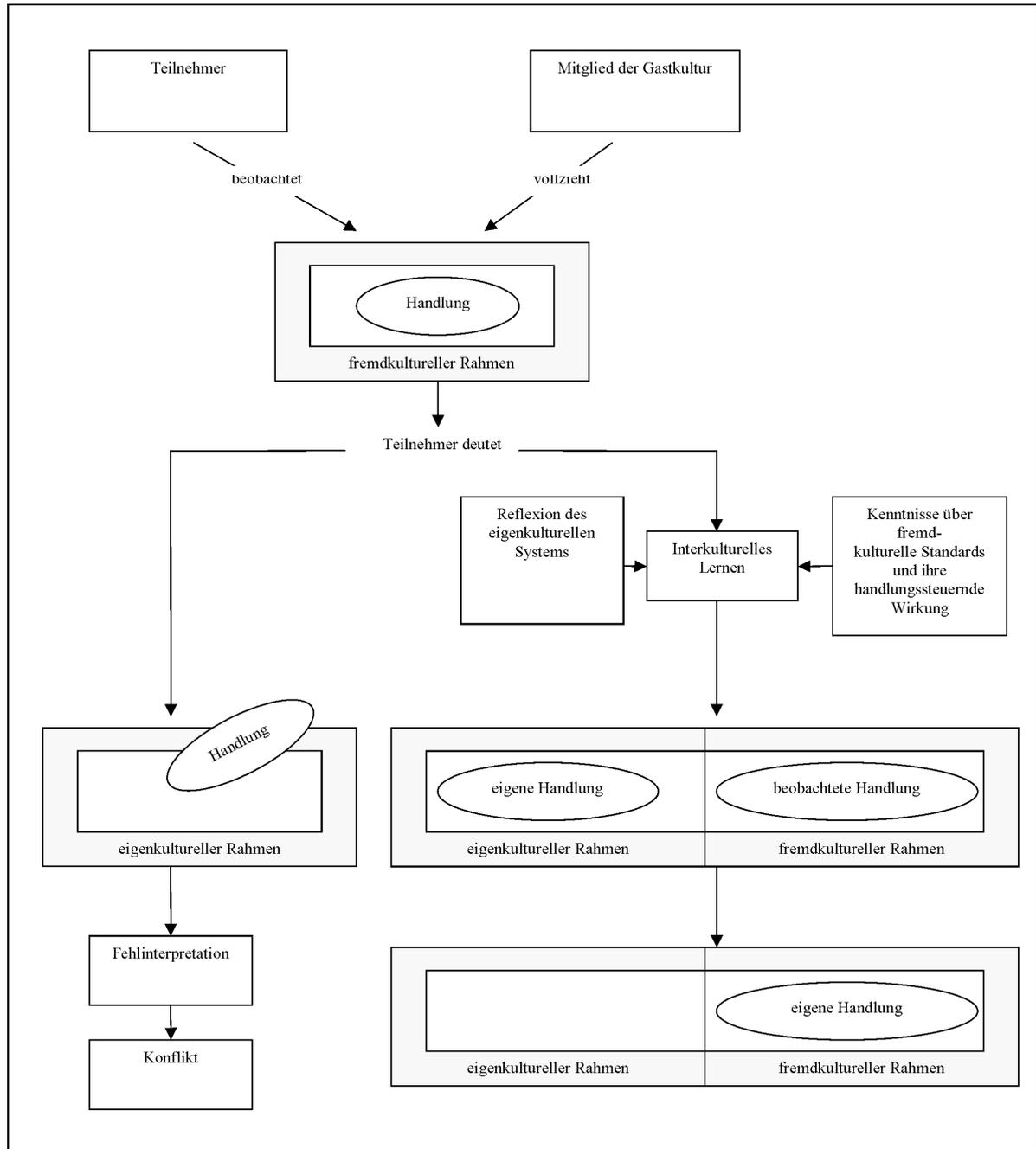


Abb. 14 Kulturstandardtheorie: Konsequenzen für Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung)

4.4 Zwischenfazit

Unter Einbeziehung der Kulturstandardtheorie können somit folgende Forderungen an Austauschprogramme gestellt werden:

- Um die Anzahl von interkulturellen Konflikten in der Austauschsituation zu verringern und das Verständnis der deutschen Kultur zu verbessern, sollten Informationen über deutsche Kulturstandards und deren handlungssteuernde Wirkung angeboten werden.
- Zur weiteren Unterstützung des interkulturellen Lernens sollte die Reflexion des eigenkulturellen Systems, in diesem Fall der US-amerikanischen Kulturstandards, in kulturell homogenen Gruppen ermöglicht und gefördert werden.
- Der Zusammenhang zwischen den Kulturstandards und Praxisbeispielen – möglichst aus dem unmittelbaren Erfahrungsschatz der Teilnehmer – sollte deutlich werden, so dass die Teilnehmer die Kulturstandards als „methodisches Rüstzeug“ (Zeuschel & Orlovius 1991, S. 173) für das erfolgreiche Handeln in der neuen Kultur erfahren.
- Um all diese Forderungen durchzusetzen und um den Erwerb interkultureller Kompetenz im Rahmen des Austauschprogramms zu ermöglichen, sollten ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ als grundsätzliches Programmelement durchgeführt werden.

Aus der Auseinandersetzung mit den drei Haupteinflussfaktoren auf ein vertieftes Verständnis deutscher Kultur, nämlich Kognition, Verhalten und Affektion und den entsprechenden drei Ansätzen ‚Social Identity Theory‘, ‚Stress and Coping Approach‘ und Kulturstandardtheorie lassen sich also eine Reihe von Konsequenzen ziehen, die oben beschrieben wurden. Für die Nutzung der hieraus gezogenen Erkenntnisse für die auswärtige Kulturpolitik müssen daraus jedoch in der Praxis Konsequenzen gezogen werden. Hieraus resultiert eine Reihe von Forderungen an Austauschprogramme, die zu Beginn des folgenden Kapitels zusammenfassend dargestellt werden.

5 Der IKR-Dreischritt

Im vorangehenden Kapitel wurde der Einfluss von affektiven, kognitiven und Verhaltensvariablen auf das Verständnis der deutschen Kultur dargestellt. In diesem Kapitel werden daraus nunmehr Forderungen für die Praxis, genauer für Austauschprogramme zwischen den USA und Deutschland abgeleitet. Anschließend wird ein Ansatz entwickelt, welcher diese Forderungen erfüllt: das 'Intercultural Sensitizer Training' im IKR-Dreischritt. Dazu werden zunächst die einzelnen Aspekte Stereotypenforschung, Kulturstandardtheorie und Stressforschung erneut aufgegriffen, ausführlicher erläutert und Interdependenzen im besonderen Kontext 'internationaler Personenaustausch' – nunmehr mit direktem Praxisbezug – diskutiert, sodann wird der IKR-Dreischritt vorgestellt und erläutert. Der IKR-Dreischritt, welcher aus unterschiedlichen – nicht erziehungswissenschaftlichen – Forschungsbereichen hergeleitet wurde, wird nunmehr in Beziehung zur systemisch-konstruktivistischen Pädagogik gesetzt und auf Schlüssigkeit überprüft. Zunächst werden jedoch die Forderungen an Austauschprogramme dargestellt.

5.1 Forderungen an Austauschprogramme

Aus den Konsequenzen der drei beschriebenen Perspektiven Stereotypenforschung, Stressforschung und Kulturstandardtheorie wurden in den Zwischenfazit des vorhergehenden Kapitels eine Reihe von Forderungen für die Durchführung von Austauschprogrammen formuliert. Diese werden im Folgenden zu einer einzelnen Argumentationslinie zusammengefasst.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit in Austauschprogrammen ist die Anerkennung von Stereotypen und das bewusste Arbeiten damit. Stereotype haben zahlreiche Funktionen für Austauschteilnehmer und werden für die Bewältigung der besonderen Anforderungen eines Auslandsaufenthaltes benötigt. Ziel sollte daher niemals sein, sie abzubauen, sondern lediglich sie zu verändern. Unter dieser Voraussetzung sollten Informationen über deutsche Kulturstandards und deren

handlungssteuernde Wirkung angeboten werden. Diese Informationen könnten den bereits bestehenden Stereotypen über Deutsche und Deutschland widersprechen. Eine Möglichkeit diese Stereotype zu verändern, die qua definitionem relativ änderungsresistent sind, ist die Dekategorisierung, die durch Kontakt als Personalisierung erreicht wird. Dazu sollte ein möglichst enger Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur hergestellt werden. Eine solche Kontaktaufnahme sollte also Teil des Programms sein.

Ein weiterer Ansatz zur Änderung von Stereotypen ist das Intergruppenmodell, wonach eine Generalisierung dann erfolgt, wenn Mitglieder der ‚outgroup‘ als typische Vertreter dieser wahrgenommen werden. Austauschprogramme sollten daher eine derartige Wahrnehmung von Individuen oder individuellem Verhalten unterstützen und die Identifikation typischen Verhaltens fördern. Dies geschieht durch das gezielte Suchen nach interkulturellen Überschneidungssituationen, wobei das Herausstellen eines möglichen Lerngewinns aus der Situation als stressreduzierende Maßnahme eingesetzt werden kann. Allmählich wird Wissen über die deutsche Kultur aufgebaut, welches wiederum in kulturhomogenen Gruppen reflektiert und mit der eigenen Kultur verglichen wird. Dabei sollte der Zusammenhang zwischen den Kulturstandards und Praxisbeispielen verdeutlicht werden, so dass die Teilnehmer die deutschen Kulturstandards als Werkzeuge für erfolgreiches interkulturelles Handeln erfahren. Die Reflexion sollte unter pädagogischer Führung durchgeführt werden, da so sichergestellt werden kann, dass zur Veränderung der Gruppengrenzen (Rekategorisierung) eine Balance zwischen der Betonung von Gemeinsamkeiten und der Erklärung von Unterschieden gefunden wird.

Da Stress negative Konsequenzen auf das psychische und physische Wohlbefinden, das Problemlösevermögen und das Sozialverhalten von Austauschstudenten hat, sollten stressreduzierende Maßnahmen im Rahmen der Programme eingesetzt werden. Wesentliche Bedingung dafür ist die Stärkung der Ressourcen. Zwei zentrale Ressourcen für Austausch Teilnehmer sind interkulturelle Kompetenz und Wissen über die Zielkultur. Um die soziale Unterstützung als weitere Ressource zu stärken, sollten Austauschprogramme den Aufbau und die Stabilisierung eines neuen sozialen Netzes unterstützen, was durch regelmäßige Treffen in den kulturhomogenen Gruppen stattfinden könnte. Da sich die Teilnehmer zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Programm auf unterschiedlichen Stresslevels befinden, sollten möglichst alle

Programmelemente durchgehend oder mehrfach im Laufe des Programms angeboten werden, um den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer gerecht zu werden.

Durch die Belastungsreduktion und den Aufbau interkultureller Kompetenz können die pädagogischen Zielsetzungen eines vertieften Verständnisses deutscher Kultur sowie positive Erfahrungen im Umgang mit der deutschen Kultur erreicht werden. Das wiederum führt zum politischen Ziel eines positiveren Deutschlandbildes, welches im Rahmen der auswärtigen Kulturpolitik angestrebt wird.

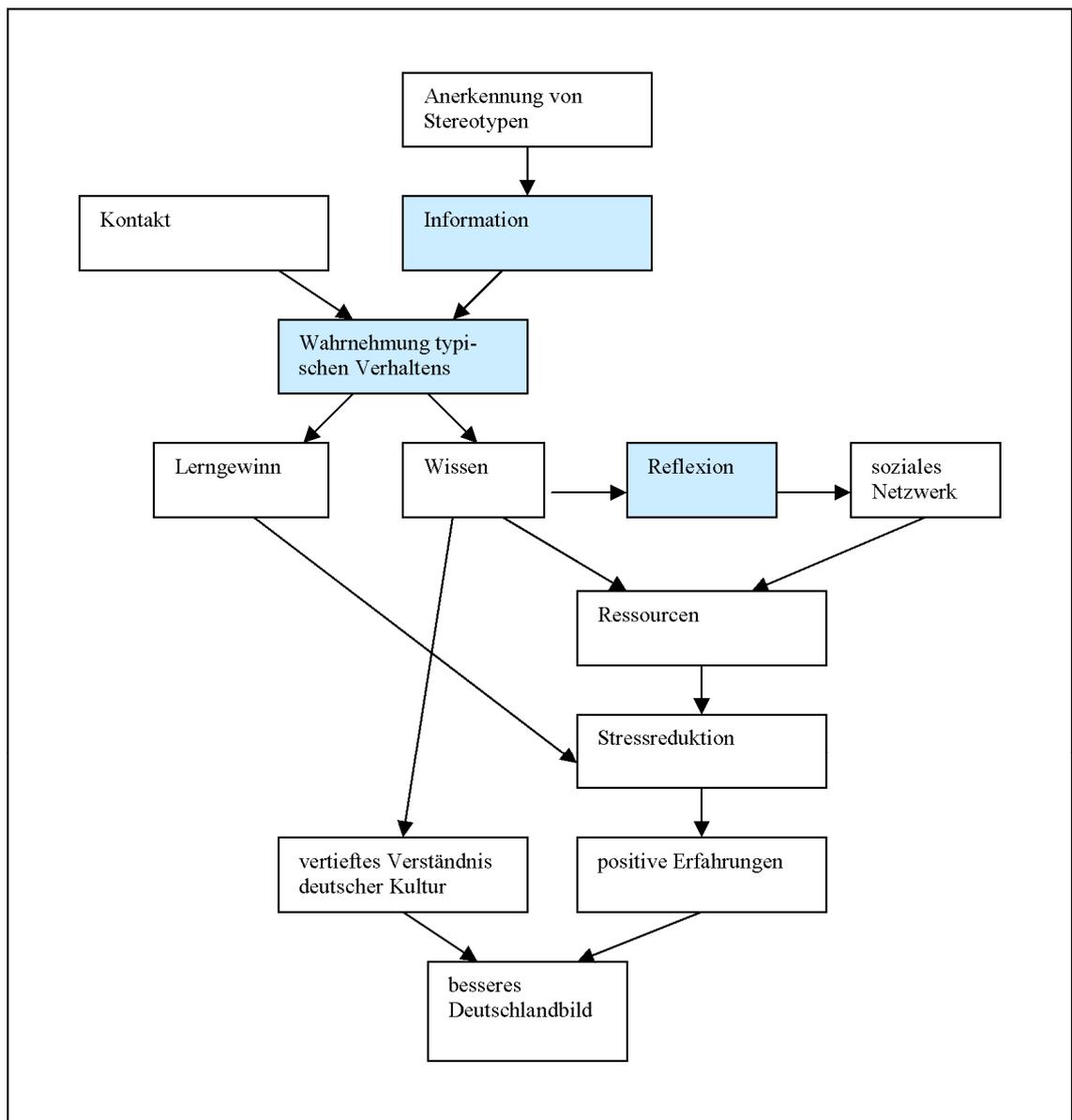


Abb. 15 Forderungen an Austauschprogramme (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Forderungen werden in Abb. 15 noch einmal zusammengefasst. Hauptaussage von Abb. 15 ist, dass Austauschprogramme die Wahrnehmung typischen Verhaltens fördern sollten, um bei den Teilnehmern ein vertieftes Verständnis der deutschen Kultur und positive Erfahrungen zu erreichen, was zu einer Verbesserung des Deutschlandbildes führt (grau unterlegte Kästchen). Die Abbildung führt die Argumentation jedoch noch detaillierter aus (weiß unterlegte Kästchen). Zunächst stellt sich die Frage, warum gerade die Wahrnehmung typischen Verhaltens – in diesem Fall typisch für die deutsche Kultur – diese beiden Effekte erzielen soll. Zunächst zum vertieften Verständnis: Dieses ist durch Wissen über die deutsche Kultur zu erreichen. Die Identifizierung typischen Verhaltens erfordert die Auseinandersetzung mit Regelmäßigkeiten und die Reflexion der Hintergründe. Die positiven Erfahrungen werden durch Stressreduktion unterstützt: Dazu sollte erstens ein potentieller Lerngewinn in interkulturellen Überschneidungssituationen herausgestellt werden. Diese können somit als Herausforderung und damit als weniger stressrelevant bewertet werden, was insgesamt zu einer Stressreduktion führt. Zweitens sollten die Ressourcen Wissen und Soziale Unterstützung gestärkt werden. Die Soziale Unterstützung kann durch eine regelmäßige Reflexion des neu Gelernten in festen Gruppen und den damit verbundenen Aufbau eines neuen sozialen Netzwerkes unterstützt werden. Diese Ressourcenstärkung führt ebenfalls zur Stressreduktion, was in der Konsequenz den Auslandsaufenthalt zu einer positiven Erfahrung werden lässt.

Es bleibt die Frage, wie die Wahrnehmung typischen Verhaltens zu fördern sei. Dafür gibt es zwei Voraussetzungen, nämlich den Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur und die Versorgung mit empirischen abgesicherten Informationen zur Zielkultur. Voraussetzung dafür ist die Anerkennung von Stereotypen und das gezielte Arbeiten mit ihnen, anstatt diese zu bekämpfen.

Die Umsetzung der genannten Forderungen ist durch die Durchführung eines ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ während des Austauschprogramms möglich. Dabei handelt es sich nicht um einige einführende Einheiten über die Kultur des Gastlandes im Rahmen einer Einführungswoche, wie sie bereits heute vielfach üblich sind, sondern um das Training als integralen und zentralen Bestandteil des Programms. Die Kombination von Austauschprogrammen und ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ wird bisher kaum kontinuierlich – und institutionell verankert, also unabhängig von den persönlichen

Interessen der Mitarbeiter – praktiziert oder in der wissenschaftlichen Literatur beschrieben. Es werden zwar interkulturelle Trainings und universitäre Seminare kombiniert (vgl. Brislin & Horvath 1997, S. 345), dabei handelt es sich jedoch um ein Studium im Inland und nicht um einen Auslandsaufenthalt. Bevor die Integration von ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ und Austauschprogrammen dargestellt wird, werden im Folgenden die Umsetzungsbedingungen dieser Forderungen näher erläutert.

5.2 Zur besonderen Situation von Austauschstudenten

Im Folgenden werden einige Aspekte der Stereotypen- und Stressforschung erneut thematisiert und in Beziehung zur Kulturstandardtheorie sowie der spezifischen Situation von Austauschstudenten gesetzt.

5.2.1 Stereotypenforschung und Kulturstandardtheorie

Es ist deutlich geworden, dass die generelle **Reduktion von Stereotypen** und Vorurteilen durch Austauschprogramme nicht nur schwierig, sondern vom allem fragwürdig ist. Das Umfeld von Teilnehmern an internationalen Austauschprogrammen ist sehr komplex, es muss in kürzester Zeit eine ungewöhnlich hohe Zahl von neuen Informationen verarbeitet werden. Der Versuch, ein Mittel der Komplexitätsreduktion auszuschalten, ist also nicht unbedingt sinnvoll. Bredella & Delanoy (1999a, S. 14) fordern, das erkenntnisfördernde Potential von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht zu nutzen, statt diese zu bekämpfen. Diese Forderung kann auf den internationalen Personenaustausch übertragen werden.

Hier setzt das Kulturstandardkonzept mit seinen ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ an. Diese bekämpfen Stereotype nicht, sondern arbeiten bewusst mit ihnen. Die vielfältigen *Funktionen* von Stereotypen, die besonders für Menschen in interkulturellen Überschneidungssituationen von Bedeutung sind, beeinflussen auch die Teilnehmer von ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘. Stereotype dienen zunächst der Komplexitätsreduktion. Die Auseinandersetzung mit Kulturstandards reduziert die Komplexität, indem die Wahrnehmung kanalisiert und der Fokus auf einzelne Aspekte des kulturellen Orientierungsrahmens gelenkt wird. So kann eine Überforderung und

Reizüberflutung verhindert werden. Stereotype dienen ferner der sozialen Differenzierung, Gruppengrenzen werden so verstärkt. Das Kulturstandardkonzept versucht nicht, diese Gruppengrenzen zu verleugnen, sondern arbeitet gezielt mit ihnen. Die Teilnehmer lernen, die unterschiedlichen Orientierungssysteme von Gruppen zu unterscheiden, zu respektieren und letztendlich die Grenzen bewusst zu überschreiten. Eine Herausforderung für die Arbeit mit Kulturstandards ist jedoch die Wertfunktion von Stereotypen. Sie dienen der Stabilisierung des Selbstwertgefühls. Durch die Herabsetzung von ‚outgroups‘ wird so die ‚ingroup‘ und damit die Mitgliedschaft in dieser aufgewertet. Die wertfreie Auseinandersetzung mit ‚outgroups‘ und deren Orientierungssystemen stellt jedoch die Allgemeingültigkeit des eigenen Orientierungssystems infrage. Das Selbstwertgefühl ist damit gefährdet, mit Widerstand gegen das Training von Seiten der Teilnehmer muss daher gerechnet werden. Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesem Problem ist die Bildung einer neuen Gruppe, also die Rekategorisierung (siehe oben).

Auch wenn ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ mit Stereotypen arbeiten, anstatt diese abzubauen, so ist das Ziel dennoch, auf die Wahrnehmung von Merkmalen von Gruppenmitgliedern einzuwirken. Es ist daher unerlässlich, die Faktoren, die zu einer *relativen Änderungsresistenz* von Stereotypen führen, zu beachten. Zunächst beeinflussen Stereotype die Informationssuche. Unbewusst werden vor allem die Informationen wahrgenommen, die dem Stereotyp entsprechen. Da also ohnehin selektiv wahrgenommen wird, kann man durch die Präsentation von Merkmalen von Gruppenmitgliedern, die auf empirisch abgesicherten Kulturstandards basieren, die Wahrnehmung dieser Aspekte verstärken. Allerdings könnten bereits vorhandene Stereotype, die einem Kulturstandard widersprechen, den Wahrnehmungsvorgang in die gegensätzliche Richtung beeinflussen. Das Erinnern des im Training vermittelten Inhaltes kann ebenfalls unterstützt werden, wenn sich die Kulturstandards mit Stereotypen decken oder als solche internalisiert werden.

Die Verfügbarkeit von ‚stereotype disconfirming information‘ setzt einen engen **Kontakt** mit der Zielkultur voraus. Dafür gibt es in Austauschprogrammen zahlreiche Ansätze: Bei kürzeren Programmen wird häufig eine direkte Austauschpartnerschaft zwischen zwei Individuen hergestellt, bei der das jeweilige Mitglied des Gastlandes für die Unterkunft und Verpflegung des Gastes verantwortlich ist. Ist das nicht möglich,

weil das Programm keinen Gegenbesuch vorsieht, erfolgt die Unterbringung häufig in Gastfamilien, was nicht nur Einblicke in die privaten Lebensräume ermöglicht, sondern vor allem Gelegenheit zu direktem individuellen Kontakt bietet. So besteht die ungleich höhere Möglichkeit ‚stereotype disconfirming information‘ zu bekommen als bei einer Unterbringung im Hotel. Längerfristige Programme mit einer Aufenthaltsdauer von ein bis zwei Semestern arbeiten in der Regel mit einer Unterbringung in Wohngemeinschaften und Studentenwohnheimen. Minderjährige Studenten werden in der Regel in Gastfamilien untergebracht. Auch hier ist der individuelle Kontakt ausgeprägter als bei einer Unterbringung in Einzelapartments. Allerdings hängt die Intensität stark von der Bereitschaft der Mitbewohner ab, sich auf den Gast einzulassen. Ein mögliches Problem besteht darin, dass in Studentenwohnheimen häufig Austauschstudenten untergebracht werden und die unfreiwillige Konfrontation mit immer unterschiedlichen kulturellen Eigenheiten für die Mitbewohner zur Belastung wird, wenn nach einigen Semestern der Reiz des Neuen verflogen ist (vgl. Markowski & Thomas 1995, S. 27ff.).

Außerhalb der Wohnsituation gibt es noch weitere Möglichkeiten, den individuellen Kontakt zu fördern. An der Leuphana Universität Lüneburg werden vor allem zwei sich ergänzende Ansätze verfolgt: das Buddy-Prinzip und das Sprachenlernen mit der Tandem-Methode, wobei das Buddy-Prinzip seit Jahren institutionell verankert ist, in Bezug auf die Tandem-Methode jedoch Verbesserungsbedarf besteht.

Beim *Buddy*-Prinzip wird jedem Teilnehmer als Bezugsperson und erster Ansprechpartner ein deutscher Student zugeteilt, der sich im Laufe des Aufenthaltes um ‚seinen‘ Teilnehmer kümmert, ihn zum Beispiel zu Beginn des Programms vom Bahnhof abholt, bei Behördengängen begleitet, in den eigenen Freundeskreis integriert. Das Buddy-Programm wird in Lüneburg seit vielen Jahren erfolgreich von der Lüneburger-Auslands-Studium-Studierenden-Initiative LASSI³⁵ mit allen ausländischen Studierenden an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt. Die Buddies sind ehrenamtliche deutsche Studierende, die in der Regel selbst an einem Austauschprogramm teilgenommen haben oder sich auf ein solches vorbereiten (vgl. Neseke 1999, S. 138).

³⁵ vgl. www.leuphana.de/lassi - 11.02.2009

Die Fremdsprachenlernmethode *Tandem* ist aus der Überlegung heraus entstanden, dass die durch die Globalisierung nötige höhere Fremdsprachenkompetenz des Einzelnen nur durch eine erhöhte Lernerautonomie, also die individuelle Bereitschaft und Kompetenz zu lebenslangem und selbstgesteuertem Lernen, zu erreichen ist. Während die Ursprünge der Methode historisch nicht nachzuvollziehen sind, geht der Begriff auf fremdsprachendidaktische Aktivitäten des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW) in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts zurück (für eine ausführliche Beschreibung der historischen Entwicklung der Lernsituation Tandem vgl. Schmelter 2004, S. 134ff.). Beim Tandem lernen zwei Personen mit unterschiedlicher Muttersprache voneinander und miteinander die jeweils andere Sprache. Ziel ist dabei nicht nur das Lernen der jeweiligen Fremdsprache, insbesondere der Aussprache und der Kommunikationsfähigkeit, sondern auch landeskundliches Lernen, die Reflexion der eigenen Muttersprache und Kultur sowie der Erwerb interkultureller Kompetenzen (vgl. Woodin 2005, S. 45ff.; Bechtel 2003). Kennzeichnend sind hierbei das Gegenseitigkeitsprinzip, also das Lernen in einer Partnerschaft, in der jeder Partner seine Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringt, so dass beide Partner gleichermaßen von der Tandem-Situation profitieren können, und das Autonomieprinzip, wonach jeder Lerner für sein eigenes Lernen verantwortlich ist und entscheidet, wann er welche Hilfen vom Partner bekommt und wie er sie umsetzt (vgl. Brammerts 2005, S. 10).

Da keine spezielle Ausbildung nötig ist, bietet Tandem eine preisgünstige Alternative oder Ergänzung zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, in der im Rahmen eines Austausches insbesondere auch die Mitglieder der Gastkultur von der Mobilität des Austauschteilnehmers profitieren. Für die Teilnehmer besteht die Gelegenheit, Kontakt zu einem Mitglied der Gastkultur aufzunehmen. Mit Hilfe neuerer Technologien sind seit einigen Jahren auch Tandem-Partnerschaften über größere Distanzen möglich, was zur weiteren Verbreitung des Tandem-Konzeptes beigetragen hat (vgl. Braun 2005, S. 157ff.).

Bei der Tandem-Methode im Rahmen des Bildungsaustausches steht die Universität als Vermittlerin für die Lernpartner zur Verfügung, die sich möglichst während des gesamten Aufenthaltes regelmäßig treffen sollen. Ziel ist hierbei nicht nur der Erwerb kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache, sondern der individuelle Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur. Besonders erfolgreich ist das Programm, wenn nicht nur diese institutionalisierten Treffen stattfinden, sondern es auch einen Austausch über die

Tandem-Sitzungen hinaus gibt oder gar Freundschaften entstehen. Diese Methode ist für das Programm insgesamt jedoch nur zielführend, wenn möglichst viele Teilnehmer dieses Angebot nutzen und nicht nur diejenigen, die ohnehin interkulturelle Kompetenzen besitzen, offen sind und eher dazu neigen, ihre Stereotype auf den Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen.

Während also für den Umgang mit dem Aspekt ‚Kontakt‘ zu Mitgliedern der Zielkultur eine Reihe von Strategien bekannt sind und mehr oder weniger angewendet werden, kann der **Einfluss von Stereotypen auf das Verhalten** problematisch sein. Ein fester Bestandteil jedes Trainings ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und ihren Kulturstandards. Das als ‚self fulfilling prophecy‘ beschriebene Phänomen (vgl. Rosenthal & Jacobson 1971) könnte dazu führen, dass das Verhalten von Austauschteilnehmern stärker als sonst dem eigenen Kulturstandard entsprechend ausfällt und interkulturelle Konfliktsituationen verstärkt. Die Teilnehmer könnten das erwartete Verhalten von Mitgliedern der Gastkultur also nicht nur beobachten, sondern durch eigenes Verhalten hervorrufen. Kommt es daraufhin zu verstärkten Konflikten, und damit zu Irritationen bei Mitgliedern der Zielkulturen, die schließlich nicht an einem ‚Intercultural Sensitizer Training‘ teilgenommen haben, würden sich die Beziehungen zwischen beiden verschlechtern. Das wiederum widerspricht jedoch der allgemeinen Zielsetzung der Austauschprogramme. Dieser Einwand spricht jedoch nicht generell gegen den Einsatz von ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ in Austauschprogrammen, sondern soll auf diese besondere Herausforderung hinweisen. Die Thematisierung dieses Phänomens in der Reflexionseinheit des Programms ist eine mögliche Herangehensweise.

Eine weitere Forderung an die Austauschprogramme ist, eine **Balance zwischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten** zu finden. Einerseits werden durch das ‚Intercultural Sensitizer Training‘ bewusst Unterschiede angesprochen und es wird der kompetente Umgang damit trainiert. Andererseits müssen zur Erweiterung der Gruppengrenzen (‚refencing‘) Gemeinsamkeiten betont werden. Diese beiden Forderungen schließen einander nicht aus, es muss vielmehr eine Balance zwischen beiden hergestellt werden. Verantwortlich für die Herstellung dieser Balance sind die Betreuungspersonen, die je nach aktuellen Themen der Teilnehmer bewusst Kontrapunkte setzen können und müssen. Das setzt jedoch entsprechend geschultes

Personal voraus. Eine derartige Situation kann nur hergestellt werden, wenn die Teilnehmer von Austauschprogrammen kontinuierlich betreut werden. In ‚partial immersion programs‘ ist das gegeben, in ‚total immersion programs‘ dagegen ist diese Forderung nur schwerlich umsetzbar.

Die Teilnehmer von Austauschprogrammen können jeden Tag eine Vielzahl von Handlungen in der Zielkultur beobachten. Ohne entsprechende Anleitung können sie jedoch nicht beurteilen, ob es sich um **typisches Verhalten** handelt. Innerhalb eines Sensitizer Trainings bekommen sie dagegen empirisch abgesicherte Informationen über typisches Verhalten in der Zielkultur. Die Aufgabe für die Teilnehmer besteht nun darin, dieses Verhalten in der Bandbreite der beobachteten Situationen zu **identifizieren**. Das kann im Rahmen eines ‚cultural journals‘ geschehen, welches als Hausaufgabe über den gesamten Zeitraum des Programms geführt wird, und dessen Inhalte regelmäßig Bestandteil des Unterrichts sind.

Nachdem nun die Zusammenhänge von Stereotypenforschung und Kulturstandardtheorie im Kontext von Austauschprogrammen diskutiert wurden, wird im Folgenden die Umsetzung unter Bezug auf Stressforschung und Kulturstandardtheorie dargestellt.

5.2.2 Stressforschung und Kulturstandardtheorie

Interkulturelle Trainings nach dem Kulturstandardkonzept berücksichtigen die Prinzipien des interkulturellen Lernens sowie der ‚social identity theory‘, indem sie mit Gruppengrenzen arbeiten und die Funktionen von Stereotypen zur Stabilisierung der sozialen Identität anerkennen und bewusst mit ihnen arbeiten. Die Trainings werden jedoch in der Regel vor Antritt der Reise oder zu Beginn des Programms durchgeführt. Der ‚**stress and coping approach**‘ erkennt die große Belastung der Teilnehmer durch einen Auslandsaufenthalt an. Diese ist kurz vor und am unmittelbaren Beginn am größten, weil die Veränderungen zu dieser Zeit am größten und die soziale Unterstützung am niedrigsten ist (vgl. Ward 2004, S. 203). Die Teilnehmer sind daher in dieser Zeit weniger aufnahmebereit, Gudykunst, Guzley & Hammer (1996, S. 62f.) empfehlen daher, die Trainings bereits drei bis sechs Monate vor Reiseantritt durchzuführen. Vor Antritt der Reise können die Teilnehmer jedoch noch keine eigenen

Erfahrungen mit der Gastkultur in das Training einbringen, so dass die erfahrungsbezogene Ebene vernachlässigt wird. Eine methodische Kombination mit einem Austauschprogramm ermöglicht den begleitenden Einsatz während der ganzen Programmdauer (bis zu einem Jahr). Es können so Erfahrung und externer Input im Training integriert werden und die Teilnehmer durch Phasen mit unterschiedlichem Stressniveau begleitet werden.

Die Teilnehmer eines interkulturellen Trainings sind also zu bestimmten Zeitpunkten des Programms nicht aufnahmebereit für die im Training vermittelten Informationen und Handlungsalternativen, vor allem wenn der Stresslevel besonders hoch ist und sie mit anderen Anforderungen – wie der Wohnungssuche, dem Semesterbeginn, aber auch den Abschlussprüfungen – beschäftigt sind. Da viele individuelle Faktoren an diesem Prozess beteiligt sind, ist es daher nötig, das Training während des ganzen Programms durchzuführen, um allen Teilnehmern die Gelegenheit zu geben, zum richtigen Zeitpunkt die nötigen Lernerfolge zu erzielen. Durch stressreduzierende Maßnahmen können die Lernfenster mit niedrigem Stressniveau vergrößert werden.

Nach dem ‚stress and coping approach‘ wird jede Situation auf ihre Stressrelevanz hin überprüft. Lazarus (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 32ff.) unterscheidet drei Arten der Bewertung: primäre Bewertung, sekundäre Bewertung und Neubewertung. In der primären Bewertung wird überprüft, ob die Situation angenehm-positiv, negativ oder irrelevant ist. Wird sie als wichtig angesehen und ist darüber hinaus unklar, ob das Verhältnis zwischen den Anforderungen und der Möglichkeit, diese zu bewältigen, negativ ausfällt, wird sie als stressrelevant eingeschätzt. Stressrelevant sind ebenfalls folgende drei Bedingungen: 1. Schädigung oder Verlust – ein Schaden ist bereits eingetreten, 2. Bedrohung – ein Schaden oder Verlust wird voraussichtlich eintreten, 3. Herausforderung – zusätzlich zu den negativen Komponenten existiert mindestens eine positive Komponente in Form eines möglichen Gewinns. Wird eine Situation als schädlich, bedrohlich oder als Herausforderung bewertet, kommt es zur sekundären Bewertung, in der die subjektiven Ressourcen zur Bewältigung der Situation überprüft und bewertet werden. Reichen diese voraussichtlich nicht aus, wird die Situation endgültig als stressrelevant eingeschätzt. Bei jeglicher Änderung der inneren und äußeren Situation findet die Neubewertung – inhaltlich gleich mit primärer und sekundärer Bewertung – statt (für eine ausführliche Darstellung vgl. Kap. 4.2 in dieser Arbeit).

Interessant für die Durchführung von Austauschprogrammen ist hier vor allem die *primäre* und *sekundäre Bewertung*. Sind durch das interkulturelle Training bereits kognitive Strategien für die Bewältigung interkultureller Überschneidungssituationen vorhanden, fällt die primäre Bewertung anders aus. Die Situation wird schlimmstenfalls als Herausforderung, bestenfalls als nicht stressrelevant bewertet. Dabei müssten zwei Prozesse ablaufen: Erstens werden die eigenen Ressourcen als geeignet eingeschätzt, um die Situation bewältigen zu können. Schließlich liegen konkrete Handlungsanweisungen vor und wurden bereits in Rollenspielen eingeübt. Sollte aufgrund der mangelnden Erfahrungen mit dem fremden Orientierungssystem das kulturadäquate Verhalten erfolglos verlaufen, tritt in jedem Fall der zweite Prozess ein: Die Situation wird als kulturelle Überschneidungssituation erkannt. Auch wenn sie weiterhin schwierig bleibt, wird sie als Herausforderung bewertet, da die Aufgabe aus dem Training ja darin bestand, solche Situationen zu identifizieren. Wenn also auch die Bedrohung nicht abgewendet werden kann, so besteht zumindest der Gewinn darin, die Situation erfolgreich identifiziert zu haben. Die Stressreaktion sollte so also abgemildert werden. Interkulturelle Trainings können damit in Austauschprogrammen als stressreduzierende Maßnahme eingesetzt werden.

Es ist deutlich geworden, dass der Aspekt Stress bei der Durchführung von Austauschprogrammen nicht unterschätzt werden sollte. Wenn interkulturelle Trainings in Austauschprogrammen über die gesamte Programmdauer durchgeführt werden, hat das daher positive Konsequenzen für den Erfolg des Programms.

Zur Umsetzung der oben genannten Forderungen unter Berücksichtigung der gerade dargestellten Überlegungen wird nun der IKR-Dreischritt vorgestellt.

5.3 ,Intercultural Sensitizer Trainings' im IKR-Dreischritt

Um die oben genannten Forderungen an Austauschprogramme zu erfüllen sollten 'Intercultural Sensitizer Trainings' als grundsätzliches Element von Austauschprogrammen über die gesamte Programmdauer durchgeführt werden. Dazu sind zunächst folgende grundsätzliche Überlegungen zu 'Intercultural Sensitizer

Trainings' und Komplexität anzustellen. Anschließend wird der Ansatz des IKR-Dreischritts vorgestellt, welcher im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde.

Die 'Intercultural Sensitizer Trainings' nach dem Kulturstandardkonzept werden derzeit überwiegend zur Vorbereitung von Managern auf den Aufenthalt im Ausland eingesetzt. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Publikationen über das Studieren im Ausland, die auf diesem Konzept basieren. Derartige Trainings – in der Gruppe oder im Selbststudium mit Hilfe eines Buches – bedeuten eine starke Komplexitätsreduktion. Der tatsächliche Aufenthalt in einem fremden Land, also die ‚total immersion‘-Situation, bietet jedoch eine Situation mit einem Höchstmaß an Komplexität. So kann ein 'Intercultural Sensitizer Training' zwar gut auf das Handeln in der fremden Kultur vorbereiten, der Schritt von der für das Training reduzierten Komplexität zur tatsächlichen Situation ist jedoch sehr groß und stellt für einige eine Überforderung dar. Für diejenigen Schüler und Studenten, die aus unterschiedlichen Gründen nicht zu diesem großen Schritt in der Lage sind, gibt es zwei Alternativen, die durch eine *mittlere Komplexität* den Übergang erleichtern (vgl. Abb. 16). Das eine ist die Simulation der deutschen Kultur (simuliertes full immersion program), wie es in den in Kap. 6 beschriebenen Sprachcamps geschieht, das andere sind Inselprogramme (‚partial immersion program‘), die im Land der Zielkultur stattfinden. Die Teilnahme daran erfolgt jedoch in Gruppen, in denen viel Gelegenheit zur Reflexion des Erlebten besteht.

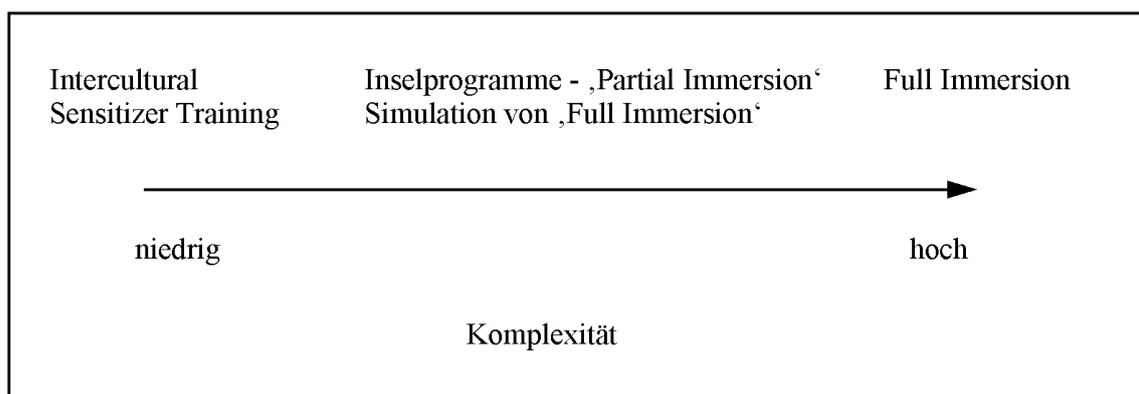


Abb. 16 Komplexität der in den Programmen vermittelten Inhalte (Quelle: eigene Darstellung)

In jedem der Programme mit mittlerer Komplexität ist es möglich, 'Intercultural Sensitizer Trainings' nach dem Kulturstandardkonzept anzuwenden. Entscheidend ist

jedoch die Nutzung der höheren Komplexität, indem die spezifischen Aspekte und Lernchancen der einzelnen Programmtypen identifiziert werden und diese nutzbringend in das gesamte Programm eingebunden werden. Das Training kann so um wertvolle neue Aspekte ergänzt werden. Hier können erste Schritte auf einem Weg zum erfolgreichen interkulturellen Handeln in einer ‚full immersion‘-Situation aufgezeigt und geübt werden. Das Ziel ist es, die im Training erkannten und durch Rollenspiele geübten interkulturellen Überschneidungssituationen in der komplexeren Situation zu erkennen, entsprechend zu interpretieren und in einem dritten Schritt kulturadäquat zu handeln.

Dazu wird wiederholt ein **Dreischritt bestehend aus Information, Konfrontation und Reflexion** durchgeführt. In der *Informationsphase* erlangen die Teilnehmer Wissen über deutsche Kulturstandards und ihre handlungssteuernde Wirkung. Wissen wird hier zur Ressource und hat damit stressreduzierende Wirkung. Dabei werden – wie nach den Erkenntnissen der Stereotypenforschung gefordert – keine Stereotype abgebaut, sondern es wird bewusst mit ihnen gearbeitet. Zum Abschluss der Informationsphase erhalten die Teilnehmer den Arbeitsauftrag, die theoretisch behandelten Kulturstandards in der Praxis zu identifizieren.

In der *Konfrontationsphase* setzen sich die Teilnehmer nun mit der Zielkultur direkt auseinander. Dazu müssen sie – ebenfalls eine Forderung der Stereotypenforschung – bewusst den Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur suchen. Im Kontakt mit diesen Mitgliedern kommt es zu interkulturellen Überschneidungssituationen; die beiden Orientierungssysteme treffen aufeinander. Normalerweise würden diese Überschneidungssituationen konflikthaft verlaufen. Im Rahmen des IKR-Dreischritts erkennt der amerikanische Kommunikationspartner jedoch den möglichen Lerngewinn in der Situation. Schließlich hatte er den Arbeitsauftrag, in derartigen Situationen den handlungsleitenden Kulturstandard zu identifizieren. Die Situation wird somit Herausforderung und damit als nicht-stressrelevant eingestuft. Ein weiterer stressreduzierender Faktor wird also eingesetzt. In der Analyse der Situation und einem Abgleich mit den kennen gelernten Kulturstandards wird nun überprüft, ob es sich um typisches Verhalten handelt und ob die agierenden Personen typische Mitglieder der Zielkultur sind (vgl. Forderungen aus der Stereotypenforschung).

Im dritten Schritt findet eine *Reflexion* der Erfahrungen in kulturell homogenen Gruppen statt. Zu Beginn des Trainings fällt das Erkennen des Lerngewinns in interkulturellen Überschneidungssituationen vermutlich noch schwer, durch die angeleitete Reflexion wird jedoch im Laufe des Programms gelernt, die Situation entsprechend einzuschätzen und sich kulturadäquat zu verhalten. Die Information und Reflexion in kulturell homogenen Gruppen hat vor allem zwei Vorteile: Erstens kann durch die professionelle Anleitung eine Balance zwischen der Betonung von Gemeinsamkeiten und der Erklärung von Unterschieden sichergestellt werden. Zweitens wird durch das regelmäßige Treffen in der Gruppe der Aufbau und die Stabilisierung eines neuen Netzwerkes als wichtige Ressource der Stressbewältigung unterstützt. Dabei wird das 'Intercultural Sensitizer Training' während des gesamten Aufenthaltes als festes Element des Austauschprogramms durchgeführt. Die Teilnehmer erhalten so eine kontinuierliche Unterstützung und die Informationen werden ihnen mehrfach angeboten, so dass sie sie aufnehmen und verarbeiten können, wenn ihr individuelles Stressniveau es zulässt.

Abb. 17 fasst die drei Schritte noch einmal zusammen, wobei das hier nur schematisch erkennbare „C“ einerseits für „culture“ steht, und andererseits den Schutzraum symbolisiert, den die kulturell homogene Gruppe für die Programmteilnehmer darstellt. Im Schutz dieser Gruppe findet die Konfrontation mit der fremden Kultur statt, das Spielerische, teilweise aus dem Kontext der gesamten fremden Kultur mit all ihren Anforderungen an die Teilnehmer Herausgelöste, wird so deutlich. Erst nach der anschließenden Reflexion und der vielfachen Durchführung des Dreischrittes werden die Teilnehmer – nach Ende des offiziellen Programms, also eventuell erst beim nächsten Auslandsaufenthalt – allein in die fremde Kultur entlassen.



Abb. 17 Intercultural Sensitizer Trainings als grundsätzliches programmbegleitendes Element im IKR-Dreischritt (Quelle: eigene Darstellung)

Der IKR-Dreischritt ist aus einer Verbindung von drei Forschungsperspektiven, dem Stress and Coping Approach (Larazus & Fokman 1984), der Social Identity Theory (Tajfel 1986) und der Kulturstandardtheorie (Thomas 1996) entstanden. Bevor die praktische Umsetzbarkeit diskutiert wird, erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz aus der Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik.

5.4 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik

Zum besseren Verständnis der Lernprozesse, die durch das Vorgehen im IKR-Dreischritt ausgelöst werden, soll der Ansatz aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet werden. Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Kersten Reich (2005) liefert hierzu die drei Betrachtungsebenen Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Bevor auf diesen Ansatz selbst eingegangen werden kann, muss jedoch das systemisch-konstruktivistische Denken dargelegt werden, da sonst Reichs Ansatz unverständlich bleibt.

5.4.1 Konstruktivismus

Die zentrale Frage des Konstruktivismus lautet: „In welchem Verhältnis steht unsere menschliche Erkenntnis zur außersubjektiven Realität?“ (Siebert 2006, S. 91). Die **Grundannahme konstruktivistischen Denkens** besteht darin, dass Wahrnehmung keine von uns unabhängige Realität abbildet, sondern lediglich nicht-überprüfbare Modelle entwickelt (vgl. Lindemann 2006, S. 13). Das einzelne Subjekt konstruiert so aufgrund interner Kriterien sein gesamtes Erleben. Der Konstruktivismus ist demnach eine Erkenntnistheorie, dabei gibt es keine einheitliche Schule, sondern konstruktivistische Ideen beeinflussen die unterschiedlichsten Disziplinen. Grundlage der Erkenntnisse über die Welt und damit auch über den voraussichtlichen Erfolg oder Misserfolg von Handeln ist die Wahrnehmung. Diese ist jedoch nicht eindeutig, wie häufig anhand von sogenannten Kippbildern demonstriert wird (vgl. u.a. Jank & Meyer 2005, S. 287), sondern untrennbar mit Interpretation verbunden. Diese Mehrdeutigkeit von Wahrnehmung führt dazu, dass keine eindeutigen Aussagen über die Realität getroffen werden können.

Die Frage, ob eine vom Subjekt unabhängige Welt überhaupt existiert, lässt sich unter zwei Gesichtspunkten behandeln (vgl. Lindemann 2006, S. 18): Die *Ontologie* stellt die Frage nach dem ‚Was‘, also nach dem Sein und der Existenz, die *Epistemologie*, oder Erkenntnistheorie, fragt ‚wie‘ man Wissen erlangt. Außer dem Solipsismus, nach dem die Welt ausschließlich in den Köpfen von einzelnen Subjekten existiert, gehen alle erkenntnistheoretischen Denkrichtungen davon aus, dass es eine unabhängige Realität gibt. Daraus entsteht zwangsläufig eine Reihe von Fragen über den **Zusammenhang von Wissen und Realität**. Die Antworten darauf lassen sich in zwei Antwortrichtungen unterteilen, in eine rationalistische und eine skeptische. Rationalistische Antworten gehen davon aus, dass durch Wissen eine Annäherung an die Realität möglich ist. Dazu hat die Wissenschaft eine Reihe von Methoden entwickelt, so zum Beispiel das Experiment oder das logische Denken. Formen des *rationalistischen Dualismus* mit seiner Zweiteilung in geistige Innenwelt (res cogitans) und materielle Außenwelt (res extensa) haben in der abendländischen Kultur eine lange Tradition und finden sich unter anderem bei René Descartes, Aristoteles, Galileo Galilei, Isaac Newton und Thomas Hobbes (vgl. Hirschberger 2003).

Vertreter der *skeptischen Dualismus* dagegen gehen ebenso von dem Bestehen einer Realität aus, halten das Erkennen dieser jedoch für unmöglich. Wissen ist daher immer subjektiv, es kann nicht wahr sondern lediglich nützlich oder erklärend sein. Diese realistische Ontologie bei gleichzeitiger skeptischer Epistemologie findet man unter anderem bei Immanuel Kant, Wilhelm Dilthey, Ludwig Wittgenstein, Friedrich Nietzsche und John Dewey (vgl. Hirschberger 2003).

Konstruktivistische Theorien schließen sich eher dem skeptischen Dualismus an. Hinzu kommt, dass die Beschreibung der Realität unmöglich ist, da dafür wiederum Begriffe und Kategorien nötig sind, die sich auf die Wahrnehmung und nicht auf die Realität selbst beziehen. Dem radikalen Konstruktivismus (Glaserfeld 1995; 1997) zufolge ist die Frage, ob eine vom Menschen unabhängige Realität existiert, nicht beantwortbar, da man dazu zusätzlich zur Wahrnehmung eine weitere Schnittstelle bräuchte. Der Ansatz ist daher weder solipsistisch noch dualistisch. Die meisten konstruktivistischen Ansätze – zum Beispiel der Konstruktive Realismus, der Methodische (Erlanger) Konstruktivismus, der Konstruktionismus, der Soziale Konstruktivismus sowie der Soziale Konstruktionismus – sind allerdings einem skeptischen Dualismus zuzuordnen (vgl. Lindemann 2006, S. 23f). Auch die pädagogischen konstruktivistischen Ansätze gehen – wie unten deutlich wird - von einer existierenden Realität aus, über die jedoch nichts ausgesagt werden kann. Ontologische und epistemologische Fragen werden dabei streng getrennt, was in folgender ursprünglich von Michael Stadler und Peter Kruse (vgl. Stadler & Kruse 1990, S. 134) vorgeschlagenen Definition deutlich wird:

„Demnach beschreibt der Begriff Realität die wahrnehmungsunabhängige (ontische) Welt, über die nach den bisherigen Überlegungen keine Aussage getroffen werden kann. Der Begriff Wirklichkeit hingegen bezeichnet die jeweils subjektive Welt, die von jedem Beobachter konstruiert wird.“ (Lindemann 2006, S. 26)

Wenn die Wirklichkeit von jedem Subjekt konstruiert wird, stellt sich die Frage, wie innerhalb der eigenen Wirklichkeit Stabilität entsteht und wie die unterschiedlichen Wahrnehmungen der verschiedenen Beobachter abgestimmt werden können, so dass Interaktion möglich wird. Dafür gibt es **vier Kriterien für die Konstruktion von Wirklichkeit** (vgl. Lindemann 2006, S. 27ff.):

1. Wahrnehmung ist erfahrungsgesteuert. Etwas wird also nur dann wahrgenommen, wenn es sich aufgrund der eigenen *Wahrnehmungserfahrung* von anderem unterscheidet (vgl. Glaserfeld 1987, S. 433).

2. *Plausibilität und Konsistenz*: Die einzelnen Wahrnehmungen werden miteinander verglichen, scheint eine einzelne stark abzuweichen oder steht im Widerspruch zu anderen – zum Beispiel bei Halluzinationen – wird sie als Fehler eingestuft (vgl. Roth 1994, S. 286).
3. *Viabilität*: Handlungs- und Denkstrategien werden danach bewertet, ob sie passend oder nützlich erscheinen (vgl. Glasersfeld 1992, S. 18). Aufgrund unterschiedlicher Anforderungen können für einzelne Subjekte unterschiedliche Konstrukte viabel sein. Auch widersprüchliche wissenschaftliche Theorien können somit nebeneinander bestehen (zum Beispiel das Wellen- und das Teilchenmodell für Licht).
4. *Generalisierbarkeit*: Ein Phänomen wird dann in die Wirklichkeit integriert, wenn es wiederholbar scheint oder beobachtet wird, dass ein ähnliches Phänomen auch von anderen Subjekten beschrieben wird (vgl. Glasersfeld 1995, S. 92).

Verortung: Die konstruktivistische Pädagogik bezieht sich auf eine Anzahl von Ansätzen aus unterschiedlichen Disziplinen³⁶. Im Folgenden werden der neurophysiologische, der systemtheoretische, der philosophische, der soziologische und der psychologische Ansatz kurz skizziert (für eine ausführliche Übersicht vgl. Reich 2001a).

Neurophysiologie: Die konstruktivistischen Pädagogen (vgl. u.a. Reich 2005; Siebert 2005) beziehen sich aus der Disziplin der Neurophysiologie vor allem auf die Arbeiten von Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (1985; 1997), sowie im deutschsprachigen Raum auf Gerhard Roth (1994). Nach Maturana entstehen die Erkenntnisse im Gehirn. Als Beispiel nennt er Farben, die wir gleich wahrnehmen, auch wenn sie durch höchst unterschiedliche Lichtverhältnisse unterschiedlich sein müssten (vgl. Maturana 1985, S. 88). Das Gehirn ist dabei ein in sich geschlossenes System, Erkennen ein autopoietischer Prozess. Er läuft autonom und selbstreferentiell ab, Informationen über die objektiven Qualitäten von Gegenständen können eine Beeinflussung des Systems zwar auslösen, diese jedoch nicht verursachen (vgl. Maturana 1985, S. 141.) Einflüsse von außen können das Gehirn demnach anregen, ob

³⁶ Die einzelnen Ansätze wurden in Anlehnung an Peterßen 2001 in den jeweiligen Disziplinen verortet. Eine Diskussion und Problematisierung dieser Verortung wäre interessant, würde jedoch im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen.

und wie es diese Informationen jedoch verarbeitet, ist im Gehirn selbst bestimmt, nicht jedoch in der Umwelt.

Systemtheorie: Prominentester Vertreter des systemtheoretischen Ansatzes, der die Erkenntnisse der Neurobiologie verallgemeinert, ist Niklas Luhmann (2004 und 2006). Dieser beschreibt Lernende als psychische Systeme. „Und für diese gilt, was für Systeme generell gilt: Sie sind selbstreferentiell, erzeugen und steuern sich selbst, können aber von außen nicht nur beobachtet, sondern durchaus auch angeregt werden, aber eben auch nur angeregt werden“ (Peterßen 2001, S. 105).

Philosophie: Unter dem Stichwort ‚philosophischer Ansatz‘ werden häufig die bereits oben genannten und auch als ‚radikaler Konstruktivismus‘ bezeichneten Arbeiten von Ernst von Glasersfeld (1998 und 1997), Heinz von Foerster (2005) und Rolf Huschke-Rhein (1989 und 1998) vorgestellt (vgl. u.a. Peterßen 2001, S. 106). Interessant für den pädagogischen Konstruktivismus ist der radikale Konstruktivismus vor allem daher, weil sich hieran die „Kernthesen systemischen und konstruktivistischen Verständnisses von Denken“ (Peterßen 2001, S. 107) erkennen lassen:

- „Mensch und Wirklichkeit stehen in einem unauflösbaren rekursiven Zusammenhang;
- Erkenntnisse über die Wirklichkeit sind stets Konstruktionen jener, die sich darum bemühen;
- ein Bewertungsmaßstab für Wissen kann bloß relationaler Art sein, allenfalls seine Viabilität oder operative Tauglichkeit“ (ebd.).

Soziologie: Grundlegend für den pädagogischen Konstruktivismus sind der wissenssoziologische Ansatz von Peter Berger und Thomas Luckmann (1969) sowie der kommunikationstheoretische Zugang von Paul Watzlawick (1998). Berger & Luckmann betonen in ihrem bereits 1969 erstmals veröffentlichten und noch heute viel zitierten Werk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“, dass die Konstruktion von Wirklichkeit auf zwei Ebenen gesellschaftlich bedingt ist: Erstens ist die Gesellschaft, in der wir Erfahrungen machen und aus der heraus wir selbst konstruieren, Konstruktion. Sie wird nur zunehmend als gegeben angesehen. Berger und Luckmann nennen dieses Phänomen „Verdinglichung“ (1969, S. 95). Zweitens beeinflusst die Gesellschaft durch Sozialisation unsere Konstruktion von Wirklichkeit. Watzlawick dagegen nimmt die Sprache als Ausgangspunkt für seine eher radikal

konstruktivistische Auffassung. Wirklichkeit entsteht demnach durch Kommunikation und ist auch nur kommunikativ erfahrbar.

Psychologie: In der pragmatisch-konstruktivistischen Lernpsychologie wird der Frage nachgegangen, „durch welche Maßnahmen Lernen von außen so beeinflusst werden kann, dass es besonders erfolgversprechend verläuft“ (Peterßen 2001, S. 109). Die Antwort auf diese Frage findet sich – auch im Zusammenhang mit kognitionspsychologischen Theorien – in der verstärkten Eigenaktivität beim Lernen. Aktuell beschäftigt sich vor allem die Forschergruppe um Heinz Mandl (vgl. Mandl & Reinmann 2006) mit diesem Thema.

Der Konstruktivismus geht als Meta-Theorie über das Potential anderer Erkenntnistheorien hinaus. Er reflektiert die Grenzen der Theoriebildung selbst und schafft einen neuen Referenzrahmen für pädagogisches Denken und Handeln (vgl. Siebert 2006, S. 94). Die Konsequenzen konstruktivistischen Denkens für die Pädagogik werden im Folgenden dargestellt.

5.4.2 Konstruktivismus und Pädagogik

Seit Mitte der 1990er Jahre wird der Konstruktivismus in der deutschen Pädagogik diskutiert (für die Erwachsenenbildung vgl. Siebert 2006, S. 94ff.). Auch für den hier vorgestellten IKR-Dreischritt bietet er einen Referenzrahmen zur Analyse der angestrebten Lern- und Verstehensprozesse. Im Folgenden wird daher zunächst das Lernen als konstruktiver Prozess erläutert. Nach einer Verortung wird dann die systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Kersten Reich vorgestellt, bevor diese auf den IKR-Dreischritt bezogen wird.

5.4.2.1 Begriffe und pädagogische Grundhaltung

Neubert et al. (2001, S. 253f.) unterscheiden drei **Grundmuster des Lernens**, die in den unterschiedlichen Kontexten über Jahrhunderte verwendet wurden: Abbildung, Aneignung und Konstruktion. Lernen als Abbildung bedeutet die Vermittlung eines geschlossenen Weltbildes, Ziel ist die Anpassung an die Vorgaben des Lehrenden. Wird

Lernen als Aneignung verstanden, wird mit vielfältigen Methoden Wissen angeeignet, wobei der Lerner zwar selbst auswählen kann, jedoch Gefahr läuft falsches oder unnötiges Wissen zu erwerben. Nach einem konstruktivistischen Verständnis besteht Lernen aus der Konstruktion einer eigenen Wirklichkeit. Universelle Wahrheiten oder falsches Wissen gibt es daher nicht, wobei auch die eigene Konstruktion nicht willkürlich, sondern in Auseinandersetzung mit Anderen und unter kulturellen Vorgaben geschieht. Lernen ist demzufolge keine direkte Folge des Lehrens, sondern eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden (vgl. Jank & Meyer 2005, S. 286). Diese Einsicht wird in der folgenden Verortung deutlicher.

5.4.2.2 Verortung

Um das oben beschriebene Verständnis von Lernen als Konstruktion erordnen zu können, werden nunmehr die lernpsychologischen Einflussfaktoren und einige didaktische Ansätze vorgestellt.

5.4.2.2.1 *Konstruktivistische Lerntheorien*

Die konstruktivistische Pädagogik leitet sich aus vier **Lerntheorien** ab (Dewey, Piaget und Kohlberg, Wygotzki, Bruner). Im Folgenden werden die Ansätze kurz vorgestellt und deren Bedeutung für die konstruktivistische Pädagogik erläutert (vgl. Reich 1999, S. 77ff.).

John Deweys pragmatische Lerntheorie betont die Bedeutung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Die aktive Auseinandersetzung im Tun ist die Grundlage einer konstruktivistischen Pädagogik, die notwendigen strukturellen Veränderungen in pädagogischen Institutionen wurden bereits von Dewey gefordert (vgl. Voß 2002). Kritisch werden jedoch seine naturalistischen Begründungen gesehen. Der Ansatz wird heute nicht mehr wie bei Dewey aus der Natur des Lerners hergeleitet, sondern als Konstrukt relativiert (vgl. Reich 2005, S. 211).

Aus *Jean Piagets* Ansatz ist vor allem das Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation, also zwischen innerer Schematisierung und Abgleich mit der Umwelt,

für die konstruktivistische Pädagogik von Bedeutung (vgl. Reich 1999, S. 78; Reich 2001a, S. 362; Neubert u.a. 2001, S. 254f.). Als kulturbedingtes Konstrukt von erwünschtem Verhalten gehen *Kohlbergs* Stufen moralischen Lernens in die konstruktivistische Pädagogik ein. Kritisch gesehen wird dagegen die Annahme einer Homogenität von Lernern, auf die sich die Erkenntnisse von Piagets und Kohlbergs Ansatz verallgemeinernd übertragen lassen.

Lew Wygotzki betont stärker als Piaget den Anteil der Umwelt und damit der Kultur am Lernen. Angebote müssen aus der Lernumwelt heraus den Lernern gegeben werden (vgl. Neubert u.a. 2001, S. 255). Kritisch zu sehen ist allerdings, dass daraus auf ein einheitliches starres Kulturmodell geschlossen werden könnte (vgl. Reich 1999, S. 78).

Jerome Bruner (1996) bezieht sich im Wesentlichen auf Piagets Konstruktivismus, fügt dessen Ansatz jedoch eine historisch-kulturelle Dimension hinzu und betont die soziale Interaktion (vgl. Reich 2001a, S. 363).

Allen vier Ansätzen ist gemein, dass sie Lernen als konstruktiven Prozess verstehen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass der Lerner eine Balance zwischen seiner eigenen Perspektive und fremden Perspektiven findet, so dass er sein Lernen selbst organisiert, handlungsorientiert eigene Muster entwickelt und gleichzeitig die Fehler und Lücken im eigenen Lernen identifiziert und neue Wege sucht. Das Wissen existiert dabei im Lerner selbst und wird nicht von außen an ihn herangetragen (vgl. Neubert u.a. 2001, S. 256).

5.4.2.2 Konstruktivistische Didaktiken

Zur besseren Verortung von Kersten Reichs Ansatz werden im folgenden **drei weitere didaktische Ansätze** kurz dargestellt: die Subjektive Didaktik (Edmund Kösel), die Systemische Pädagogik (Rolf Huschke-Rhein) und die Didaktik der Lernumgebungen (Mandl u.a.).

Die alte, ‚objektive Didaktik‘ ist nach Kösel (1997) von einer Reihe von Mythen durchzogen, dazu gehören zum Beispiel das linear-kausale Denken und die Möglichkeit der Erziehung schwacher Kinder zu erwachsenen Menschen. Die Didaktik beschäftige sich mit Problemen, die sie selbst geschaffen habe. Kösel bestimmt daher in seiner

subjektiven Didaktik neue Lernwelten, die der Subjektivität des Lernens gerecht werden sollen. Dafür stellt er eine Reihe von Vorschlägen zur Lerngestaltung auf und erstellt einige Kategoriensysteme. Kritisiert wird an Kösel's Ansatz eine gewisse Willkürlichkeit in der Übernahme und Kombination mehr oder weniger etablierter Ansätze und Methoden (Themenzentrierte Interaktion, Neurolinguistische Programmierung, Transaktionsanalyse, etc.) sowie die der bloße Austausch der kritisierten Mythen gegen neue (vgl. u.a. Peterßen 2001, S. 116f.; Jank & Meyer 2005, S. 299).

Systemische Pädagogik: Huschke-Rhein (1998; 2002) bezeichnet Pädagogik als Beratungswissenschaft. Er beschreibt drei Systemebenen, auf denen der Mensch durch Bildung zur Selbstorganisation befähigt werden soll: biologisch-körperliche Gesundheit, soziale Kommunikationsfähigkeit und Bewusstseinsentwicklung der psychischen Systeme. Um das zu erreichen, müssen bildungsrelevante Lernumgebungen arrangiert werden, die Handeln ermöglichen sollen, da Lernen, Erfahren und Handeln zirkulär aufeinander einwirken. Erweist sich Gelerntes als handlungsrelevant, wird es lebensbedeutsam. Kritisiert wird, dass Huschke-Rhein die formalen Bestimmungsmomente zwar ausdifferenziert, die inhaltlichen Aspekte jedoch vernachlässigt (vgl. u.a. Jank & Meyer 2005, S. 298).

Bei den Arbeiten der Münchner Forschergruppe um Heinz Mandl handelt es sich um psychologische Beiträge zum Lehren und Lernen in Schule und Unterricht. Das relativ pragmatische Ziel besteht darin, die Struktur von *Lernumgebungen* zu erkunden, in denen erfolgreicher gelernt wird. Ausgangspunkt ist die Kritik an ‚trägem Wissen‘, welches zwar abrufbar, jedoch im Alltag nicht flexibel einsetzbar ist. Ursache dafür sind die vorherrschenden ‚systemvermittelnden Lernumgebungen‘, in den es um das Erlangen vorher definierter Lehr-Lernziele geht. Mandl & Reinmann (2006) stellen dem ‚situiertere Lernumgebungen‘ entgegen, in denen den Lernenden Situationen angeboten werden, in denen eigenständige Konstruktionen und kontextgebundenes Lernen möglich sind. Die Konsequenz daraus ist der Wandel „vom Primat der Instruktion zum Primat der Konstruktion“ (Mandl & Reinmann 2006, S. 626). Als Ergebnis werden fünf Prozessmerkmale für konstruktives und situiertere Lernen formuliert: die aktive Beteiligung der Lernenden, die Selbststeuerung des Lernenden, die Anerkennung von Lernen als Konstruktion, die Kontextorientierung sowie das Lernen als sozialer Prozess.

Der systemisch-konstruktive Ansatz betont stärker als die bisher beschriebenen Ansätze die Interaktion. Er versteht den Konstruktivismus als Ausdruck kultureller Praktiken und ist daher für die Analyse eines auf der Kulturstandardtheorie basierenden Ansatzes besonders geeignet.

5.4.2.3 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik

Kersten Reich gilt als Begründer des interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. 1998a), den er in seinem Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (2005) umsetzt.³⁷ In Reichs Ansatz werden **drei Dimensionen der Selbst- und Weltsicht** unterschieden, das Symbolische, das Imaginäre und das Reale, die in einem Wechselverhältnis stehen (vgl. Reich 2005, S. 71ff.):

Das Symbolische ist ein Zeichensystem, das der Verständigung der Menschen untereinander dient. Es ist äußerlich sichtbar und besteht aus gesprochenen oder geschriebenen Worten, aber auch Regeln und anderen Bedeutungsträgern, wie den Ergebnissen menschlicher Arbeit.

Das Imaginäre ist das innere Verhalten von Menschen. Andere Menschen haben dazu keinen direkten Zugang und können lediglich aufgrund der Körpersprache Vermutungen anstellen oder Rückschlüsse darauf ziehen.

Das Reale ist die Basis, auf die sich das Symbolische und das Imaginäre beziehen. Es ist allerdings so komplex, dass weder das Symbolische noch das Imaginäre es umfassend abdecken, so dass wiederum nur eine Konstruktion dessen möglich ist. Das Reale bleibt daher ein offenes Konstrukt: „Hier hängt es ganz und gar vom Beobachter ab, was als real erfahren wird“ (Reich 2005, S. 105).

Reich schlägt eine dreifache Entwicklungsaufgabe vor: die Entfaltung der symbolischen und imaginativen Realität, wobei nach einem traditionellen Verständnis von Lehre und Unterricht die symbolische Realität übermäßig gefördert und die imaginative Realität vernachlässigt wurde, sowie die Entfaltung der Grenzen der Realitätskonstruktion.

³⁷ Zum Begriff: Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik wird häufig vereinfacht als systemische (vgl. Huschke-Rhein 1998, S. 7) oder als konstruktivistische (vgl. Peterßen 2001, S. 95, Reich 1999) Didaktik bezeichnet. Das führt zwar zu besserer Lesbarkeit, könnte jedoch den Eindruck erwecken, dass hier übersehen wird, dass es sich um systemische und (!) konstruktivistische Elemente handelt.

Dabei sind die drei Perspektiven Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion einzunehmen, welche später beschrieben werden.

Lernen in Beziehungen: Die konstruktivistische Pädagogik betont die Beziehungsseite des Lernens. Sie bezieht sich dabei auf *systemische Erklärungsmodelle von Kommunikation* und Interaktion.

„Darunter versteht man Theorien, die die komplexen Geschehensabläufe z.B. innerhalb einer Familie oder einer Schulklasse als Ausdruck eines Systems von Beziehungen interpretieren, das sich in seinen Interaktionen selbst reguliert. Dabei werden diese systemischen Eigenschaften nicht durch lineare Kausalzusammenhänge (Ursache-Wirkung), sondern durch zirkuläre Prozesse von Wechselwirkungen, Interdependenzen und Rückkoppelungen erklärt.“ (Neubert u.a. 2001, S. 257).

Während sich herkömmliche Lerntheorien vor allem auf die Inhalte beziehen (Primat des Symbolischen), betonen neuere konstruktivistische Ansätze, dass Beziehungsprozesse das inhaltliche Lernen maßgeblich beeinflussen. In Anlehnung daran unterscheidet Reich zwischen der *Inhalts- und der Beziehungsebene*, die curriculare und die kommunikative Ebene sind daher immer in Wechselwirkung zu betrachten (vgl. Reich 2005, S. 51ff.) Der interaktionistische Konstruktivismus (vgl. u.a. Reich 2006, S. 15ff.) thematisiert damit die verschiedenen Beobachterperspektiven ebenso wie die Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen pädagogischer Interaktion. Pädagogische Praxisgestaltung wird so zu einem kontinuierlichen Reflexions- und Veränderungsprozess, wie unten näher erläutert wird. Ziel von Reichs Ansatz ist, „Lehrern und Schülern Selbstvertrauen und Mut für die eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit und für die Gestaltung ihrer Beziehungen nach einem von ihnen selbst auszuhandelnden Muster zu geben“ (Reich 2002, S. 83).

Lernen als imaginärer Prozess: Eine weitere entscheidende Grundlage für die konstruktivistische Pädagogik ist das Verständnis von Lernen als imaginärem Prozess. Imaginationen sind innere Bilder über Symbolisches. Diese werden mit denen anderer Subjekte gespiegelt. In dieser *Spiegelung* drücken sich Emotionen und Wünsche der Lernenden aus, was wiederum die Motivation (*imaginäres Begehren*) beeinflusst. Die Spiegelung bedarf des Symbolischen (über Sprache, Körpersprache etc.). Insofern sind das Imaginäre und das Symbolische eng verknüpft, das Imaginäre geht jedoch niemals

vollständig im Symbolischen auf, weil jede menschliche Kommunikation von Anerkennung und Spiegelung in Beziehungen beeinflusst wird. Auch hieraus ergibt sich wieder die Forderung nach einer Betonung der Beziehungsebene, zumal die Beziehungsebene aufgrund ihrer *Vieldeutigkeit* offener für Interpretationen bleibt als die inhaltliche Ebene. Sie wird daher auch als „unscharfes Beobachtungsfeld“ (Neubert et al. 2001, S. 259) bezeichnet und erfordert besondere Aufmerksamkeit. Die Konsequenz aus diesen Überlegungen ist eine allgemeine Forderung nach Reflexion der eigenen Lernprozesse und der Beziehungen zu anderen.

Mit seinem Dreiklang von **Konstruktion**, **Rekonstruktion**, **Dekonstruktion** stellt Kersten Reich innerhalb der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik drei Perspektiven pädagogischen Denkens vor (vgl. Reich 2005, S. 118ff.) Die ursprünglich aus der Erkenntnistheorie stammenden Aussichtspunkte (für eine ausführliche Herleitung vgl. Reich 1998) stärken die Position des Beobachters und resultieren in drei Denk- und Handlungsweisen, wie nachfolgend erklärt wird.

Nach dem Grundmotto „*Wir sind die Erfinder unser Wirklichkeit*“ (Reich 2005, S. 119) erkennt die Perspektive **Konstruktion** an, dass Lernende ihre Wirklichkeit selbst konstruieren. Alle Lernformen müssen daher konstruktivistisch ausgerichtet sein, eigene Erfahrungen und Experimentieren zulassen sowie die Bedeutung des Gelernten für das Individuum thematisieren (vgl. Reich 2002, S. 83). Das betrifft sowohl die Inhalte als auch die Beziehungsaspekte des Gelernten.

Die Perspektive **Rekonstruktion** bezieht die Erfindungen der Anderen in die eigene Wirklichkeit ein, die dabei entdeckt werden. Das Grundmotto lautet daher „*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit*“ (Reich 2005, S. 119). So profitieren die Lernenden von den über Jahrtausende angesammelten Symbolvorräten, übernehmen diese jedoch nicht nur, sondern setzen sich kritisch mit ihnen auseinander. Traditionell überwiegt diese Perspektive im Unterricht, indem die Entdeckungen der anderen rezipiert werden. Auch in einer konstruktivistischen Lernsituation werden die Erfindungen der Anderen kennen gelernt, es wird jedoch anerkannt, dass diese Teil der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit sind. Darüber hinaus werden die Lernenden an der Auswahl der fremden Erfindungen beteiligt und die verschiedenen Perspektiven der ‚anderen Erfinder‘ problematisiert. So können die Erfindungen reflektiert werden und zum Beispiel gefragt

werden: ‚Was wurde hier außer Acht gelassen?‘ (vgl. Reich 2002, S. 85). Ziel der Rekonstruktion ist die Übereinstimmung von eigenen und fremden Konstruktionen.

In der dritten Perspektive, der **Dekonstruktion**, werden die entstandenen Lücken in der Wirklichkeit identifiziert. Widersprüche werden enttarnt und alles noch einmal grundsätzlich in Frage gestellt: *„Es könnte auch noch anders sein!“* (Reich 2005, S. 121) Anders als in der oft klar linear und kausal orientierten Wissenschaft denkt der Dekonstruktivist zirkulär. Durch Vergleich oder minimale Verschiebung des Standpunktes ergeben sich dem Beobachter völlig neue Einblicke (vgl. Reich 2002, S. 86f.). Nach dem Grundsatz *„Keine Konstruktionen ohne Ver-Störungen“* (Neubert et al. 2001, S. 262) können gerade an dem Punkt, an dem der Lerner meint etwas vollständig verstanden zu haben, durch eine Verschiebung der Beobachterperspektive – häufig zu erreichen durch Interaktion – neue Erkenntnisse entstehen. Lernen wird somit zum radikal un abgeschlossenen Prozess.

Der folgende Abschnitt widmet sich den Konsequenzen für die Praxis.

5.4.2.4 Konsequenzen

Aus konstruktivistischer Sicht kann Pädagogik lediglich die Entwicklung des Menschen beeinflussen, indem sie Informationen und Erfahrungsmöglichkeiten anbietet, die das Subjekt dann in die Konstruktion seiner Wirklichkeit aufnimmt (vgl. Lindemann 2006, S. 196). Subjektive Interessen und Ziele, aber auch Stärken und Schwächen, sowohl der Lernenden als auch der beteiligten Pädagogen, müssen daher Grundlage aller Überlegungen sein (vgl. Reich 2005, S. 224ff.) Es muss ein Gleichgewicht geschaffen werden, zwischen der Entwicklung des Individuums und gesellschaftlichen Ansprüchen (vgl. Lindemann 2006, S. 197). *Für das Individuum* geht es nicht um das Vermitteln von Wissen und Fertigkeiten an unmündige Menschen, sondern die Pädagogen treten mit den Lernenden in Interaktion und handeln die „Erziehungsinteressen von Pädagogen und die Entwicklungsinteressen des jeweiligen Gegenübers“ (Lindemann 2006, S. 197) aus. *Aus gesellschaftlicher Perspektive* führt die Anerkennung der „Wahrheit als eine soziale Konstruktion von Verständigungsgemeinschaften“ (Reich 1999, S. 79) zu einem erhöhten Maß an Pluralität. Ziel einer konstruktivistischen Pädagogik ist es daher, „den einzelnen Menschen bei den Wirklichkeitskonstruktionen zu unterstützen, die ihm einen variablen Umgang mit anderen Menschen, ihren unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen, Zielen, Herangehensweisen und Weltansichten ermöglichen“ (Lindemann 2006, S. 197).

Für die Didaktik ergeben sich daraus drei grundsätzliche Konsequenzen:

1. Aufgrund einer neuen Eigenständigkeit des Lernenden können Veränderungen nicht mehr vorgeschrieben werden. Die Geschlossenheit des Systems (Autopoiese) führt dazu, dass nicht mehr gelehrt oder vermittelt werden kann, sondern lediglich Anstöße zu strukturellen Veränderungen gegeben werden können. Klassische Lerntheorien (Abbildtheorien) müssen durch andere ersetzt werden (vgl. Peterßen 2001, S. 112).
2. Die Relativität von Wissen, Erkenntnis und Wahrheit (Peterßen 2001, S. 112) stellt die Auswahl von Inhalten vor neue Herausforderungen und fügt dem Problem der Stofffülle eine neue Dimension hinzu (vgl. auch Reich 2002, S. 71).

3. Die systemische Annahme, dass Wissen entsteht, indem durch Kommunikation ein kleinster gemeinsamer Nenner der verschiedenen Konstruktionen gefunden wird, lässt der Beziehungsebene eine größere Bedeutung zulasten der Inhaltsebene zukommen. (vgl. Reich 2005, S. 51ff.).

Für die pädagogische Arbeit lassen sich drei Grundforderungen ableiten (vgl. Reich 2005, S. 122ff.; Reich 2002, S. 70ff.), die Reich als ‚**Postulate**‘ bezeichnet:

1. „So viel Konstruktion wie möglich!“ (Reich 2005, S. 122ff.) Hinter diesem Postulat steht die Forderung nach einem möglichst geringen Anteil an rezeptivem Lernen, das Wissen von Experten sollte zunächst in den Hintergrund treten. Treten Experten auf, so werden sie von den Lernenden aufgefordert, gezielt bestimmte Aspekte ihres Wissens zu präsentieren. Es wird nur geliefert, was gefordert wird. Es ist zu bedenken, dass die Konstruktion der Wirklichkeit in der Kunstwelt Schule stattfindet. Daher fordert Reich eine Öffnung von Bildungseinrichtungen. Der konstruktive Anteil am Lernen kann dabei unterschiedlich akzentuiert werden.
2. „Keine Rekonstruktion um ihrer Selbst willen“ (Reich 2005, S. 133). Reich kritisiert hier, dass Lernprozesse häufig aus dem Abhandeln eines – aus Sicht des Lehrenden relevanten – Teils des gesellschaftlichen Symbolvorrates besteht. Zwar ist es unumgänglich, die eigenen Konstruktionen der Lernenden durch weitere Informationen zu ergänzen, das sollte jedoch erst dann geschehen, wenn erste Konstruktionsvorgänge stattgefunden haben und gezielt Erkenntnisse Anderer aufgenommen werden können.
3. „Keine Konstruktionen ohne Verstörungen“ (Reich 2005, S. 139). Teil des Lernprozesses muss es außerdem immer sein, bereits Erkanntes wieder in Frage zu stellen. Nichts ist so fest, dass es nicht aus einer weiteren Perspektiven oder in einem anderen historischen Kontext wieder aufgelöst werden kann.

Die drei Postulate greifen erneut den Dreiklang von Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion auf und erläutern dessen Bedeutung für die pädagogische Arbeit.

Zur Anwendung konstruktivistischer Pädagogik in der Bildungspraxis wird immer wieder diskutiert, welche Konsequenzen der Ansatz für die **Methodenwahl** hat (vgl.

Lindemann 2006, S. 198). Eine allgemeingültige Begründung für pädagogische Vorgehensweisen kann es m.E. jedoch nach konstruktivistischem Verständnis nicht geben. Der Konstruktivismus kann lediglich einen erkenntnistheoretischen Hintergrund zur Reflexion methodischer Entscheidungen liefern.

5.4.2.5 Kritik

Die Kritik an einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik bezieht sich im Wesentlichen auf fünf Aspekte: die naturalistische Begründung, die Einheitlichkeit der Theorie, die Sprache, Willkür und Beliebigkeit sowie die Vermischung zweier Theorieebenen:

1. *Naturalistische Begründung* (Winkler 2002, S. 80; Reich 2005, S. VII): Es ist anzuzweifeln, ob Erkenntnisse aus der neurobiologischen Erforschung von Zellen überhaupt auf menschliches Denken und Handeln übertragen werden dürfen. Außerdem verwenden neurobiologische Ansätze (Maturana, Valera, aber auch Foerster) ein Wissenschaftskonzept, das der Konstruktivismus gleichzeitig kritisiert (vgl. König & Zedler 1998, S. 232³⁸). Auch wenn die konstruktivistischen Pädagogen sich heute von naturalistischen Begründungen – zum Beispiel bei Dewey – distanzieren (vgl. Reich 2005, S. 211), ist bei der Übertragung von naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen auf geisteswissenschaftliche Überlegungen zumindest Vorsicht geboten.
2. *Einheitlichkeit der Theorie*: Insbesondere Reichs Ansatz mit seinen drei Kategorien Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion wird als neues didaktisches Denkmodell anerkannt. Insgesamt wird nach jahrzehntelangem Stillstand die Wiederaufnahme einer allgemeindidaktischen Theoriediskussion erfreut zur Kenntnis genommen (vgl. u.a. Terhart 1999, S. 630). Dennoch handelt es sich hierbei nicht um eine einheitliche Theorie, sondern es entsteht der Eindruck, dass eine Reihe von Ansätzen aus den unterschiedlichsten

³⁸ Diese von König & Zedler 1998 in ihrer ersten Auflage von „Theorien der Erziehungswissenschaft“ geäußerte Kritik erscheint in der zweiten, überarbeiteten Auflage von 2002 stark abgeschwächt. Dennoch ist die Diskrepanz zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem konstruktivistischen Verständnis von Realität zu bedenken.

Disziplinen nebeneinander stehen (vgl. Winkler 2002, S. 81). Einzelne didaktische Ansätze werden detaillierter und scharf kritisiert, so nennt beispielsweise Peterßen Köfels Ansatz ein „eklektizistisch zusammengestelltes Sammelsurium an Sozialtechniken“ (Peterßen 2001, S. 127), deren Wirksamkeit nirgends erörtert werde.

3. *Sprache*: Winkler kritisiert die „schwierige Sprachlichkeit der Literatur“ (Winkler 2002, S. 80), die Gedankengänge schwer nachvollziehbar mache und vieles offen lasse, sowie die widersprüchliche Verwendung von Begriffen und das Maskieren trivialer Erkenntnisse durch schwierige Sprache (vgl. dazu auch Girgensohn-Marchand 1992). Das trifft sicherlich auf einige Vertreter aus den der Pädagogik angrenzenden Bereichen, insbesondere Niklas Luhmann zu. In der pädagogischen Literatur existieren jedoch mittlerweile etliche sehr verständlich geschriebene Einführungswerke (zum Beispiel Reich 2006; Siebert 2005; Lindemann 2006), die dem Leser den Einstieg in das Thema erleichtern. Dennoch wäre eine kritische Auseinandersetzung mit Begriffen – zum Beispiel den Begriffen Wissen und Information – wünschenswert (vgl. Peterßen 2001, S. 129).
4. Die Anerkennung von individuell konstruierten Wirklichkeiten und die damit verbundene Abkehr vom bipolaren ‚richtig oder falsch‘ kann zu *Willkür und Beliebigkeit* führen. Terhart (1999, S. 641f.) kritisiert beispielsweise die mangelnde Vergleichbarkeit und Bewertung von Leistungen. Die Leistungskontrolle dient nicht nur der Selektion, sondern auch der Einschätzung und Überprüfung der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts.
5. Das m.E. größte und für die vorliegende Arbeit relevante Problem liegt in einer *Vermischung zweier Theorieebenen*. Reich stellt seine Didaktik in Zusammenhang mit traditionellen und aktuellen theoretischen Strömungen. Allerdings dementieren die radikalen Konstruktivisten (von Glaserfeld; Schmidt) ausdrücklich die Handlungsrelevanz ihrer Erkenntnisse für den Alltag. Reichs didaktischer und damit pragmatischer Zugang steht also in direktem Widerspruch dazu (vgl. Peterßen 2001, S. 128). Das zeigt sich auch an zahlreichen Versuchen einer praktischen Anwendung konstruktivistischer Ideen auf den Unterricht (vgl. Graf 2005; Holz 2005; Meixner 1997) sowie an der großen Anzahl konstruktivistischer Methoden (vgl. Reich 2006), welche sich bei

genauerem Hinsehen als Rückgriff auf die Reformpädagogik entpuppen. Es ist die Frage, ob eine Theorie sinnvoll ist, die lediglich der Begründung von bereits hinreichend begründeten Methoden dient. Als Metatheorie kann der Konstruktivismus keine Aussagen über die Praxis machen (vgl. König & Zedler 2002, S. 236ff; Terhart 1999, S. 645), was sich auch in der folgenden Diskussion des IKR-Dreischritts vor einem konstruktivistischen Hintergrund erkennen lässt. Zum Aspekt der praktischen Umsetzung ist auch folgende Argumentation von Terhart (1999) interessant: Er verteidigt die Institutionalisierung von Lernen, so dass die Lernenden nicht alles bereits erarbeitete Wissen der Gesellschaft „noch einmal für sich neu zu erfinden brauchen, sondern sich akkumulierter Erfahrung in geordneter, objektivierter, systematisierter, ökonomisierter Form aneignen, sie gleichsam nach-entdecken können – nicht zuletzt mit dem Ziel, schließlich selbst zur weiteren Akkumulation und Restrukturierung von Erfahrung und Wissen beizutragen“ (Terhart 1999, S. 641). Meines Erachtens beschreibt Terhart hier jedoch genau die von Reich vorgeschlagene Rekonstruktion. Reich fordert lediglich, die in den Schulen etablierte Rekonstruktion nicht überzubewerten, sondern den Lernenden zunächst die Möglichkeit zur eigenen Konstruktion zu geben (zu erfinden), bevor sie gezielt ihre eigene Konstruktion durch die Erfindungen anderer erweitern (entdecken). Der Unterschied besteht hier außer in der Reihenfolge und Schwerpunktsetzung allerdings auch in der Strukturierung. Die Ordnung und Auswahl der Inhalte erfolgt nach konstruktivistischer Sicht nämlich nicht durch den Lehrer, sondern in Auseinandersetzung mit den Konstruktionen der Schüler.

Zusammenfassend lässt sich die besondere Zwiespältigkeit konstruktivistischer Didaktik, in der zuerst radikale konstruktivistische Thesen aufgegriffen und anschließend abgemilderte pragmatische Aussagen über Lehre und Unterricht getroffen werden (vgl. Peterßen 2001, S. 110), beobachten. Prinzipiell führt die Übertragung konstruktivistischer Annahmen auf die Didaktik zunächst zu völlig neuen Grundannahmen. Nach einem traditionellen, nicht-konstruktivistischen Verständnis geht man davon aus, dass der Mensch ein Abbild einer unanhängig von ihm existierenden Realität benötigt, um sich angemessen zu verhalten. Es wird angenommen, dass es objektives Wissen gibt, das sich vom Lehrenden auf den

Lernenden übertragen lässt und dass der Erfolg durch Messung von Verhaltensänderung kontrolliert werden kann. Kinder nehmen diese Realität noch falsch wahr, können und müssen daher jedoch erzogen und unterrichtet werden (vgl. Balgo & Voss 2002, S. 60f). Aus konstruktivistischer Sicht kommt man jedoch zu einem anderen Verständnis. Danach entsteht die Wirklichkeit durch Konstruktion. Richtig und falsch kann es daher nicht geben, sondern lediglich passend oder unpassend. Statt objektives Wissen zu erhalten, kann der Lernende lediglich angestoßen werden, bestimmte Erfahrungen in die Konstruktion seiner eigenen Wirklichkeit einzubeziehen. Die Wirklichkeit von Kindern ist demnach nicht falsch oder unvollständig, sondern eine weitere aus einer Vielzahl möglicher Konstruktionen (vgl. Balgo & Voss 2002, S. 67). Aussagen über konstruktivistische Didaktik sind daher meist Abgrenzungen gegenüber traditionellen Vorstellungen.

Wie interkulturelles Lernen vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund stattfindet und welche Konsequenzen sich daraus für das IKR-Modell ergeben, wird im Folgenden diskutiert.

5.4.3 Systemisch-konstruktivistische Pädagogik und der IKR-Dreischritt

Betrachtet man das interkulturelle Lernen nach der Kulturstandardtheorie – im Kontext des internationalen Personenaustausches oder nicht – aus konstruktivistischer Sicht, so stellen sich zwei Fragen: Kann es erstens überhaupt einheitliche Kulturstandards geben, wenn Wirklichkeit doch von jedem Individuum selbst konstruiert wird? Zweitens: Welche Lernprozesse finden in einem 'Intercultural Sensitizer Training' und insbesondere durch das Vorgehen im IKR-Dreischritt statt?

Zur ersten Frage liefert gerade der interaktive Konstruktivismus eine Antwort, da dieser die gesellschaftliche Komponente mit einbezieht. Reich führt hierzu den Begriff der *Verständigungsgemeinschaft* ein, welche „jeweils mehr oder minder eindeutig regelt, welche Konstrukte in einer Kultur oder kulturübergreifend für bestimmte Kulturen gelten, was auch Wahrheitsansprüche, Ansprüche auf Wahrhaftigkeit und Richtigkeit von Aussagen einschließt“ (Reich 2001, S. 56). Wirklichkeit wird eben nicht von jedem

5. Der IKR-Dreischritt

Individuum unabhängig konstruiert, sondern sie wird durch Interaktion abgeglichen und ausgehandelt. Ein Konstruktionskriterium ist die Generalisierbarkeit. Ein Aspekt wird nur dann in die eigene Konstruktion integriert, wenn er auch von anderen Subjekten beobachtet wird. Das führt zu einer gewissen Ähnlichkeit der Konstrukte, durch welche Interaktion und das Zusammenleben in Gemeinschaften erst möglich wird. Reich gibt jedoch einschränkend zu bedenken,

„daß es kulturell gesehen dann keine Beliebigkeit gibt, wenn es um sehr eindeutig erscheinende Tatsachen wie z.B. einfache Regeln, formale Praktiken, konstante Routinen, insbesondere Techniken, oder auch gefestigte Institutionen geht. Aber dies bedeutet nicht, daß wir damit absolute Wahrheiten in einem universellen Sinne oder als Abbilder von Realitäten generieren, denn die Bedingung lautet ja eben, daß es eine Verständigungsgemeinschaft als Konstrukteur für diese Wahrheiten gibt. Da nun aber immer mehrere Verständigungsgemeinschaften nach- und nebeneinander existieren, relativiert sich jede Wahrheit ohnehin“ (Reich 2001, S. 56).

Bei Kulturstandards handelt es sich aber um eben diese relativ eindeutigen und durch Symbole gefestigten Regeln und Rituale, die auch in konstruktivistischer Sicht für eine Kultur gelten.

Die zweite Frage betrifft das Lernen im IKR-Dreischritt. Hier bietet sich der von Reich vorgestellte Dreiklang pädagogischen Denkens ‚Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion‘ an. Abb. 18 veranschaulicht die Aspekte des Lernens, die in den jeweiligen Phasen des IKR-Dreischritts überwiegen.

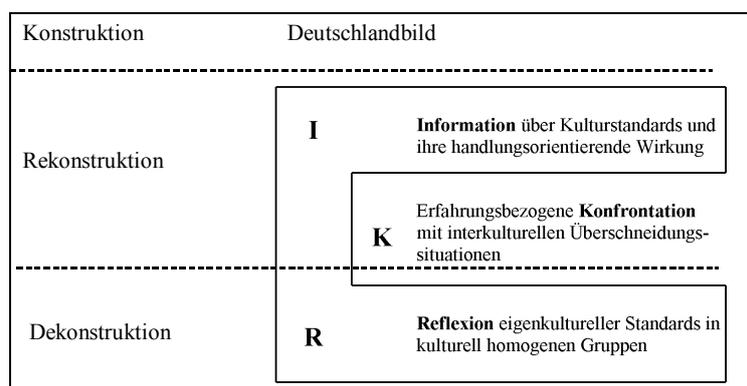


Abb. 18 Der IKR-Dreischritt aus der Perspektive Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion (Quelle: eigene Darstellung)

Der erste Schritt, die *Konstruktion*, findet bereits vor Beginn des Trainings statt. Die Teilnehmer kommen mit einem gewissen Vorverständnis der deutschen Kultur nach Deutschland – beeinflusst durch die Medien, Erzählungen von Freunden, Verwandten und Lehrern und sammeln in den ersten Stunden oder Tagen eigene Erfahrungen. All das fügen sie zu einem Bild der deutschen Kultur zusammen. Wird ein Austauschprogramm ohne interkulturelles Training durchgeführt, macht dies den überwiegenden Teil des Lernprozesses aus.

An dieser Stelle setzt das Training nach dem IKR-Dreischritt ein. In dessen erster Phase, der Informationsphase, lernen die Teilnehmer das Kulturstandardkonzept kennen und erhalten empirisch abgesicherte Informationen über Kulturstandards. In der zweiten Phase werden die Teilnehmer mit der Zielkultur konfrontiert und überprüfen die Kulturstandards in interkulturellen Überschneidungssituationen. In diesen beiden Phasen (Information und Konfrontation) finden überwiegend *Rekonstruktionsprozesse* statt, die Teilnehmer entdecken die von anderen festgestellten Wahrscheinlichkeiten des Handelns in der Zielkultur.³⁹ Der dritte Schritt im IKR-Dreischritt ist die Reflexion. Die Teilnehmer treffen sich wieder in der kulturell homogenen Gruppe und diskutieren ihre Erfahrungen und Erkenntnisse. Hier findet die von Reich geforderte *Dekonstruktion* statt, alles wird grundsätzlich noch einmal in Frage gestellt: „Um zugleich der Beschränkung der eigenen Re-Konstruktion entgegenzuwirken, hilft allein die Enttarnung, d.h. die Dekonstruktion verfestigter Wege, die Kritik der Normalisierung von gewohnten Erkenntnissen und Verhaltensweisen, die Öffnung neuer Perspektiven. Allein eine solche dekonstruktive Einstellung, die gegenüber blinder Naivität eines bloßen Machens (Konstruierens) schützt, sichert ein kreatives Lernverständnis“ (Reich 1998, S. 44). Die Dekonstruktion wird außerdem durch die Tatsache gefördert, dass der IKR-Dreischritt über die gesamte Dauer des Auslandsaufenthaltes immer wieder durchgeführt wird. Die Reflexion – und damit die Dekonstruktion – erfolgt daher aufgrund unterschiedlicher Kontexte, die aus den unterschiedlichen Anforderungen im Laufe des Aufenthaltes entstehen.

Ebenso wie in Reichs Modell erfolgen die drei Phasen nicht einmalig, sondern die Teilnehmer durchlaufen diesen Prozess immer wieder über die gesamte Dauer des

³⁹ Auch die Konfrontationsphase lässt sich als Rekonstruktion verstehen, wenn sie überwiegend als Übung angesehen wird. Sie enthält allerdings durch die Überprüfung an der ‚Realität‘ auch dekonstruktive Elemente. Dieser Aspekt wird an dieser Stelle ausgelassen, um das Modell nicht zu überfrachten.

Programms (Schleife). Bei beiden Ansätzen werden die Schritte oder Perspektiven zur Veranschaulichung künstlich getrennt. Natürlich verlaufen diese in der Praxis weder streng getrennt noch nacheinander, sondern sind stark interdependent.

Die beiden Ansätze sind somit prinzipiell vereinbar, es besteht jedoch ein grundsätzlicher Unterschied in der praktischen Umsetzung. Während Reich eine Betonung konstruktiver Elemente des Lernens fordert, wird – unter der Voraussetzung, dass Lernen als Konstruktion anerkannt ist – beim IKR-Dreischritt die Rekonstruktion betont. Zur Erinnerung: Der Ansatz kritisiert eine induktive Vorgehensweise im interkulturellen Lernen als der Komplexität des Lerngegenstandes nicht angemessen. In der Kürze der Zeit verfügen die Teilnehmer von Austauschprogrammen nicht über die Möglichkeit, die Kultur zu beobachten, eigene Rückschlüsse zu ziehen und diese wiederum empirisch, also durch eine ausreichende Anzahl von interkulturellen Überschneidungssituationen, zu überprüfen. Der Ansatz schlägt daher vor, durch ein 'Intercultural Sensitizer Training' die Teilnehmer mit empirisch abgesicherten Kulturstandards vertraut zu machen und diese dann in Auseinandersetzung mit dem in der Zielkultur Erlebten zu überprüfen. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive laufen hier Rekonstruktionsprozesse ab, da die Kulturstandards so in die Konstruktion der individuellen Wirklichkeit integriert werden. Im dritten Schritt des IKR-Ansatzes findet dann die von Reich geforderte Dekonstruktion statt, indem an einem Punkt, an dem alles verstanden zu sein scheint, das Gelernte diskutiert und damit wieder in Frage gestellt wird.

Während also die von Reich beschriebenen drei Perspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion in der vorgestellten Vorgehensweise nach dem IKR-Dreischritt zu beobachten sind und der Ansatz Reichs interaktionistisch-konstruktivistischer Perspektive nicht grundsätzlich widerspricht, stellt sich der IKR-Ansatz gegen die Forderung Reichs, Konstruktion in Lernprozessen zulasten der Rekonstruktion zu betonen. Der Ansatz schlägt damit eine gegensätzliche Richtung ein: Während der Konstruktivismus die Komplexität erhöht, strebt der IKR-Dreischritt eine Komplexitätsreduktion an. Angesichts der Belastung von Austauschteilnehmern (vgl. das Kapitel über Stress in dieser Arbeit – Kap. 4.2) ist eine solche Reduktion von Komplexität Voraussetzung für erfolgreiches interkulturelles Lernen in diesem Kontext.

Diese gegensätzliche Richtung hat vor allem zwei Gründe: Erstens bezieht sich Reichs Forderung auf die Schule. Die Verstärkung konstruktiver Elemente lässt sich seiner Meinung nach auch durch die Öffnung der Schule erreichen. Der IKR-Dreischritt ist allerdings bereits für ‚partial immersion‘-Programme, also außerschulische Lernorte, konzipiert. Dort wird auf der Ebene interkulturellen Lernens bisher jedoch vielfach ungesteuert durch reine Konstruktion gelernt. Hier setzt der Ansatz an und vertritt die These, dass aufgrund der Komplexität des Lerngegenstandes (Kultur) eine Betonung rekonstruktiver Elemente nötig ist. Zweitens wird hier das bereits angesprochene Theorie-Praxis-Problem der konstruktivistischen Pädagogik berührt. Es ist zweifelhaft, ob sich aus einer Meta-Theorie praxisrelevante Forderungen ableiten lassen.

Es ist somit festzustellen, was auch an anderer Stelle häufig kritisiert wurde: Konstruktivistische Pädagogik ist ein interessantes Denkmodell und ein Analyseraster, vor dem Lernprozesse reflektiert werden können. Bei der Anwendung in der Praxis zeigt sich das oben beschriebene Problem, dass bestimmte Methoden nicht konstruktivistisch begründet werden können. Vorteil einer konstruktivistischen Auseinandersetzung mit dem IKR-Dreischritt ist allerdings, dass die individuelle Konstruktionsleistung der Teilnehmer anerkannt wird. Dem Kulturstandardmodell wird häufig (zu Unrecht) eine gewisse Statik vorgeworfen. Die Anwendung eines konstruktivistischen Verständnisses interkulturellen Lernens betont noch einmal die Flexibilität des Ansatzes. Interessant ist ferner der Aspekt Viabilität. Die Anerkennung, dass die Teilnehmer nur diejenigen Kulturstandards, die ihnen nützlich erscheinen, in ihre eigene Konstruktion übernehmen, darf nicht vernachlässigt werden. Nur so lässt sich eine Handlungsrelevanz des Gelernten erzielen.

5.5 Zwischenfazit

Nachdem in Kapitel 4 Einflussfaktoren aus drei unterschiedlichen, nicht erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektiven auf das Verständnis der deutschen Kultur dargestellt wurde, bezieht sich Kapitel 5 stärker auf die Praxis. Durch die Verknüpfung der drei Ansätze Social Identity Theory, Stress and Coping Approach und Kulturstandardtheorie im besonderen Kontext amerikanischer

Austauschprogramme in Deutschland kristallisierte sich ein Forderungskatalog für Austauschprogramme heraus. Das auf der Basis dieser theoretischen Überlegungen entwickelte IKR-Dreischritt, welcher den grundsätzlichen und programmbegleitenden Einsatz von 'Intercultural Sensitizer Trainings' in ‚partial immersion programs‘ fordert, soll als Antwort auf die oben genannten Forderungen verstanden werden. Die somit aufgestellte These lautet daher, dass durch den IKR-Dreischritt das Verständnis deutscher Kultur vertieft und dadurch die deutsch-amerikanischen Beziehungen langfristig stabilisiert werden können (vgl. dazu auch Kap. 2 in dieser Arbeit). Zur weiteren Absicherung der Argumentation wurde der IKR-Dreischritt aus konstruktivistischer Perspektive, genauer aus der Sicht der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Reich 2005) kritisch hinterfragt. Das Ergebnis dieser Überlegungen kann als weitere theoretische Absicherung des Ansatzes angesehen werden. Nachdem der Ansatz nun aus den unterschiedlichsten theoretischen Perspektiven geprüft wurde (interdisziplinäre Triangulation) wird in Kapitel 6 die praktische Umsetzung in vier Typen von ‚partial immersion programs‘ kritisch diskutiert.

6 Zur Umsetzbarkeit des IKR-Dreischritts in der Praxis

Für die Auseinandersetzung mit praktischen Aspekten des Ansatzes werden zunächst vier Programme exemplarisch vorgestellt: das University Studies Abroad Program (USAC), die USAC-Summer School, ein Austauschprogramm für Lehramtsstudenten zwischen einer deutschen und einer amerikanischen Universität sowie die Concordia Language Villages. Diese werden anschließend bestimmten Programmtypen zugeordnet, und die besonderen Bedingungen der Umsetzung in den Programmtypen dargestellt. Sodann wird die Umsetzung des IKR-Dreischritts in diesen vier Programmtypen diskutiert und die jeweiligen Chancen und Herausforderungen der praktischen Anwendung herausgearbeitet.

6.1 Beschreibung der untersuchten Programme

In Anlehnung an die Empfehlungen von Bachner et al. (1993, S. 64) für die Unterscheidung und Einteilung von Austauschprogrammen werden die vier Programme jeweils nach den folgenden Kriterien beschrieben: Institutioneller Kontext, Teilnehmer, Aufenthaltsdauer, Kosten, Ziel des Programms, Curriculum und Programminhalte, Unterbringung, Kontakt mit der Zielkultur, Vorbereitung, Betreuung während des Aufenthaltes.

6.1.1 Das University Studies Abroad Consortium (USAC)

Institutioneller Kontext: Das University Studies Abroad Consortium (USAC) ist ein Zusammenschluss aus 31 Universitäten, dessen Hauptverwaltung an der University of Nevada in Reno ist und die ein gemeinsames Auslandsstudienprogramm mit 37 Programmen in 25 Ländern weltweit anbieten. Seit der Gründung 1982 haben Studenten von über 700 Universitäten aus 22 Ländern an dem Programm teilgenommen. Mit einer jährlichen Teilnehmerzahl von zur Zeit über 2000 ist es eines der größeren „study

abroad programs' in den USA⁴⁰, allerdings nur eines von zahlreichen Beispielen für ‚study abroad programs‘ in Deutschland⁴¹. Das deutsche Programm wird auf dem Campus der Leuphana Universität Lüneburg angeboten. Die Studenten sind nicht nur im USAC-Programm, sondern gleichzeitig auch an der Leuphana Universität Lüneburg immatrikuliert, wodurch sie an den regulären Seminaren teilnehmen und die universitäre Infrastruktur (Bibliothek, Hochschulsport, Mensa, etc.) nutzen können. Das Lehrpersonal besteht überwiegend aus deutschen Dozenten, die direkt beim Konsortium angestellt sind, sowie amerikanischen Gastprofessoren von Konsortiumsuniversitäten.

Teilnehmer: In Lüneburg werden maximal 60 Programmteilnehmer pro Semester aufgenommen. Fremdsprachenkurse auf vier Sprachniveaus sind der Kern aller USAC-Programme. Zusätzlich werden Konversations- und Literaturkurse sowie eine Spezialisierung auf Wirtschaftsdeutsch angeboten. Die Teilnehmer können ‚credit points‘ für bis zu zwei Jahren Fremdsprachenunterricht innerhalb eines Semesters erwerben. Bei Programmbeginn werden keine Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt, der überwiegende Teil der Teilnehmer hat jedoch bereits einige Deutschkurse auf Universitätsniveau belegt, für etwa die Hälfte der Studenten ist es der erste Aufenthalt in Deutschland. Als Grund für die Teilnahme am Programm geben die Studenten in der Regel das Erlernen der deutschen Sprache und das Kennenlernen der deutschen Kultur an.

Die **Aufenthaltsdauer** in Deutschland beträgt ein bzw. zwei Semester. Das Programm beginnt sowohl zum Herbstsemester (September – Dezember) als auch zum Frühjahrssemester (Januar – Mai). Die Daten richten sich nach den US-amerikanischen Semesterzeiten.

Die **Kosten** für die Teilnahme am deutschen Programm lagen im Akademischen Jahr 2007/08 bei 4.980,- US \$ für ein, 9.460,- US \$ für zwei Semester. Darin enthalten waren alle Studien- und Einschreibgebühren, einige Exkursionen und Besichtigungen (Eintritt), eine Krankenversicherung, das Semesterticket für die Beförderung in Bussen und bestimmten Strecken der Deutschen Bahn und ein internationaler

⁴⁰ vgl. <http://usac.unr.edu> - 23.08.2008

⁴¹ für einen Überblick vgl. www.studyabroad.com - 11.02.2009

Studentenausweis. Zusätzliche Kosten für die Studierenden entstanden für Flug, Miete, Lebensmittel, Wochenendreisen, Visa, Bücher et cetera.

Ziel des Programms: Das ‚mission-statement‘ des University Studies Abroad Consortiums nennt die übergreifende Zielsetzung des Konsortiums: „The mission of USAC is to provide students with the opportunity to develop the knowledge, skills, experiences and attitudes to prepare them for the global society of the 21st century. We believe study abroad is the most effective way to accomplish these goals“⁴².

Zusätzlich zur ‚mission‘ wurden zwei spezifische Ziele festgelegt:

1. Die Organisation und Durchführung eines Auslandsstudien-Programms für Bachelor und Master-Studenten mit folgenden Merkmalen:

- Der Erwerb und die Anwendung von Fremdsprachenkenntnissen wird unterstützt und gefördert.
- Interkulturelles Lernen wird angeregt.
- Die Studenten werden ermuntert, ihre eigenen Werte und Einstellungen in einer Weise in Frage zu stellen, die zu einer Wertschätzung von Unterschieden führt.
- Es wird für ein interdisziplinäres Verständnis der gesellschaftlich relevanten Themen eines anderen Teils der Welt gesorgt.
- Die Studenten bleiben im Studienprogramm ihrer Heimatuniversität integriert, um eine Anerkennung der erbrachten Studienleistungen zu gewährleisten.
- Qualifizierten Studenten wird der Zugang zu finanzieller Unterstützung und Stipendien gewährt.

2. Die Internationalisierung der Konsortiums-Universitäten durch:

- Mobilitätsprogramme für Universitätsangehörige,
- Zusammenarbeit in Forschung und Lehre,
- Unterstützung der Vielfalt innerhalb der Universitäten durch Dozenten und Studenten anderer Kulturen und durch die Förderung internationaler Aktivitäten auf dem Campus.

⁴² <http://usac.unr.edu/usac/about.aspx> - 23.08.2008

Curriculum & Programminhalte: Der Fremdsprachenunterricht ist der Kern des Programms. Vormittags nehmen die Studenten daher an einem der Fremdsprachenkurse auf vier Leistungsniveaus teil. Nachmittags existiert ein zusätzliches landeskundliches Programmangebot mit den Schwerpunkten Wirtschaft, Politikwissenschaften, Geschichte, Kulturwissenschaften und Kunstgeschichte. Die Kurse richten sich nach den Curricula und den formalen Anforderungen des amerikanischen Hochschulsystems. Die Teilnahme an regulären Veranstaltungen der Aufnahmeuniversität – in diesem Fall der Leuphana Universität Lüneburg – ist zwar möglich, bedingt durch die begrenzten Deutschkenntnisse der Teilnehmer sowie der unterschiedlichen Semesterzeiten, jedoch nur bedingt umsetzbar. Das Angebot wird daher selten in Anspruch genommen. Während des Semesters werden von der Programmleitung zahlreiche Exkursionen in die nähere Umgebung angeboten. Dazu gehören üblicherweise Lübeck, Travemünde, Celle, Bremen und Wolfsburg, sowie der Besuch von Museen und kulturellen Veranstaltungen (Theater, Oper) in Lüneburg und Hamburg.

Unterbringung: Die Studierenden sind überwiegend in Studentenwohnheimen und privaten studentischen Wohngemeinschaften untergebracht, um den Kontakt zu deutschen Studierenden so intensiv wie möglich zu gestalten. Auf besonderen Wunsch wird eine Unterkunft in einer Gastfamilie arrangiert.

Kontakt mit der Zielkultur: Die Studierenden verbringen den größten Teil des Tages mit anderen amerikanischen Studenten und den nicht-amerikanischen USAC Teilnehmern. Durch die Unterbringung in Studenten-WGs ist jedoch der direkte Kontakt mit der deutschen Kultur gewährleistet. Erfahrungsgemäß nimmt dieser Kontakt im Laufe des Semesters analog zu den Fremdsprachenkenntnissen zu. Eine ständige Reflexion der im Kontakt mit der Zielkultur gemachten Erfahrungen kann durch eine Thematisierung dieser in allen Seminaren gewährleistet und durch Fachkräfte angeleitet und gelenkt werden. Damit ist das USAC-Programm ein typisches Beispiel für Inselprogramme (vgl. Kap. 3.3.2.3.1), in denen die englischsprachige Programmleitung und die persönliche Betreuung der Teilnehmer einen Schonraum schaffen, so dass auch Studierenden mit geringer interkultureller Kompetenz und wenig Vorkenntnissen die Programmteilnahme ermöglicht wird. Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass die Einbindung der kulturellen Erfahrungen in die Seminare konzeptionell

verankert sein muss und nicht zufällig – aufgrund persönlicher Interessen einzelner Lehrkräfte – erfolgen darf.

Vorbereitung: Die vorbereitende Betreuung findet überwiegend durch das ‚central office‘ in Reno statt. Jeder Teilnehmer nimmt darüber hinaus an einer detaillierten Programm-Orientierung bei Ankunft im Land teil, welche von den ‚resident directors‘ bzw. deren Vertretung durchgeführt wird. Ein zweitägiges Orientierungsprogramm zu Beginn des Aufenthaltes in Lüneburg hat ein erstes Kennenlernen der Gruppe und die Orientierung in der Region zum Ziel. Ein erstes interkulturelles Training wird durchgeführt und die Studenten für die bevorstehenden Herausforderungen sensibilisiert.

Betreuung während des Aufenthaltes: Die Betreuung übernehmen hauptsächlich ein Programmleiter (‚resident director‘) und seine Assistenten (‚program assistant‘). Diese sind verantwortlich für die Unterbringung der Studenten, die Auswahl der Lehrbeauftragten, die Organisation von Reisen und Exkursionen und die akademische und persönliche Betreuung und Beratung der Studenten. Darüber hinaus bietet die Programmleitung mehrmals im Semester optionale Treffen zum Thema interkulturelle Kommunikation an. Eine zusätzliche Betreuung der Studenten erfolgt durch ‚Buddies‘ (vgl. Kap. 5.2.1).

6.1.2 USAC Summerschool

Institutioneller Kontext & Aufenthaltsdauer: Ein weiterer Teil des USAC-Programms ist die Summer School, welche in zwei je fünfwöchigen ‚sessions‘ für die Studenten angeboten werden, die das Semesterprogramm nicht wahrnehmen können oder möchten. Die beiden ‚sessions‘ können auch zu einem zehnwöchigen Programm kombiniert werden. Da die ‚Summer School‘ im Wesentlichen dem USAC-Semesterprogramm entspricht, wird im Folgenden schwerpunktmäßig auf die Unterschiede eingegangen.

Teilnehmer: Die ‚Summer School‘ hat maximal 60 Plätze pro Session. Die Motivation für die Teilnahme an der ‚Summer School‘ statt des regulären Semesterprogramms liegt – wie auch in anderen ‚summer schools‘ (vgl. White 1999, S. 245ff.) – vor allem in Dauer und Zeitpunkt des Programms, die das Studium insgesamt eher verkürzen als verlängern.

Die **Kosten** lagen im Sommer 2008 bei 3280,- US \$ für einen und 6.460,- US \$ für zwei Monate. Sie werden von den US-amerikanischen Teilnehmern selbst getragen. Die Teilnahme an einer mehrtägigen Exkursion nach Berlin kostete im vergangenen Sommer weitere 350,- US \$. Im Sommer ist die Miete im Programmpreis enthalten.

Ziel des Programms: Die Ziele der ‚USAC Summer School‘ stimmen im Wesentlichen mit den allgemeinen Zielen des USAC-Programms überein. Wie auch für andere ‚summer schools‘ wurde das reguläre Programm durch ein Sommerprogramm erweitert, um einerseits die Ressourcen der Institution – Räume, Lehrkräfte, etc. – auch während der vorlesungsfreien Zeit zu nutzen, und um andererseits den Studierenden eine Verkürzung des Studiums durch ein zusätzliches Kursangebot zu ermöglichen. Dies entspricht auch dem allgemeinen Trend zu immer kürzeren Programmen mit immer weniger geforderten Vorkenntnissen (vgl. Kap. 2.3).

Curriculum & Programminhalte: Die Inhalte und das Programm der ‚Summer School‘ entsprechen im Wesentlichen denen des Semesterprogramms. Im Zentrum stehen auch hier die Deutschkurse, welche durch Seminare in den Bereichen Politik, Kommunikation und Kultur in englischer Sprache ergänzt werden. Werden beide ‚sessions‘ mit Erfolg absolviert, wird ‚credit‘ für ein ganzes akademisches Jahr vergeben. Alternativ zu den Deutschkursen gibt es im Sommer die Möglichkeit, einen Intensivkurs Politik mit einem Schwerpunkt auf dem deutschen Regierungssystem und der Europäischen Union zu belegen. Auch im Sommer existiert ein kulturelles Begleitprogramm bestehend aus Museums- und Theaterbesuchen, Exkursionen etc. Darüber hinaus wird ein freiwilliges verlängertes Wochenende in Berlin angeboten.

Unterbringung: Wie auch im Semesterprogramm erfolgt die Unterbringung in Wohngemeinschaften mit deutschen Studenten – überwiegend in

Studentenwohnheimen. Auf besonderen Wunsch kann auch eine Unterbringung bei einer Gastfamilie erfolgen.

Kontakt mit der Zielkultur: Während der ‚Summer School‘ ist der Kontakt zu deutschen Studenten in der Regel geringer als während des Semesters. Das ist zum einen in der geringeren Aufenthaltsdauer begründet, zum anderen in der Tatsache, dass die Juli-‚session‘ in manchen Jahren teilweise in den deutschen Semesterferien liegt, sich also weniger Studenten in ihren Wohngemeinschaften befinden und einige Aspekte des Campus-Lebens, in den Bereichen Hochschulsport, Partys, etc., nicht stattfinden. Die Unterbringung in Studenten-WGs gewährleistet jedoch auch hier einen Einblick in die Lebensweise von Peers und führt zur direkten Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur.

Vorbereitung und Betreuung während des Aufenthaltes: Die Vorbereitung auf und die Betreuung während der ‚Summer School‘ sind identisch mit dem Semesterprogramm.

6.1.3 Pre-service Teacher Exchange Program ASU - Leuphana

Institutioneller Kontext: Seit den 1980er Jahren bestehen eine Reihe von Partnerschaften zwischen der Leuphana Universität Lüneburg und mehreren texanischen Universitäten, so auch der Angelo State University (ASU), San Angelo, TX. Ein Aspekt dieser Partnerschaft ist seit 1993 ein vierwöchiges Praktikums- bzw. Hospitationsprogramm für je ca. 20 Lehramtsstudenten: das ‚Pre-service Teacher Exchange Program between Leuphana University of Lüneburg, Germany and Angelo State University, Texas, USA‘. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Kulturverständnis von US-Amerikanern beschäftigt, wird im Folgenden fast ausschließlich auf den in Deutschland mit den Texanern durchgeführten Programmteil Bezug genommen.

Teilnehmer: Die Teilnehmer sind Bachelor- und Master-Studenten in unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen (Primarstufe, Sekundarstufen I und II, sowie Sonderschullehramt).

Aufenthaltsdauer: Die Aufenthaltsdauer der texanischen Teilnehmer in Deutschland beträgt einen Monat. Dem geht ein einsemestriger Vorbereitungskurs in Texas voraus, währenddessen die deutsche Gruppe San Angelo für einen Monat (März) besucht. In dieser Zeit finden einige Treffen der beiden Gruppen statt, so dass die Teilnehmer die Gelegenheit haben, sich gegenseitig kennenzulernen und bereits einige Informationen auszutauschen. Der Gegenbesuch der Texaner findet im Juni in Lüneburg statt.

Kosten: Die Gastuniversitäten kommen jeweils für Unterkunft, Verpflegung, Kulturprogramm, Transport am Gastort und Personalkosten der am Austausch beteiligten Dozenten auf. Im Jahr 2008 hatten die texanischen Teilnehmer keinen Eigenanteil zu tragen. Weil die Reisekosten durch ein Stipendium der Angelo State University übernommen wurden, sie benötigen lediglich ein Taschengeld.

Ziel des Programms: Das ‚mission statement‘ des ‚Center for International Studies‘ an der Angelo State University lautet: „In recognition that knowledge, opportunity, and understanding transcend national and cultural boundaries, Angelo State University’s Center for International Studies is committed to providing a globally competitive education“⁴³. Ziel der Programme scheint also vor allem die Konkurrenzfähigkeit der Studierenden auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu sein: “Through the International Studies Program at Angelo State University, you can have the opportunity to learn skills that will prepare you for success and leadership on an international scale“⁴⁴.

Laut Vertragsvereinbarungen zwischen beiden Partneruniversitäten ist das Ziel des Austausches (vgl. Memorandum of Agreement between Angelo State University and University of Lüneburg 1991):

- die Unterstützung von Kooperation und Austausch auf allen akademischen Gebieten,

⁴³ www.angelo.edu/dept/interedu/mission.html - 11.02.2009

⁴⁴ www.angelo.edu/dept/interedu/index.html - 11.02.2009

- die Ausweitung der Basis für Freundschaft und kooperativen Bildungsaustausch zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und Deutschland.

Das Programm gilt als Einführung in die Kultur, Politik und Geschichte der USA bzw. Deutschlands. Die Studenten sollen eine Übersicht über das Schulsystem, die politische und geographische Lage und die aktuellen Lebensbedingungen im jeweiligen Gastland erhalten.

Genauer lassen sich die Ziele des Programms nach politischen, fachlichen, persönlichen und gesellschaftlichen Aspekten unterteilen, wobei die fachlichen und persönlichen Ziele besonders eng verknüpft sind, da das Programm Teil der Lehrerausbildung ist.

Der Schwerpunkt der *politischen* Zielsetzung liegt im Ausbau der transatlantischen Partnerschaft, insbesondere der Zusammenarbeit zwischen den ehemaligen Partnerregionen Texas und Niedersachsen.

Die ausschließlich *fachlichen* Ziele lassen sich wiederum in zwei Hauptziele unterteilen, zum einen wird das kennen lernen eines anderen Schul- und Bildungssystems angestrebt. Durch den Vergleich soll ein besseres Verständnis des eigenen Systems erreicht werden. Zum anderen liegt ein Schwerpunkt auf dem kennen lernen alternativer Lehrmethoden. Mögliche Folgen sind die Erweiterung des eigenen professionellen Methodenrepertoires, die Anregung der didaktischen Fantasie und damit der eventuellen Neuentwicklung von Methoden und die Förderung der kritischen Reflexion der im eigenen System üblicherweise angewendeten Methoden.

Wie oben bereits erwähnt, lassen sich die Ziele mit *persönlichem* Nutzen für die einzelnen Teilnehmer gerade in der Ausbildung von Pädagogen nicht eindeutig von den fachlichen trennen. Im Folgenden werden daher die Ziele genannt, die nicht ausschließlich fachlichen, sondern auch persönlichen Nutzen für die Teilnehmer haben. Für die Fremdsprachenlehrer unter den Teilnehmern bildet der Aspekt des Fremdsprachenlernens einen wesentlichen Teil der Zielsetzung aus. Da der Anteil der Sprachlehrer unter den US-amerikanischen Teilnehmern erfahrungsgemäß jedoch eher gering ist, betrifft dies daher überwiegend die deutschen Teilnehmer. Entscheidend ist jedoch, dass die Angelo State University durch die Durchführung dieses Programms ihren Studenten diesen Aspekt zumindest anbietet. Ein weiteres persönliches Ziel ist die Reflexion eigenkultureller Strukturen, welche durch die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur ermöglicht wird. Durch das Beobachten fremder Handlungsweisen

werden eigene Orientierungsmuster in Frage gestellt und eventuell modifiziert. Das dritte der persönlichen Ziele ist die Vermittlung interkultureller Strategien, wie z.B. Anpassungsfähigkeit, Empathie, etc.

Die *gesellschaftliche* Relevanz des Programms liegt insbesondere in der Ausbildung von Multiplikatoren, welche ihre Schüler auf ein Leben in einer immer stärker globalisierten Gesellschaft vorbereiten sollen.

Curriculum & Programminhalte: Das Programm besteht aus zwei Teilen: dem Besuch der deutschen Studenten in Texas und dem Gegenbesuch der Texaner in Deutschland. Im Februar / März fliegt die deutsche Gruppe für vier Wochen nach San Angelo, Texas und absolviert dort ein Schulpraktikum. Beim Gegenbesuch absolvieren die Texaner ebenfalls ein Schulpraktikum, aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse ausschließlich im Englischunterricht. An anderen Tagen finden Besichtigungen der unterschiedlichen Schulformen und Bildungseinrichtungen statt. Als kulturelles Beiprogramm werden Exkursionen in die Umgebung durchgeführt, um die Region exemplarisch vorzustellen. An den Wochenenden nehmen die Studenten überwiegend an gemeinsamen Reisen teil, die entweder von einem texanischen Reisebüro (im Sommer 2008 nach Berlin) oder der deutschen Programmleitung organisiert werden. Eine individuelle, selbstverantwortliche Wochenendgestaltung ist aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse kaum möglich und aus Sorge um die Sicherheit der Studenten von der texanischen Universität ausdrücklich nicht gewünscht.

Während des Aufenthaltes in Deutschland nehmen die texanischen Studenten an einem Seminar (ca. 25 Stunden) teil, welches von den texanischen Dozenten durchgeführt und durch Vorträge Lüneburger Dozenten ergänzt wird. Die Inhalte dieser Seminarsitzungen betreffen Informationen über die besuchten Schulen, die Bekanntgabe und Besprechung von Hospitationsaufgaben während der Schulbesuche, Vorträge von deutschen Dozenten über das deutsche Schulsystem und die Reflexion der Erfahrungen in Deutschland. Jeder Student ist verpflichtet, während des Aufenthaltes in Lüneburg ein Referat zu einem schulpädagogischen Thema zu halten. Grundlage für die Referate sind eigene Beobachtungen und Gespräche mit Lüneburger Lehrern, Dozenten und Lehramtsstudenten. Zusätzlich erarbeitet jeder Student ein Portfolio zu seinem Thema und zu den Inhalten des Seminars. Die texanischen Studenten erhalten bis zu 6 ‚credit points‘ (‚college credit hours‘) für die Teilnahme am Programm.

Unterbringung: Die texanischen Studenten sind in Lüneburg bei den deutschen Programmteilnehmern untergebracht. Sie wohnen für die vier Wochen also überwiegend in studentischen Wohngemeinschaften. Für die Unterbringung in Lüneburg wurde bewusst kein Hotel gewählt, da dort der Kontakt mit Mitgliedern der Zielkultur geringer wäre .

Kontakt mit der Zielkultur: Die texanischen Studenten verbringen einen Großteil ihrer Zeit mit ihrer Gruppe. Durch die mangelnden Sprachkenntnisse ist nur wenig direkter Kontakt mit der deutschen Kultur möglich. Die Reflexion des Erlebten erfolgt überwiegend in den Seminaren mit den texanischen Dozenten, von denen jedoch niemand Deutsch spricht oder spezielle oder gar professionelle Kenntnisse über die deutsche Kultur besitzt.

Vorbereitung: Die Vorbereitung in Texas besteht aus mehreren Treffen, ca. 1-2 Mal im Monat von Januar bis April. Sie dienen zum einen dem Kennenlernen der anderen Gruppenmitglieder und zum anderen der Übermittlung von Informationen (Reisedaten etc.). Informationen über die geographische Lage von Sehenswürdigkeiten, Empfehlungen für Lebensmittel und Einkaufsmöglichkeiten enthält ein Vortrag des Programmleiters. Explizite Hinweise zur deutschen Kultur und Gesellschaft werden vor Beginn der Reise nicht gegeben. Da die Lüneburger Studenten bereits im März/April San Angelo besuchen, werden auf diesem Wege Informationen informell ausgetauscht. Dies setzt jedoch ein Problembewusstsein auf mindestens einer Seite der Teilnehmer voraus. Fachliche Inhalte des Austausches werden durch Referate über das texanische Schulsystem vorbereitet. Die Studenten bearbeiten jeweils einen Aspekt des texanischen Schulsystems; über das äquivalente Themengebiet wird dann in Deutschland wiederum ein Referat gehalten, so dass ein direkter Vergleich möglich ist (z.B. Testverfahren in Texas im Vergleich zu Niedersachsen).

Betreuung während des Aufenthaltes: Die Studenten werden während ihres Aufenthaltes in Deutschland umfassend betreut. Aus Texas reisen zwei Dozenten mit, von Lüneburger Seite stehen die Lüneburger Programmleiterin, alle deutschen Programmteilnehmer und zusätzliche Freiwillige für die Betreuung, Begleitung,

Übersetzung u.ä. praktisch rund um die Uhr zur Verfügung. Eine eigenständige Erkundung Lüneburgs und der deutschen Kultur ist nicht nur aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse, sondern vor allem aufgrund der geringen Reiseerfahrung problematisch, so dass diese Situationen von vielen texanischen Studenten gemieden werden. Es kann hier also von einer besonders engen und intensiven Betreuung gesprochen werden.

6.1.4 Concordia Language Villages, German Language Village 'Waldsee'

Institutioneller Kontext & Aufenthaltsdauer: 1960 startete das Concordia College in Minnesota ein experimentelles Programm, indem *außerhalb des Klassenzimmers Fremdsprachen* gelernt werden sollten. Nach und nach entstand die Idee eines Sommercamps, in dem Sprache und Kultur eines anderen Landes vermittelt werden (vgl. Haukebo, 1994). Ausschlaggebend für die Entscheidung für ein Sommercamp war die dort mögliche *Isolierung vom englischsprachigen Umfeld*. Im Laufe der Jahrzehnte wurde das Programm ausgeweitet. Derzeit nehmen jährlich über 9 500 Teilnehmer zwischen 7 und 18 Jahren aus allen 50 Staaten der USA und über 40 Ländern weltweit an den Programmen in 21 Camps in 15 Sprachen⁴⁵ teil⁴⁶. Etwa 50 % der Schüler nehmen mehr als einmal am Programm teil, viele davon über einige Jahre. Seit Mitte der 60er Jahre befinden sich einige der Camps auf einem eigenen gemeinsamen Grundstück, der sogenannten ‚main site‘ in der Nähe von Bemidji, Minnesota.⁴⁷

Jedes Camp bietet eine Anzahl von ein-, zwei- oder dreiwöchigen Programmen an. Hauptelement der Camps ist jedoch ein zweiwöchiges Programm, an dem etwa zwei

⁴⁵ Arabisch, Chinesisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Norwegisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch.

⁴⁶ www.concordialanguagevillages.org/newsite/about1.php - 11.02.2009

⁴⁷ Der Vorteil einer gemeinsamen Anlage liegt nicht nur in niedrigen Verwaltungs-, Transport- und Unterhaltskosten, sondern vor allem in der Möglichkeit des kulturellen Austausches der Camps untereinander. Das Gebiet befindet sich in den Wäldern Northern Minnesotas unweit der kanadischen Grenze. Das 324 Hektar große, dicht bewaldete, leicht hügelige Gebiet umfasst einen Arm des Turtle River Lakes. Zusammen mit dem auf dem Grundstück liegenden kleineren Buck Lake beinhaltet das Gelände 6,4 km Seeufer. Das erklärt, warum alle Camps in der jeweiligen Sprache die Bedeutung Wald und See oder ein kulturell authentisches Äquivalent im Namen tragen. Das Städtchen Bemidji, mit einer Universität, einem Krankenhaus und einem Flughafen – Grundlage für medizinische Versorgung und verkehrstechnische Anbindung - befindet sich nur 16 km entfernt.

Drittel der Schüler teilnehmen. Auf die Jahrgangsstufen 9-12 ist das vierwöchige ‚high school credit program‘ beschränkt, in dem die Schüler einen Intensivkurs belegen, der ihnen in ihrer Schule zu Hause als komplettes Schuljahr für die entsprechende Fremdsprache angerechnet wird.⁴⁸ Im ‚college credit program‘ können ‚credit points‘ auf Hochschulniveau erworben werden.

Die **Teilnehmer** des Camps sind zwischen 7 und 17 Jahren alt. Die meisten von ihnen nehmen viele Jahre in Folge an dem Programm teil (vgl. Seewald 2001, S. 57). Bedenkt man das Alter der Teilnehmer, so wird deutlich, dass für einen Großteil der Teilnehmer die jährliche Programmteilnahme ein fester Bestandteil ihres Lebens ist. Allerdings nimmt die Mehrheit der Schüler das erste Mal am vierwöchigen Programm teil, da dieses spezielle Programm durch den vergebenen ‚high school credit‘ an eine bestimmte Altersgruppe, nämlich an die Klassenstufen 9 bis 12, gebunden ist. Die Teilnahme am Programm erfordert keinerlei Sprachkenntnisse, diese werden durch die mehrjährige Programmteilnahme jedoch von den Teilnehmern erworben. Etwa ein Drittel haben keinen Deutschunterricht in der Schule (vgl. Seewald 2001, S. 58). Das zeigt einerseits, dass die Teilnahme am Programm ‚freiwillig‘ ist (also keine Maßnahme für schlechte Schüler, die ihre mangelhaften Schulleistungen in den Sommerferien ausgleichen müssen), und andererseits, dass die Durchführung derartiger Sprachcamps die geringe Bedeutung des Deutschunterrichts an US-amerikanischen Schulen abfedern kann.

Teilnehmermotivation: Auf die Frage nach den Gründen für die Teilnahme am Programm ergab sich in einer Befragung folgendes Ranking (vgl. Seewald 2001, S. 59): Deutsche Sprache, High School Credit, Spaß haben, Freunde im Camp, Deutsche Vorfahren und Deutsche Kultur.

Kosten: Einen Teil der Kosten tragen die Teilnehmer selbst. Im Sommer 2008 kostete die Teilnahme am vierwöchigen Programm 3.325,- US \$. Der Rest wird durch Spenden, unter anderem von US-amerikanischen und deutschen Konzernen und Privatpersonen, getragen. Diese finanzieren auch Stipendien für Kinder einkommensschwacher Familien.

⁴⁸ Um das US-amerikanische *High School Diploma* (den einzigen Schulabschluss und damit die Hochschulzugangsberechtigung) zu erhalten, müssen die Schüler eine bestimmte Anzahl von *course credits* (Testate für erfolgreich besuchte Kurse) nachweisen. Vgl. Hadden, 1992, S. 604.

Ziel des Programms: Die Concordia Language Villages haben sich ein übergreifendes Ziel für alle ihre Aktivitäten gesetzt, welches – wie in den USA üblich – durch ein sogenanntes ‚mission statement‘ ausgedrückt wird: „To prepare young people for responsible citizenship in our global community“ (Waldsee: Lehrerhandbuch für den Leistungskurs 1999, S. 33). Übergreifendes Ziel ist es also, junge Menschen auf eine verantwortungsbewusste Weltbürgerschaft in der globalen Gemeinschaft vorzubereiten. In Verbindung mit dieser Mission hat die Organisation *Unterziele* aufgestellt, die sie für jeden Teilnehmer von Concordia Language Villages-Programmen hat. Ein verantwortungsvoller Weltbürger ist jemand, der:

- *kulturelle Vielfalt* versteht und schätzt. Die Teilnehmer lernen etwas über die Kulturen, welche die Sprache des Camps sprechen, und wie die Menschen dieser Kulturen zu Menschen aus aller Welt stehen.
- selbstsicher und mit kultureller Sensibilität in mehr als einer *Sprache* kommuniziert. Die Teilnehmer lernen eine für spezifische soziale Situationen angemessene Sprache und entwickeln eine funktionelle Nutzung der Sprache, die sie benötigen, um ihren Aufenthalt im Camp erfolgreich zu bewältigen.
- kreativ mit *internationalen Themen* umgeht. Die Teilnehmer lernen Geographie durch die Namen von CLV-Gebäuden und –Orten und arbeiten kreativ mit authentischem Kartenmaterial. Sie befassen sich außerdem mit Themen, die Menschen in aller Welt beschäftigen, indem sie an Simulationen, Abendprogrammen und informellen Diskussionen teilnehmen.
- Empathie für die Nachbarn im globalen Dorf ausdrückt. Die Teilnehmer lernen in einer kulturell heterogenen Gruppe zu leben. Spiele und Aktivitäten des Programms betonen *Kooperation statt Wettkampf*.
- eine Weltsicht des Friedens, der Gerechtigkeit und der Nachhaltigkeit vertritt. Alle Concordia Language Villages sind Vorbilder in Bezug auf *Umweltschutz*, indem sie Respekt vor der Natur und Fertigkeiten für das Leben im Freien betonen. Gruppenarbeit, *Toleranz* und *Konfliktbereitschaft* werden in Simulationen und zahlreichen anderen Aktivitäten gelernt.

Es geht also um die Schaffung einer Umgebung für das sprachliche und kulturelle Lernen, die mit dem Land der Zielkultur übereinstimmt, mit der junge Menschen sich identifizieren können, die eine positive Erfahrung im Bezug auf den Spracherwerb, eine fremde Umgebung und die sozialen Kompetenzen ermöglicht, die weiteres Interesse an

fremdsprachlichem und kulturellem Lernen weckt und den Wunsch nach Auslandsreisen hervorbringt (vgl. Nieves-Squires 1978, S. 5).

Hier wird deutlich, dass das *Sprachenlernen nur eines von zahlreichen Zielen* im Camp ist. Die Mehrsprachigkeit ist vielmehr *ein* Mittel, das die Schüler zu interkultureller Kommunikation benötigen. Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zur Kooperation etc., sind weitere Kompetenzen, die durch die Concordia Language Villages gefördert werden sollen.

Curriculum & Programminhalte: Das deutsche Camp *Waldsee* in Bemidji ist das größte der Concordia Language Villages. Es bietet Platz für ca. 170 Teilnehmer und über 70 Betreuer. Das Camp ist optisch einer *deutschen Kleinstadt im Fachwerkstil* angeglichen. Das Gelände ist in drei Gebiete aufgeteilt: Deutschland, Österreich und die Schweiz. Die *Gebäude sind nach Städten in den jeweiligen Ländern benannt*: Dresden, Hamburg, Tübingen etc. in Deutschland, Linz, Wien, Graz etc. in Österreich und Bern, Zürich, Schaffhausen etc. in der Schweiz. Gebäude mit besonderer Funktion sind unabhängig von der geographischen Lage (jedoch mit einem sprachlichen Bezug zur Nutzung) benannt: So heißt das Duschhaus Baden-Baden, die Krankenstation Heilbronn und die Künstlersiedlung Worpsswede – eine Waldlichtung mit vier Hütten mit Material und Kunsträumen (vgl. Wiechers 1999, S. 199).

Die Betreuer in Waldsee sind amerikanische und europäische Lehrer und Studenten, die eine Vielzahl von Rollen annehmen (vgl. Love, F. W. und Honig, L. J. 1973). Sie sind Vorbilder, Sprachlehrer, Trainer, Aufsichtspersonen, Betreuer und vieles mehr. *Das Betreuer-Schüler-Verhältnis von 1:3* ermöglicht eine intensive Betreuung der Teilnehmer. Die Betreuer kommen je ungefähr zur Hälfte aus den USA und aus Europa (Deutschland, Österreich, Schweiz). Voraussetzung für die Lehrtätigkeit ist die Beherrschung der deutschen und der englischen Sprache und interkulturelle Erfahrung. Es handelt sich hierbei also um ein pädagogisches Programm, welches mit hohem Aufwand durchgeführt wird.

Sprachliches und kulturelles Lernen in Waldsee: Waldsee ist eine **Lerngemeinschaft**, die es den Mitgliedern ermöglicht, auf Deutsch zu interagieren und deutschsprachige Kultur zu erleben. Ziel des deutschen Camps ist es, eine sichere und positive Lernumgebung zu schaffen, welche die Teilnehmer motiviert, die deutsche Sprache zu

gebrauchen, mehr über deutschsprachige Kulturen zu erfahren, sich selbst und andere besser zu verstehen und zu einem verantwortungsvollen Weltbürger zu werden.

Obwohl die Teilnehmer nach zwei oder vier Wochen in Waldsee nicht fließend und schon gar nicht fehlerfrei Deutsch sprechen, sollte in jedem Teilnehmer beim Verlassen des Camps das *Interesse an deutscher Sprache und Kultur* geweckt sein.

Das ‚Credit Program‘: Die Mehrzahl der Schüler nehmen an einem zweiwöchigen Kursprogramm teil, indem sie in Gruppen von 6-8 Schülern mit einem Betreuer Vokabeln und grammatische Strukturen spielerisch kennen lernen. Diese Arbeit bezieht sich jedoch ausschließlich auf die Teilnehmer des vierwöchigen ‚Credit Programs‘. Unterbringung, Mahlzeiten und Freizeitprogramm sind für beide Programme gleich.

Das Concordia Language Villages ‚**High School Credit Program**‘ ist ein vierwöchiger Intensivkurs. Schüler der Klassenstufen 9 bis 12 erhalten 180 Stunden Unterricht, was den Unterrichtsstunden des Faches *Deutsch eines ganzen Schuljahres* entspricht. Die Unterrichtsstunden werden jedoch nur zu einem geringen Teil im Klassenraum durchgeführt, stattdessen findet das Lernen hauptsächlich im Lernumfeld des Camps in Form von Musik, Tanz, Theater, Sport, Präsentationen und Simulationen mit historischer und politischer Thematik, Spielen, Kunstprojekten etc. statt. Die Bewertung von Schülern und eine Beschreibung des Lernfortschritts wird nicht nur aufgrund von herkömmlichen *Evaluationsmethoden* wie schriftlichen Tests durchgeführt, sondern vielmehr durch Projekte und Portfolios, in denen die Nutzung moderner Medien wie Video, Audiokassetten, Computer, digitale Fotografie etc. unterstützt wird. Das Programm ist durch die ‘North Central Association of Colleges and Schools’ (NCA) voll anerkannt und das Curriculum orientiert sich an den ‘American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL) Proficiency and Performance Guidelines’.

Das ‚credit program‘ in Waldsee basiert auf sechs **Lehr-Lern-Prinzipien**, die Inhalt und Methodik beschreiben (vgl. Waldsee: Lehrerhandbuch für den Leistungskurs 1999, S. 9ff.):

‚Integrated thematic approach‘: Unterrichtseinheiten sind themenzentriert. Aus einer Liste von Themen wählt der Lehrer eines aus und entwirft eine Unterrichtseinheit. Es werden nun alle Orte im Camp aufgesucht, die in Verbindung mit dem Thema stehen. Zum Thema Märchen werden zum Beispiel Märchen gelesen, ein Theaterstück

geschrieben, Requisiten und Kostüme hergestellt, eine Aufführung des Theaterprogramms besucht und so weiter.

„Proficiency-oriented, not sequential grammar-oriented“: Ziel ist es, dem Schüler zu ermöglichen, sich in einer bestimmten Situation zu verständigen. Dabei ist es für die Schüler nicht nur wichtig zu wissen, *wie* sie *was* sagen, sondern vor allem *wann* und *warum* sie etwas sagen müssen. Es geht darum zu verstehen und verstanden zu werden. Sprachliche Korrektheit ist zwar erstrebenswert, für die interkulturelle Kommunikation jedoch nicht absolut unerlässlich. Grammatik wird daher ausschließlich im Kontext und niemals einem Lehrgang folgend gelernt.

„Cooperative Teaching“: Obwohl im ‚Credit Program‘ jeder Lehrer seine eigene Klasse von etwa 8 Schülern unterrichtet, arbeiten die Lehrer in Teams von ca. 8 Lehrern und einem Leiter (‚Credit Curriculum Facilitator‘). Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, Team Teaching, ein Büro für jedes Team, indem Materialien und Ideen geteilt werden, und tägliche Konferenzen ermöglichen Austausch und Unterstützung der einzelnen Teammitglieder. Außerdem findet ein reger Austausch und eine ausgedehnte Zusammenarbeit mit allen Betreuern des Camps und den parallel stattfindenden Programmen statt.

„Cooperative Learning“: Eine positive Lernumgebung und Integration aller Schüler in alle Aktivitäten unterstützt ihre Einbindung in die Gemeinschaft. Wettbewerb zwischen den Schülern wird vermieden, stattdessen werden zahlreiche Gruppen- und Partneraktivitäten angeregt.

„Villager-Centered Learning and Village-Centered Programming“: Lernen in Waldsee ist schülerorientiert. Während die Betreuer als Modell fungieren und die Schüler in ihrem Lernprozess unterstützen, lernen die Schüler ihren Lernprozess selbst zu steuern und zu kontrollieren. Sie übernehmen Verantwortung, reflektieren nicht nur ihr eigenes Lernen, sondern auch das Leben im Camp. Sie arbeiten im Café, im Laden, in der Bank, sie entwerfen und diskutieren Regeln des Zusammenlebens etc.

„Authenticity of Text and Task“: Materialien und Situationen sind so authentisch wie möglich. Der Einsatz von Sprache erfolgt immer zweckorientiert, z.B. um Euro von der Bank abzuheben oder die Rückreise im Reisebüro zu bestätigen.

Im hier untersuchten Programm werden *Sprache und Kultur eng verknüpft* vermittelt. Der Lernprozess wird zwar von einem pädagogischen Team gesteuert, die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen letztendlich jedoch die Lernenden

selbst. In Absprache mit den Lernenden versuchen die Lehrenden eine kulturell möglichst authentische Lernumgebung zu schaffen, die eine aktive Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur ermöglicht.

Unterbringung & Kontakt mit der Zielkultur: Die Teilnehmer sind in altershomogenen Gruppen von neun bis zwölf Schülern zusammen mit zwei bis vier Lehrern, welche immer zugleich auch Betreuer sind, untergebracht. Der Kontakt mit der Zielkultur ist überwiegend indirekt und wird durch die Simulation pädagogisch stark gesteuert. Durch die spezielle Situation des ‚summer camps‘ herrscht jedoch ein enger Kontakt mit den Betreuern, von denen ungefähr die Hälfte aus deutschsprachigen Ländern kommen. Insbesondere das gemeinsame Wohnen führt zu einer direkten, häufig unbewussten Auseinandersetzung mit kulturell-bedingten Eigenschaften der Betreuer. Das ungewöhnlich gute Schüler-Betreuer-Verhältnis von weniger als drei Schülern pro Betreuer ermöglicht zudem den direkten Austausch mit Mitgliedern der Zielkultur.

Vorbereitung: Eine spezielle Vorbereitung auf den Camp-Aufenthalt besteht nicht, die Teilnehmer erhalten per Post Informationsmaterial.

Ausmaß der Betreuung während des Aufenthaltes: Während des Aufenthaltes im Camp werden die Schüler – bedingt durch die pädagogische Aufsichtspflicht bei Minderjährigen – ständig pädagogisch betreut und begleitet.

Tab. 3 fasst die wesentlichen Merkmale der Programme noch einmal zusammen.

6. Zur Umsetzbarkeit des IKR-Modells in der Praxis

Tab. 3 Übersicht über die Programme und ihre Merkmale

	USAC Semester	USAC Summer School	ASU	Concordia Language Villages
Institutioneller Kontext	Zusammenschluss von 31 US-amerikanischen Universitäten	Zusammenschluss von 31 US-amerikanischen Universitäten	Kooperation einer deutschen mit einer US-amerikanischen Universität	US-amerikanische Universität
Teilnehmer	ca. 60 Studierende (überwiegend BA)	ca. 60 Studierende (überwiegend BA)	ca. 20 Lehramtsstudierende	ca. 60 Schüler (14-17 Jahre)
Aufenthaltsdauer	1-2 Semester	1-2 Monate	4 Wochen	4 Wochen
Kosten für Teilnehmer	4.980,- – 9.460,- US \$	3.280,- – 6.460,- US \$	0,- US \$	3.325,- US \$
Ziel des Programms	Fremdsprachen, interkulturelles Lernen	Fremdsprachen, interkulturelles Lernen	Internationalisierung der Lehrerbildung	Fremdsprachen, interkulturelles Lernen
Curriculum & Programminhalte	Deutschunterricht, Landeskunde	Deutschunterricht, Landeskunde	Didaktik, Schulbesuche	Deutschunterricht, Landeskunde, Deutschland, Österreich, Schweiz
Unterbringung	Studentische Wohngemeinschaften, Gastfamilien	Studentische Wohngemeinschaften, Gastfamilien	Austauschpartner (studentische Wohngemeinschaften)	Ferienlager (feste Häuser mit Schlafsälen)
Kontakt mit der Zielkultur	Direkt mit Rückzugsmöglichkeiten (hoch)	Direkt, geringer als während des Semesters (mittel)	Direkt, pädagogisch gesteuert (niedrig)	Indirekt (simuliert)
Vorbereitung	Informationsmaterial, zweitägiges Orientierungsprogramm	Informationsmaterial, zweitägiges Orientierungsprogramm	1 Semester Vorbereitungsseminar in Texas	Informationsmaterial, häufig vorher mehrjährige Teilnahme am 2-Wochen-Programm der gleichen Institution
Betreuung während des Aufenthaltes	Deutsche Programmleitung, deutsche und amerikanische Lehrkräfte, Buddys	Deutsche Programmleitung, deutsche und amerikanische Lehrkräfte, Buddys	Deutsche und amerikanische Programmleitung, Austauschpartner	Programmleitung, Betreuer, Lehrer (Amerikaner und deutschsprachige Europäer)

Um die folgende Darstellung möglichst nachvollziehbar zu machen, wurden zunächst vier konkrete Fälle vorgestellt, bevor nun auf Typen von Programmen verallgemeinert wird. So wird die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf eine möglichst breite Praxis gewährleistet. Jedes der beschriebenen Programme repräsentiert daher einen Programmtypus, dessen Zuordnung in Tabelle 4 deutlich wird (für eine ausführliche Darstellung der Programmtypen vgl. Kap. 3.3 in dieser Arbeit).

Tab. 4 Zuordnung der Programme zu Typen

Programm	Typ
USAC Semesterprogramm	Island Program
USAC Summer School	Summer School
„Pre-service teacher exchange program ASU-Leuphana“	Akademische Studienreise
Concordia Language Villages	Sprachcamp

Jeden Programmtypus zeichnen charakteristische Merkmale aus, welche die Umsetzung der Forderungen beeinflussen. Im Folgenden werden die Bedingungen dargestellt, unter denen der IKR-Dreischritt in Austauschprogrammen allgemein und den vier beschriebenen Programmtypen im Speziellen durchgeführt wird, und deren Wirkung auf die Umsetzung diskutiert.

6.1.5 Einflussfaktoren auf die Umsetzung des IKR-Dreischritts

Die Umsetzung des IKR-Dreischritts in Austauschprogrammen ist von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Bisher wurde mit den von Bachner et al. (1993) empfohlenen rein deskriptiven Programmmerkmalen gearbeitet. Diese sind jedoch nur bedingt für einen analytischen Zugang geeignet. Es werden daher im Folgenden acht zentrale Einflussfaktoren auf die Umsetzung des Ansatzes in Austauschprogrammen identifiziert. Die Aspekte Sprache, Kontakt, institutioneller Rahmen, Motivation, Kompetenzen, Komplexität, Betroffenheit und Kontrolle werden dargestellt. Es wird erläutert, welche besonderen Chancen und Herausforderungen⁴⁹ sich aus den Aspekten jeweils für die einzelnen Programmtypen ergeben. Anschließend wird die Umsetzung unter Beachtung der besonderen Chancen und Herausforderungen des jeweiligen Programmtyps diskutiert. Mittels dieser Kriterien ist eine systematische Analyse der Umsetzung des Ansatzes in Austauschprogrammen möglich.

⁴⁹ Zur Begriffswahl ‚Chance und Herausforderung‘: Es lässt sich anmerken, dass es sich hierbei nicht um ein Gegensatzpaar handelt, wie zum Beispiel bei ‚Vor- und Nachteil‘ oder ‚Chance und Problem‘, sondern das qua definitionem jede Herausforderung einen möglichen Gewinn, also eine Chance beinhaltet. Der Begriff Herausforderung wurde jedoch bewusst gewählt, um herauszustellen, dass hierbei nicht unbedingt eine Schwäche des jeweiligen Programms gemeint ist. Vielmehr muss auf dieses jeweilige Programmmerkmal ein besonderes Augenmerk bei der Umsetzung gelegt werden, um so einen Gewinn zu erzielen. So ist der positive Aspekt des Begriffs Herausforderung durchaus intendiert und es kann damit verdeutlicht werden, dass bei Überwindung von einigen Schwierigkeiten die Umsetzung in allen Programmen möglich ist.

Sprache: Sprache ist die Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Zielkultur. Dies kann entweder in der Erstsprache der Teilnehmer oder der Sprache der Zielkultur geschehen. Optimal wäre allerdings – so lautet hier die These – eine Kombination aus beiden. Warum das so ist, lässt sich anschaulich an den beiden Programmtypen Sprachcamp und Akademische Studienreise darstellen.

Es wird hier von einer *Studienreise* ausgegangen, in der die Teilnehmer keine Kenntnisse der Zielkultur-Sprache besitzen und im Rahmen des Programms auch nicht erwerben. Zur Kommunikation wird also ausschließlich die Erstsprache der Teilnehmer – im Kontext von US-amerikanischen Programmen in Deutschland also Englisch – verwendet. Sprachliche Kommunikation und damit vertiefter Kontakt ist daher nur mit den Mitgliedern der Zielkultur möglich, die bereit und in der Lage sind, ein Gespräch auf Englisch zu führen. Damit wird automatisch eine Vorauswahl getroffen. Durch den Erwerb der Fremdsprache haben viele der Deutschen – oft durch längere Aufenthalte in den USA – auch interkulturelle Kompetenzen erworben und gleichen eventuelle Kompetenzmängel der Amerikaner automatisch aus. Sprache ist Teil der Kultur und durch die Kommunikation auf Englisch erfolgt die Interaktion daher eher nach amerikanischen Regeln, amerikanische Kulturstandards kommen zur Anwendung. Die deutschen Interaktionspartner kommen den Amerikanern daher nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell entgegen.

Im Gegensatz dazu finden *Sprachcamps* einsprachig in der Sprache der Zielkultur statt. Hierdurch ergeben sich neue Probleme: Da an die Teilnahme keine sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen gebunden sind, die Camps also auch und sogar gerade für Anfänger geeignet sind, reicht die sprachliche Kompetenz teilweise nicht aus. Das kann erstens zu Missverständnissen führen (Gerzymisch-Arbogast 2003, S. 40ff.) und zweitens bleibt die Auseinandersetzung mit der Zielkultur auf einem geringen Abstraktionsniveau. Die Herausforderung für die Lehrenden ist daher erstens zu vereinfachen ohne zu verfälschen und zweitens in der Kommunikation die nonverbale Ebene zu betonen. Zudem muss regelmäßig ein Feedback eingeholt werden, um die Eindrücke der Teilnehmer mit den Zielen der Lehrenden abzugleichen und so Missverständnisse aufzudecken.

In den zweisprachigen Inselprogrammen und Summer Schools findet die Kommunikation mit Deutschen optimalerweise auf Deutsch statt. Auch dabei kann es Missverständnisse geben. Diese werden jedoch in der anschließenden Reflexion im

Rahmen des Programms aufgegriffen oder zumindest mit den Erfahrungen der anderen Teilnehmer abgeglichen und reflektiert. Die Reflexion findet in der Regel auf Englisch statt, so dass Missverständnisse aufgeklärt und die Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur auf angemessenem Abstraktionsniveau geschehen kann. Kritisch zu prüfen wäre hier, ob die Reflexion institutionell verankert oder abhängig von den persönlichen Interessen der Lehrenden ist.

Es existieren eine Reihe von ‚summer schools‘, die ebenfalls einsprachig auf Englisch sind. Diese haben allerdings in der Regel nicht die Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur zum Ziel, sondern es geht ausschließlich um inhaltliche Aspekte der jeweiligen Fachrichtung. Diese Arbeit beschäftigt sich daher auch weiterhin ausschließlich mit zweisprachigen ‚summer schools‘ wie dem untersuchten Programm des ‚University Study Abroad Programs‘.

Kontakt: Der Kontakt zur Zielkultur ist in den vier Programmtypen überaus unterschiedlich. Im *Sprachcamp* findet der Kontakt weitgehend indirekt statt. Die Betreuer sind zwar teilweise aus Deutschland, für die Teilnehmer sind diese von den amerikanischen Betreuern jedoch nicht zu unterscheiden. Die deutsche Kultur wird lediglich simuliert, das bedeutet, dass einzelne Elemente der Kultur herausgegriffen, als typisch und elementar identifiziert und in die Simulation eingebaut werden. Diese Selektion findet im Rahmen des gesamten Camps nur bedingt zentral gesteuert statt. Viele Elemente werden von den Betreuern, die nicht unbedingt als interkulturelle Trainer ausgebildet und somit als Laien anzusehen sind, ausgewählt und präsentiert. Auch eine wohldurchdachte Gesamtplanung kann die einzelne Handlung der Betreuer nicht kontrollieren. Die Aus- und Weiterbildung der Betreuer ist somit die größte Herausforderung für Sprachcamps. Aus der ‚künstlichen‘ Situation der Simulation ergibt sich jedoch eine Chance, die große Kontrollierbarkeit, welche unter dem Aspekt ‚Kontrolle‘ genauer erläutert wird.

Die Teilnehmer von *akademischen Studienreisen* erleben die Zielkultur zwar in Deutschland, vorwiegend jedoch innerhalb der eigenen Reisegruppe. Wenn Kontakt mit Deutschen besteht, wie zum Beispiel mit den Austauschpartnern und deren Mitbewohnern, so beschränkt sich dieser – wie unter dem Punkt ‚Sprache‘ bereits ausführlich beschrieben – ausschließlich auf ausgewählte Mitglieder der Zielkultur.

Andere Elemente der deutschen Kultur werden in der Regel gezielt als Teil des Programms eingesetzt.

Im ‚*Island Program*‘ und der ‚*Summer School*‘ haben die Teilnehmer Gelegenheit zu vielfältigerem, direkterem Kontakt mit der deutschen Kultur. Hier liegt die große Chance eine Vielzahl von Interaktionen zu beobachten, die als Beispiele in das interkulturelle Training integriert werden können.

Institutioneller Rahmen: Der institutionelle Rahmen birgt vor allem ein Problem, wenn die Ziele der Institution nicht kompatibel mit den Programmzielen sind. Das wird vor allem dann deutlich, wenn die Leitung der Institution oder gar des Programms über keine oder nur geringe interkulturelle Kompetenzen verfügt und es so häufig zu einer Fehleinschätzung der Situation kommt. In der Arbeit mit deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen spielt zum Beispiel häufig der Faktor Sicherheit eine entscheidenden Rolle. Die in den USA weit verbreitete Furcht vor Überfällen oder terroristischen Anschlägen (vgl. McClain 2001, S. 220ff.) erschwert teilweise die Arbeit in Deutschland. Ein weiteres Problem kann sich daraus ergeben, dass die Programmleitung die Bedeutung und Komplexität von interkulturellem und Fremdsprachenlernen nicht erkennt und deshalb nicht genügend Ressourcen (Zeit, Personal, finanzielle Mittel für das Erstellen oder den Erwerb eines Trainingsprogramms) für diese Aspekte zur Verfügung stellt. Die Einrichtung eines intensiven ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ könnte also bereits an institutionellen Rahmenbedingungen scheitern.

Ein geeigneter institutioneller Rahmen bietet jedoch auch eine Reihe von Chancen. Alle behandelten Programme finden in einem universitären Kontext statt, es werden also eine Reihe von Ressourcen von der Universität zur Verfügung gestellt. Es könnte zum Beispiel die Entwicklung eines passenden ‚Intercultural Sensitizer Programs‘ von einer universitätseigenen Forschungseinrichtung erstellt werden, die Trainings entsprechend von bereits an der Universität Beschäftigten, finanziert über Lehraufträge, durchgeführt werden.

Sprachcamps, insbesondere die hier beschriebenen Concordia Language Villages, haben noch einen weiteren Vorteil bei der Einführung dieser neuen Kombination von zwei Methoden: Es herrscht bereits ein innovationsfreundliches Klima, getragen durch eine Tradition der Innovation.

Motivation: Motivation ist einer der zentralen Einflussfaktoren auf Lernen und Handeln (vgl. Heckhausen 2007). Alle bisher beschriebenen Aspekte waren in erster Linie programmabhängig. Die Motivation ist jedoch teilnehmerabhängig. Zwar nehmen an bestimmten Programmen in der Regel eine spezifische Auswahl von Teilnehmern mit mehr oder weniger typischer Motivation teil, die tatsächliche Motivation der Teilnehmer des einzelnen Programms kann jedoch kaum verallgemeinert werden. Da in Programmbewerbungen die Antworten in der Regel sozial erwünscht sind, reichen diese nicht aus, um die Motivation der Teilnehmer zu erheben. Diese muss getrennt und anonym erhoben werden. Dabei könnte eventuell deutlich werden, dass sich die Motivation der Teilnehmer und die Zielsetzung der Programmträger eventuell erheblich unterscheiden, wenn nicht sogar widersprechen (vgl. hierzu Kap. 3.3.2.2).

Kompetenzen: Für alle vier behandelten Programmtypen gilt, dass die interkulturellen Kompetenzen der Teilnehmer in der Regel nicht erhoben werden. Da diese schwer zu überprüfen sind, sollten zumindest Erfahrungen mit interkulturellen Überschneidungssituationen – z.B. Auslandsaufenthalte, Migrationshintergrund von Freunden, Familienmitgliedern oder der Teilnehmern selbst etc. – abgefragt werden. Da dieser Aspekt – ebenso wie die Teilnehmermotivation – teilnehmer- und nicht programmabhängig ist, kann nicht weiter verallgemeinert werden und es können an dieser Stelle keine weiteren Aussagen über die Chancen und Herausforderungen der einzelnen Programme getroffen werden. Mit aufgenommen wurden diese beiden Aspekte in die Reihe der Bedingungen um ihre Bedeutung herauszustellen und um die Grenzen der Generalisierbarkeit zu verdeutlichen.

Komplexität: Die Komplexität der kulturellen Aspekte liegt bei allen vier beschriebenen Programmen im mittleren Bereich im Vergleich zu ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ (niedrige Komplexität) und ‚full immersion programs‘ (hohe Komplexität). Wie bereits oben diskutiert, liegt die Stärke gerade in dieser mittleren Komplexität, welche die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur erlaubt, die Teilnehmer dabei jedoch nicht überfordert. Dennoch bestehen innerhalb der vier Programmtypen weitere Unterschiede in der Komplexität. Die höchste Komplexität weisen dabei das ‚*Island Program*‘ und die ‚*Summer School*‘ auf, da die Teilnehmer über mindestens fünf Wochen in der Aufnahmekultur leben und sich frei darin

bewegen. Sie sind damit einer großen Anzahl von Eindrücken ausgesetzt und erleben eine Vielzahl von interkulturellen Überschneidungssituationen. Geringer ist die Komplexität während einer *akademischen Studienreise*, in der von der Programmleitung gesteuert bestimmte Orte aufgesucht und Situationen geschaffen werden. Diese bilden ein Gesamtkonzept, welches nur den Grad an Widersprüchlichkeit aufweist, der von der Programmleitung angestrebt wird, so dass die relativ niedrige Komplexität als Chance des Programms gewertet werden kann. Da die Umwelt in der Zielkultur jedoch nicht vollständig kontrollierbar ist, ist die Komplexität höher als in Sprachcamps, dem Programmtyp mit der niedrigsten Komplexität. Die Umwelt dort wird in einem extrem hohen Maß kontrolliert, was die besondere Chance des Programms ist. Alle Situationen werden ohnehin mehr oder weniger künstlich von der Programmleitung geschaffen. Alle Akteure der Zielkultur können gesteuert werden, so dass parallel zum Training interkulturelle Überschneidungssituationen provoziert werden können.

Betroffenheit: Die emotionale Betroffenheit der Teilnehmer steht in enger Verbindung zum Stressempfinden (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 32ff.). Die Betroffenheit ist vor allem von weiteren Anforderungen an die Teilnehmer abhängig. Sind diese zu hoch und werden sie als bedeutsam für das eigene Wohlbefinden bewertet, entsteht Stress und die Teilnehmer sind weniger in der Lage, mit den interkulturellen Anforderungen angemessen umzugehen (vgl. Kap 4.2 in dieser Arbeit). Jede Auseinandersetzung mit interkulturellen Überschneidungssituationen im Rahmen eines ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ wird daher höchst emotional.

Insbesondere in ‚*Island Programs*‘ ist – bedingt durch den Stress über einen langen Zeitraum kombiniert mit den akademischen Anforderungen des Programms – folgendes Phänomen zu beobachten: Veranstaltungen zum Thema „Interkulturelle Kommunikation“ werden von den Teilnehmern genutzt, um ihren Unmut auszudrücken. Die negative Stimmung wird von anderen Teilnehmern aufgenommen und potenziert sich. Für die Lehrenden oder Trainer ist es eine große Herausforderung, zum einen die negativen Emotionen der Teilnehmer aufzufangen, ohne sich selbst davon beeinflussen zu lassen, und gleichzeitig eine neutrale Auseinandersetzung mit dem Thema zu fördern.

Bei *akademischen Studienreisen* und in *Sprachcamps* wird die Situation eher spielerisch aufgenommen. Die kürzere Programmdauer und das damit ‚absehbare Ende‘ lassen

solche negativen Emotionen gar nicht aufkommen. Die Chance der spielerischen Auseinandersetzung mit den deutschen Kulturstandards sollte in diesem Programmen daher unbedingt wahrgenommen werden.

Kontrolle: Die Kontrollierbarkeit der interkulturellen Überschneidungssituationen, welche die Teilnehmer erleben, ist in ‚*Island Program's* und ‚*Summer Schools*‘ relativ gering. Durch die direkte Interaktion mit Mitgliedern der Zielkultur erleben die Teilnehmer eine Vielzahl von Interaktionen, von denen nicht alle den deutschen Kulturstandards gemäß erfolgen. Die Identifizierung gerade dieser typischen Interaktionen ist jedoch eine Aufgabe in dem IKR-Dreischritt, weshalb gerade die Bandbreite von unterschiedlichen Interaktionen die Zielsetzung des Programms unterstützen. Eine Schwierigkeit könnte lediglich darin bestehen, dass die Teilnehmer mit anderen Deutschen ebenfalls über das Thema ‚Kultur‘ sprechen und hier wiederum Laien auf die Wahrnehmung Einfluss nehmen. Die Trainer müssen hier das Vertrauen der Teilnehmer in sie als Experten haben, ansonsten würden Ihre Aussagen über die empirisch abgesicherten deutschen Kulturstandards angezweifelt.

Auf *akademischen Studienreisen* ist die Kontrollierbarkeit der Situation höher, da die Orte und häufig die damit verbundenen Situationen durch die Programmleitung bewusst ausgewählt werden. Damit lassen sich zwar einzelne Situationen nicht unbedingt ausschließen, es kann jedoch eine gewisse Vollständigkeit gewährleistet werden, so dass zumindest alle den behandelten Kulturstandards entsprechenden Situationen einmal erleben werden.

Die höchste Kontrollierbarkeit findet man in *Sprachcamps*. Da alle Situationen ohnehin extra für die Teilnehmer inszeniert werden, ist die Kontrolle bereits fester Bestandteil der Campstruktur, die Betreuer sind darin geübt ihr Verhalten stark zu kontrollieren. Ihr Verhalten, bis jetzt mit dem Fokus auf klare Aussprache, Sprechtempo, Vokabular und Grammatik, lässt sich leicht auf bewusstes Handeln den deutschen Kulturstandards gemäß erweitern.

Die oben beschriebenen Einflussfaktoren auf die einzelnen Programmtypen werden im Folgenden in einer Tabelle zusammenfassend dargestellt und die Chancen und Herausforderungen mit einem C bzw. H markiert.

Tab. 5 Übersicht über Einflussfaktoren auf die Umsetzung des IKR-Dreischnitts

	Island Program	Summer School	Akademische Studienreise	Sprachcamp
Sprache	Zweisprachig C	Zweisprachig C	Lernen nicht Deutsch H	Einsprachig → Missverständnisse H
Kontakt	Direkt & vielfältig C	Direkt und vielfältig C	Nur zu ganz bestimmten Mitgliedern der Kultur H	Indirekt (teilweise durch Laien gefiltert) H
Institutioneller Rahmen	Einbettung in deutsche Universität C	Einbettung in deutsche Universität C	Amerikanische Programmleitung H	„innovative Tradition“ C
Motivation	?	?	?	?
Kompetenzen	?	?	?	?
Komplexität	Hoch H	Hoch H	Mittel	Gering C
Betroffenheit	Hoch → Stress über langen Zeitraum H	Mittel	Nicht so hoch, bleibt spielerisch C	Nicht so hoch, bleibt spielerisch C
Kontrolle	Relativ gering	Relativ gering	Hoch C	Sehr hoch C

C = Chance

H = Herausforderung

Durch den Einfluss der acht Aspekte Sprache, Kontakt, Institutioneller Rahmen, Motivation, Kompetenzen, Komplexität, Betroffenheit und Kontrolle auf die einzelnen Programmtypen ergeben sich eine Reihe von programmspezifischen Chancen und Herausforderungen. Im folgenden wird die Umsetzung des IKR-Dreischnitts in den einzelnen Programmtypen in Bezug auf diese Chancen und Herausforderungen diskutiert.

6.2 Anwendung des IKR-Dreischnitts in den einzelnen Programmtypen

Die Durchführung des IKR-Dreischnitts in allen vier Programmtypen Island Program, Summerschool, akademische Studienreise und Sprachcamp ist möglich, dabei sind in allen Programmtypen besondere Schwierigkeiten zu überwinden, genauso beinhalten

alle vier jedoch spezifische Lernchancen, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Dazu werden den einzelnen Programmen jeweils die folgende Grafik vorangestellt und die besonderen Chancen und Herausforderungen wiederum mit einem C oder einem H markiert.

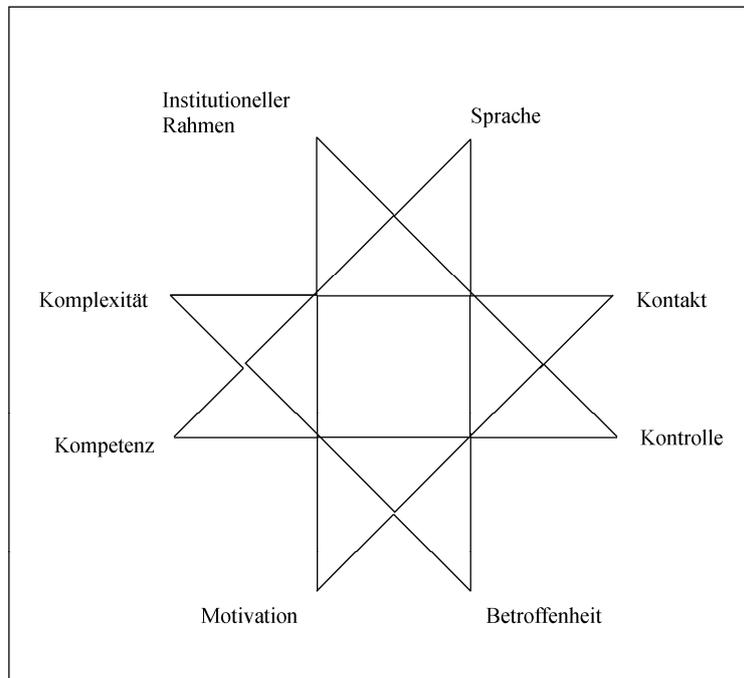


Abb. 19 Chancen und Herausforderungen – Programmmerkmale (Quelle: eigene Darstellung)

Deutlich werden soll vor allem, wie in den einzelnen Programmtypen mit den Chancen und Herausforderungen umgegangen werden kann und sollte.

6.2.1 ‚Island Program‘

Die höchste Stufe der Anwendung des im Training Gelernten findet man in ‚island programs‘. Hier sollte relativ zu Beginn des Semesters ein Grundprogramm des Trainings durchgeführt werden, um Basiswissen und eine grundlegende Sensibilisierung der Teilnehmer für interkulturelle Überschneidungssituationen zu erreichen. Im Anschluss daran müssen jedoch im Laufe des gesamten Jahres regelmäßig Veranstaltungen zur Reflexion der bisherigen Erlebnisse durchgeführt werden. Um den

Erfolg des Trainings zu gewährleisten, sollten diese Veranstaltungen in kleineren Gruppen – etwa im Rahmen der Deutschkurse – als Pflichtkurs durchgeführt werden, um zu verhindern, dass lediglich die ohnehin kulturell sensibilisierten Teilnehmer das Angebot wahrnehmen.

Das Besondere an Inselprogrammen sind die täglichen Treffen mit Mitgliedern der eigenen Kultur. Während die Zeit, die gemeinsam mit anderen US-Amerikanern verbracht wird, zwar weniger Zeit in der Zielkultur bedeutet, so bietet sich hier doch die Möglichkeit, das bisher Erlebte zu reflektieren und zu verstehen. Unter Anleitung eines Experten kann so mit Hilfe des Trainings das Programm in Bezug auf interkulturelles Lernen optimal genutzt werden. Ohne eine derartige Lenkung könnte die gemeinsame Zeit lediglich als Pause von der deutschen Kultur angesehen werden. So jedoch kann das entsprechende Input den Lernprozess beschleunigen, intensivieren und die Qualität der Erkenntnisse auf ein angemessenes, universitäres Niveau heben. Ergänzende Informationen über Geschichte und Gesellschaft des Gastlandes sollten dazu in das Training eingebunden werden. Über diesen fächerübergreifenden Zugang kann eine optimale Verknüpfung von theoretischem landeskundlichem Wissen und anwendungsorientiertem Handlungswissen erreicht werden. Eine höhere intrinsische Motivation für die Auseinandersetzung mit theoretischen Konstrukten wäre der positive Nebeneffekt.

Im vorhergehenden Kapitel wurden zwei für den Programmtyp charakteristische Herausforderungen: die hohe Komplexität und die hohe Betroffenheit, sowie drei Chancen: der institutionelle Rahmen, die Zweisprachigkeit und der intensive Kontakt der Teilnehmer zu Mitgliedern der Zielkultur identifiziert. Im Folgenden werden diese Aspekte einzeln aufgegriffen und der Umgang damit in der Durchführung des IKR-Dreischritts in ‚island programs‘ diskutiert.

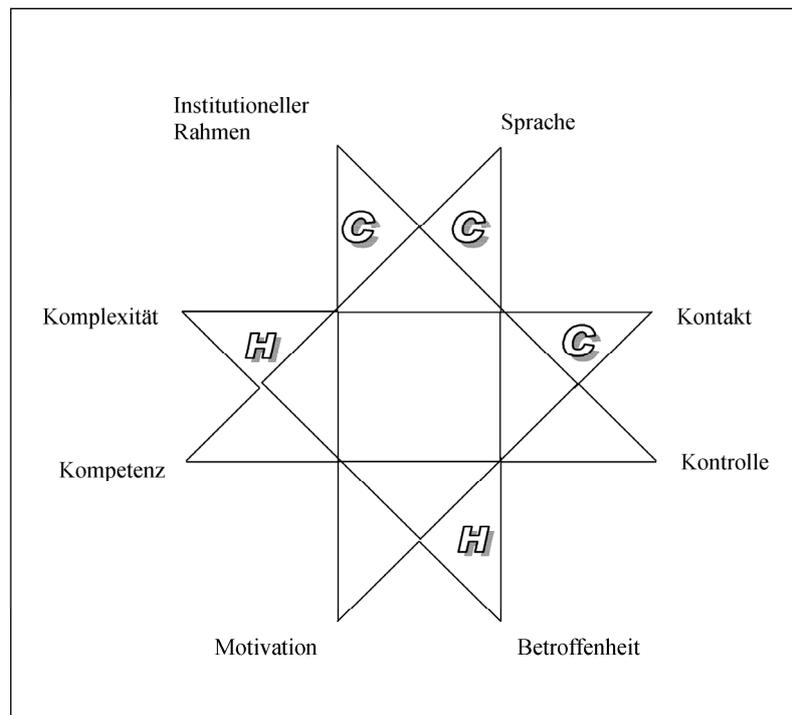


Abb. 20 Chancen und Herausforderungen – ‚Island Program‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Die kleinere Herausforderung ist die **Komplexität** der Kultur, der die Teilnehmer während des Programms ausgesetzt sind. Damit ist gemeint, dass die Teilnehmer einer Vielzahl von teilweise widersprüchlichen Situationen begegnen. Diese zu ordnen und im Rahmen des Trainings angemessen zu reflektieren erfordert einen hohen Zeitaufwand und entsprechende Kompetenzen der Betreuer. Der qualifizierte Umgang mit dieser Herausforderung ist jedoch leistbar, wenn bereits zu Beginn des Trainings zwei Grundsätze deutlich herausgestellt werden: Erstens betreffen alle Aussagen über Kulturstandards die Wahrscheinlichkeit, in der ein bestimmtes Verhalten in der Kultur zu beobachten ist (vgl. Kap. 4.3). Es geht keinesfalls darum, alle Situationen eindeutig zu klassifizieren und zu erklären. Zweitens können nicht alle Situationen besprochen werden. Vielmehr sollten einige Erfahrungen der Teilnehmer herausgegriffen und geprüft werden, ob sie exemplarisch für einen bestimmten Kulturstandard sind.

Die weitaus größere Herausforderung in der Anwendung des IKR-Dreischritts in ‚island programs‘ ist die emotionale **Betroffenheit** der Teilnehmer. Im Laufe des Jahres werden sie mit etlichen für das Austauschprogramm typischen Herausforderungen

konfrontiert sein. Die Abwesenheit von Freunden und Familie, also eines sozialen Netzwerkes, wirkt hier als Katalysator für Belastungen (vgl. Kap. 4.2). Diese emotionale Stresssituation kann sich negativ auf die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen auswirken. Unter diesen Bedingungen das im Training Erlernte anzuwenden und sich kulturadäquat zu verhalten ist eine besondere Herausforderung, bei der die Teilnehmer unbedingt professionelle Unterstützung brauchen. Die Gruppe kann hier ebenso stabilisierend wirken, die Gefahr einer zusätzlichen Belastung durch die Probleme der anderen Teilnehmer – zum Beispiel durch allgemeines ‚Schlechtreden‘ der Deutschen – ist jedoch nicht zu unterschätzen. Hier kann und muss der Trainer lenkend eingreifen.

Eine der Chancen von ‚island programs‘ ist der **institutionelle Rahmen**. Die Programme werden an Universitäten durchgeführt und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen weder von der Programmleitung noch von den Studierenden in Frage gestellt. Da der Erwerb interkultureller Kompetenzen ein Bestandteil der Programmziele ist (vgl. Kap. 3.3.2.2), ist häufig bereits ein Kurs in interkultureller Kommunikation im Curriculum enthalten. Dieser ist jedoch in der Regel nicht als Training konzipiert, sondern behandelt Theorien zur interkulturellen Kommunikation. An dieser Stelle müssen nun die Verantwortlichen überzeugt werden, diesen theoretischen Überblickskurs durch ein ‚Intercultural Sensitizer Program‘ zu ersetzen. Die Schwierigkeit liegt hier vor allem darin, den Kurs so zu gestalten, dass die Heimatuniversitäten den Kurs anerkennen. Dafür könnte es notwendig sein, eine Kombination aus kulturspezifischem Training und theoretischem Einführungskurs in allgemeine Theorien der interkulturellen Kommunikation zu bilden.

Eine weitere Chance ist der intensive **Kontakt**, den die Teilnehmer mit Mitgliedern der Zielkultur haben. Sie leben in Wohngemeinschaften oder bei Gastfamilien über einen längeren Zeitraum mit ihnen zusammen. Dabei können eine Vielzahl von unterschiedlichen interkulturellen Überschneidungssituationen nicht nur beobachtet, sondern auch erfahren werden. Dadurch können die Teilnehmer eine Menge an eigenen Erfahrungen in den Kurs einbringen; das Üben an unzähligen Beispielen wird dadurch möglich. Wichtig ist dafür, dass ein Training verwendet wird, das ausdrücklich auf die Lebenssituation von Studierenden ausgerichtet ist und dessen Beispiele für

interkulturelle Überschneidungssituationen ausdrücklich aus dem studentischen Alltagsleben übernommen sind. Ein Beispiel dafür ist das Training von Markowski und Thomas (1995). Die Identifikation von derartigen Situationen im Alltag fällt durch die geringere Transferleistung leichter.

Zu beachten sind ebenfalls zwei sich durch die Chance des intensiven Kontaktes ergebende Herausforderungen: Die bereits oben angesprochene emotionale Betroffenheit ist in diesem Programmtyp am größten und durch den Kontakt mit Laien, die sich noch nie mit dem Kulturstandardkonzept auseinander gesetzt haben, werden Widersprüche deutlich. Es ist hier die Aufgabe und Chance des Trainers die Widersprüche zu erklären und diese zur weiteren Erklärung des Kulturstandardkonzeptes nutzbar zu machen.

Die größte Chance von ‚island programs‘ liegt in der Mehrsprachigkeit. Die Teilnehmer lernen alle Deutsch, die **Sprache**, in der das Training stattfindet, ist jedoch Englisch. Die Teilnehmer sind so in der Lage mit allen Deutschen in der Sprache der Zielkultur zu kommunizieren und können Interaktionen Dritter – zum Beispiel in öffentlichen Verkehrsmitteln – verfolgen und sprachlich verstehen. Gleichzeitig erlaubt die Reflexion auf Englisch die Auseinandersetzung auf einem der Komplexität des Themas angemessenen Sprachniveau. Eine weitere Chance ergibt sich durch die Integration von interkulturellem Lernen und Fremdsprachenunterricht, da so erstens zusätzliche Lernzeit zur Verfügung steht und zweitens die Teilnehmer zur Metakommunikation mit Mitgliedern der Zielkultur befähigt werden. Spätestens ab dem Mittelstufenniveau des Deutschunterrichts (Stufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, vgl. Trim & Quetz 2001) sollten Aspekte des ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Dieser sollte – insbesondere in den behandelten Texten – ausdrücklich um die kulturelle Dimension erweitert werden.

Bestandteil des Sprachenlernens in einem ‚island program‘ kann darüber hinaus die Tandem-Methode sein. Die Programmteilnehmer treffen sich auf freiwilliger Basis regelmäßig mit deutschen Muttersprachlern zum Tandem-Sprachlernen (vgl. Kap. 5.2.1). Hierfür sind zahlreiche Absprachen und Abstimmungen nötig, interkulturelle Überschneidungssituationen werden zwangsläufig auftreten. Auch diese Erfahrungen können und sollten im Training aufgegriffen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mehrsprachigkeit des Programms und der intensive Kontakt der Teilnehmer sowohl mit Mitgliedern der Zielkultur als auch der eigenen Kultur über mindestens ein Semester ideale Voraussetzungen dafür sind, den IKR-Dreischritt in der Praxis umzusetzen. Eine Herausforderung ist die emotionale Betroffenheit der Teilnehmer, was eine distanzierte Auseinandersetzung erschwert, jedoch den erfahrungsorientierten Ansatz des ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ unterstützt. Im Folgenden wird die Umsetzung in einem prinzipiell ähnlichen Programm, welches jedoch über kürzere Zeiträume verläuft, diskutiert.

6.2.2 Summerschool

Beim Programmtyp ‚summer school‘ ist zunächst zwischen zwei Arten von ‚summer schools‘ zu unterscheiden. Es kann sich entweder um das Sommerprogramm eines Anbieters von Semester-‚island programs‘ handeln, wie die oben exemplarisch vorgestellte ‚USAC Summer School‘ (vgl. Kap. 6.3.2). Die ‚summer school‘ ist dann im Wesentlichen eine zeitliche Reduzierung eines ‚island programs‘ auf ein bis zwei Monate während der eigentlich vorlesungsfreien Zeit im Sommer. Die Auseinandersetzung mit deutscher Sprache und Kultur ist hier wesentlicher Bestandteil des Curriculums. Beim zweiten Typus handelt es sich um Programme, deren Curriculum keine fremdsprachlichen Anteile enthält sondern andere Fächer abdeckt. Für den zweiten Typus gelten die meisten hier beschriebenen Aspekte ebenfalls, so dass alle Aussagen außer denjenigen, welche die Mehrsprachigkeit betreffen, für beide Typen gelten. Da die besonderen Chancen und Herausforderungen jedoch schon unter dem Punkt ‚island programs‘ diskutiert wurden, wird zur Vermeidung von Redundanzen im Folgenden ausschließlich auf den Aspekt Betroffenheit sowie die Folgen durch die wesentlich kürzere Aufenthaltsdauer eingegangen, aus der sich die Notwendigkeit der Anwendung des IKR-Ansatzes ergibt.

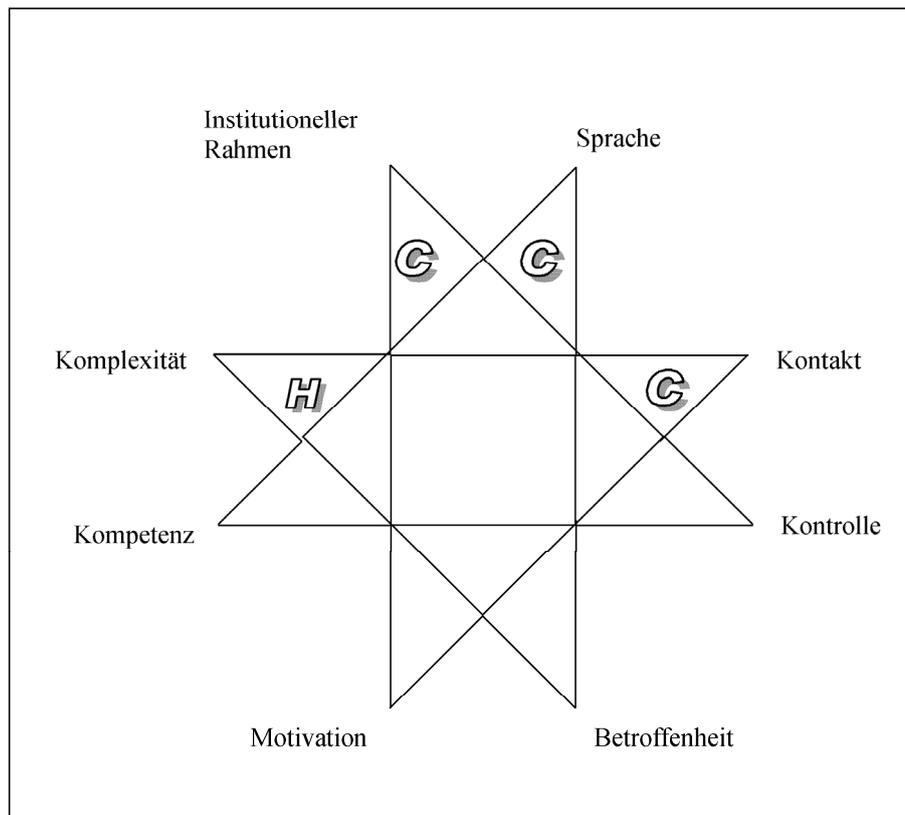


Abb. 21 Chancen und Herausforderungen – 'summer school' (Quelle: eigene Darstellung)

Für beide Programmtypen wurden in Kap. 6.2.1 die Chancen ‚Institutioneller Rahmen‘, ‚Sprache‘ und ‚Kontakt‘ sowie die Herausforderungen ‚Komplexität‘ identifiziert. Für ‚island programs‘ nennt das Kapitel darüber hinaus ‚Betroffenheit‘ als Herausforderung, für ‚summer schools‘ dagegen nicht. Das ergibt sich aus der kürzeren Aufenthaltsdauer. Durch das ‚absehbare Ende‘ in ein oder zwei Monaten kann es den Teilnehmern gelingen, eine größere Distanz zur Zielkultur zu bewahren. Dissonanzen werden daher häufig ‚ausgehalten‘, anstatt sie in Form von Missstimmungen auszudrücken.

Die kürzere Aufenthaltsdauer hat jedoch einen weiteren im Folgenden beschriebenen Effekt: Bisher wurde im Bereich des interkulturellen Lernens in ‚summer schools‘ eher induktiv vorgegangen. Die Teilnehmer werden zunächst mit der Situation konfrontiert. Sie stellen dann von selbst Regelmäßigkeiten fest und können Vermutungen über deren Ursachen anstellen. Für die Dauer einer ‚summer school‘ – also in maximal zwei

Monaten – ist das jedoch kaum leistbar. Die Anzahl der interkulturellen Überschneidungssituationen reicht nicht aus, um zuverlässige Aussagen über deren Bedeutung für das Leben in der Zielkultur zu treffen. Der nächste Schritt, die Information über Ursachen für dieses Verhalten, kann dementsprechend kaum erfolgen. Durch Missinterpretation und Überbewertung kann ein völlig verzerrtes Bild von der Zielkultur entstehen. Für die kurze Zeit ist es also erforderlich, einen deduktiven Ansatz zu wählen. Durch das Training werden die Teilnehmer für die Wahrnehmung bestimmter Situationen sensibilisiert. Die tatsächliche Bedeutung für die Kultur im Rahmen der zentralen Kulturstandards wurde zuvor mit wissenschaftlichen Instrumenten erhoben und eine Verzerrung des Eindruckes kann so wenn nicht verhindert, so doch abgeschwächt werden.

Diese Argumentation gilt im Prinzip auch für die im Folgenden dargestellten akademischen Studienreisen.

6.2.3 Akademische Studienreise

Nachfolgend werden auf der Basis von teilnehmerbezogenen Annahmen Konsequenzen für die Programme gezogen. Bereits in Kapitel 3.3.2 wurde erläutert, dass einige Aspekte wie Motivation und Kompetenzen der Teilnehmer die Programme beeinflussen, jedoch nicht generalisiert werden können. Um die im Folgenden getroffenen Aussagen für einzelne Programme nutzbar zu machen, müssen die Annahmen empirisch überprüft und die Schlussfolgerungen gegebenenfalls angepasst werden. Unter dieser Voraussetzung wurden in Kapitel 6.3 für den Programmtyp Akademische Studienreise drei besondere Herausforderungen: institutioneller Rahmen, Sprache und Kontakt, sowie zwei Chancen: Kontrolle und Betroffenheit identifiziert. Im Folgenden wird die Umsetzung des IKR-Ansatzes im Umgang mit den genannten Herausforderungen und der besonderen Ausnutzung der Chancen vorgestellt.

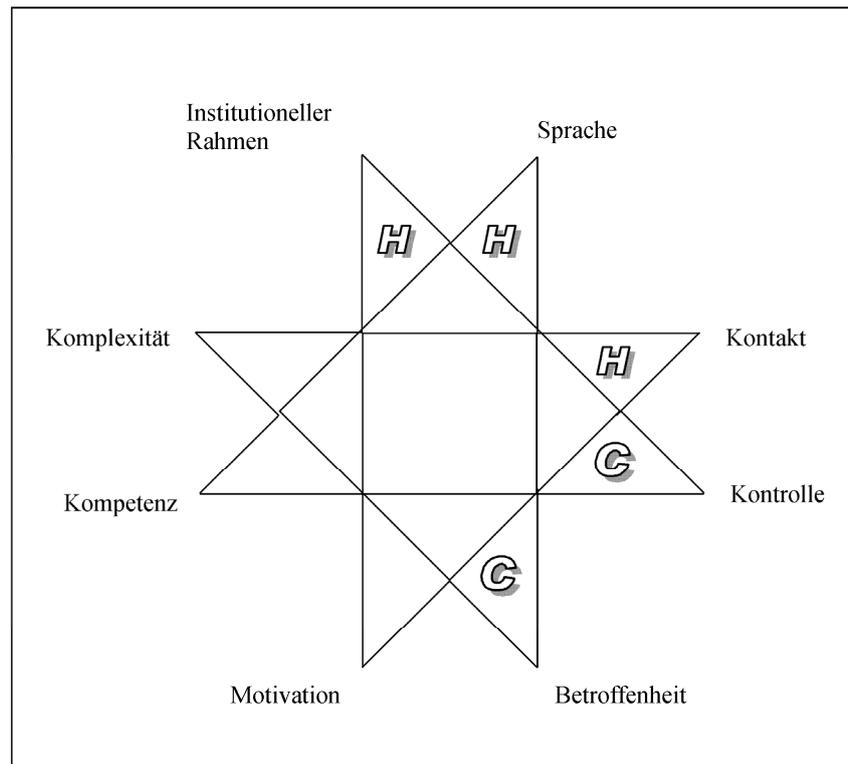


Abb. 22 Chancen und Herausforderungen – Akademische Studienreise (Quelle: eigene Darstellung)

Institutioneller Rahmen: Akademische Studienreisen werden häufig von einem Fachbereich oder einem Institut durchgeführt. In Abgrenzung zu den anderen drei Ansätzen geht es hier jedoch ausdrücklich nicht um Programme des ‚German Departments‘, welche das Erlernen der deutschen Sprache anstreben. Aus dieser Eingrenzung ergeben sich vor allem zwei Umstände: Die Teilnehmer haben erstens während ihres Aufenthaltes ein akademisches Programm zu absolvieren, welches nicht unbedingt in einem Zusammenhang zur deutschen Kultur steht. Vielmehr geht es häufig darum, die eigene Disziplin – im Fall des Programms der Leuphana Universität Lüneburg mit der Angelo State University ist es die Lehrerbildung – aus einer anderen Perspektive kennen zu lernen. Da akademische Disziplinen in einem kulturellen Kontext stattfinden, lohnt sich zwar in jedem Fall die Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur, dieser Zusammenhang ist jedoch eventuell nicht allen Beteiligten, sowohl Lehrenden als auch Teilnehmern, von Beginn an klar. Diese müssen also noch überzeugt werden, Ressourcen in den interkulturellen Aspekt der Studienreise zu investieren. Aufgabe des deutschen Teils der Programmleitung ist also hier nicht nur die

Durchführung des IKR-Dreischnitts, es sollte darüber hinaus frühzeitig Kontakt zu den amerikanischen Programmpartnern aufgenommen werden. So bleibt genug Zeit, um schon vor Beginn der Reise deutlich zu machen, dass die behandelten Inhalte, zum Beispiel das deutsche Schul- und Lehrerbildungssystem, nur in einem kulturellen Kontext verstanden werden können. Falls das die amerikanische Partnerhochschule zulässt, könnte außerdem versucht werden, amerikanische Kollegen aus dem interkulturellen Bereich in das Programm einzubinden.

Die zweite Konsequenz besteht darin, dass die Teilnehmer in der Regel keine **Deutschkenntnisse** und aufgrund der geringen Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen in den USA häufig gar keine Fremdsprachenkenntnisse haben. Damit einhergehend haben sich viele Teilnehmer kaum oder gar nicht mit anderen Kulturen auseinandergesetzt, zumal die Teilnehmer aufgrund der nicht unerheblichen Kosten derartiger Programme häufig aus der monolingualen, ethnozentrischen weißen Mittelschicht der USA kommen (vgl. Kap. 2.3). Aus den mangelnden Sprachkenntnissen ergeben sich wiederum zwei Konsequenzen: Erstens ist interkulturelle Kompetenz heutzutage häufig Lernziel des Fremdsprachenlernens, so dass in diesem Fall von einer geringeren interkulturellen Kompetenz als bei den Teilnehmern anderer Programme – zumindest derjenigen mit Vorkenntnissen – auszugehen ist. Zweitens ist eine Kontaktaufnahme mit Deutschen problematisch. Häufig haben die Teilnehmer ausschließlich zu einer sehr ausgewählten Gruppe von Deutschen **Kontakt**. Diese sprechen sehr gut Englisch und verfügen über interkulturelle Kompetenzen. Teilweise kennen die deutschen Interaktionspartner sogar amerikanische Kulturstandards und handeln im Umgang mit Amerikanern bewusst oder unbewusst entsprechend diesen Kulturstandards. Die Beobachtung von ‚typisch‘ deutschem Verhalten ist also ungleich schwerer, zumal die Teilnehmer aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse auch nicht als unbeteiligte Dritte die Interaktion von zwei Deutschen beobachten und analysieren können. Diese Schwierigkeiten lassen sich sicher nicht vermeiden. Um so wichtiger ist ein ‚Intercultural Sensitizer Training‘, in dem die Teilnehmer lernen, welche beobachteten Verhaltensweisen den deutschen Kulturstandards entsprechen und in welchen Situationen sich ihre Interaktionspartner den amerikanischen Kulturstandards angepasst haben.

Akademische Studienreisen mit den beschriebenen ‚typischen‘ Programmteilnehmern beinhalten jedoch eine Reihe von Chancen, von denen hier zwei genannt werden: Durch die relativ genaue Planung und den engen Zeitrahmen des Programms entsteht eine hohe **Kontrollierbarkeit** der Situationen. Die Programmteilnehmer verbringen in der Regel auch ihre Freizeit gemeinsam mit den Dozenten. Einer erfahrenen Programmleitung kann es daher gelingen, interkulturelle Überschneidungssituationen zu provozieren, in denen im Laufe des Aufenthaltes alle im ‚Intercultural Sensitizer Training‘ behandelten Kulturstandards zu beobachten sind. Selbstverständlich muss dazu das Training dem Kontext des Programms entsprechend angepasst werden. Das aufeinander Abstimmen von Programm und Training erfordert zwar einen großen Aufwand und ausreichende Kompetenzen des Personals, ist jedoch prinzipiell möglich.

Die andere besondere Chance von akademischen Studienreisen liegt in der relativ geringen **Betroffenheit**. Durch die Abgrenzung von der Zielkultur und dem engen Gruppenzusammenhalt besteht eine große Distanz zur Zielkultur. Die Teilnehmer sind selten bis nie allein und können sich dementsprechend auch nicht allein gelassen fühlen. Jeglicher Kontakt mit Deutschen bleibt daher distanziert, zusammen mit einer entsprechenden Aufgabenstellung aus den interkulturellen Trainingseinheiten kann so eine eher spielerische Auseinandersetzung mit den deutschen Kulturstandards erreicht werden.

Es ist deutlich geworden, dass mit dem institutionellen Rahmen, der Sprache und dem Kontakt eine Reihe von Herausforderungen in der Umsetzung des IKR-Ansatzes in akademischen Studienreisen liegen. Gelingt es jedoch trotzdem den Ansatz in diesem Programmtyp zu implementieren, so ist mit einem großen Gewinn zu rechnen. Das ergibt sich vor allem aus dem Umstand – so die Annahme –, dass das Programm über die Behandlung von fachwissenschaftlichen Lerninhalten um eine interkulturelle Komponente erweitert wird. Das gewährt solchen Amerikanern, die sich bisher nicht mit interkulturellen Themen auseinandergesetzt haben, einen tiefen Einblick in die deutsche Kultur.

6.2.4 Sprachcamp

Das in dieser Arbeit beschriebene deutsche Camp der ‚Concordia Languages Villages‘ ist zwar ein Sprachcamp, kann jedoch nur bedingt als prototypisch für Sprachcamps allgemein stehen. Als das größte, älteste und am weitesten entwickelte Sprachcamp ist es vielmehr als Pilotprogramm zu betrachten. Die hier beschriebenen Methoden und Ansätze werden zum Teil in anderen Camps (noch) nicht umgesetzt, sie gelten jedoch als ‚best practice‘-Beispiel für andere Sprachcamps und den Schulunterricht (vgl. Hamilton et al. 2005). Bis jetzt wurden fast alle in Sprachcamps verwendeten Methoden und Ansätze in den ‚Concordia Language Villages‘ entwickelt und verbreiteten sich von dort aus in die ganze Welt. Es ist also sinnvoll, auch diesen Ansatz von hier aus starten zu lassen. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wird im folgenden Abschnitt – anders als in den vorhergehenden – weniger abstrahiert, sondern die Analyse basiert vielmehr auf der konkreten Situation im deutschen Camp der ‚Concordia Language Villages‘ in Bemidji, Minnesota.

In Kap. 6.1.5 wurden zwei Herausforderungen: Sprache und Kontakt, sowie vier Chancen: Komplexität, institutioneller Rahmen, Kontrolle und Betroffenheit identifiziert. Sie werden in Abb. 23 zusammengefasst und im Folgenden genauer erläutert und der mögliche Umgang mit ihnen im Rahmen einer Umsetzung des IKR-Dreischritts diskutiert.

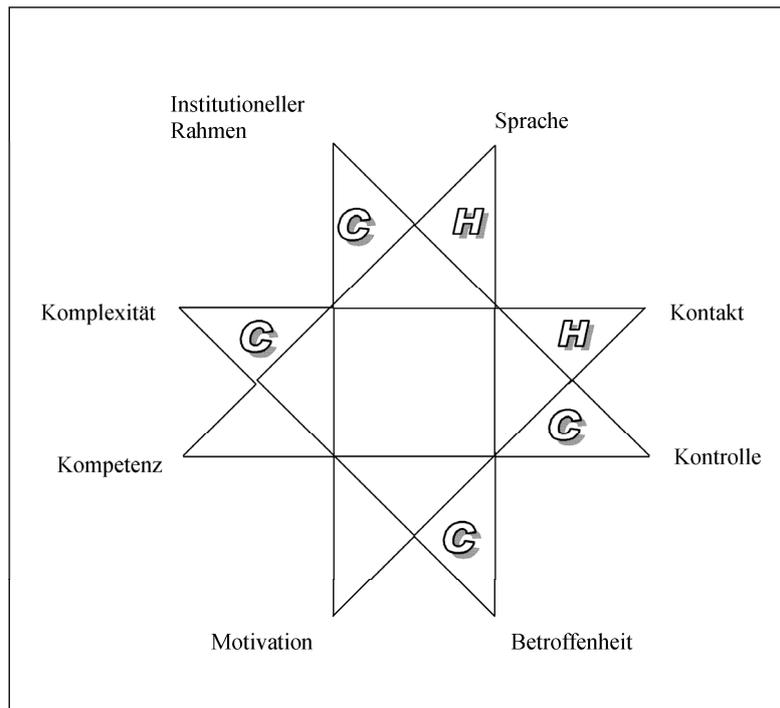


Abb. 23 Chancen und Herausforderungen – Sprachcamp (Quelle: eigene Darstellung)

Die erste der beiden identifizierten Herausforderungen besteht in der Form der Kontaktes mit der Zielkultur. Anders als in den anderen drei untersuchten Programmtypen haben die Teilnehmer keinen direkten **Kontakt** mit der Zielkultur. Zwar sind ein Teil der Lehrer und Betreuer in Sprachcamps Mitglieder der Zielkultur, sie sollten als solche jedoch von den amerikanischen Betreuern nicht zu unterscheiden sein. Die Elemente der Kultur und damit auch die Kulturstandards werden im Sprachcamp simuliert. Damit wird eine Vorauswahl getroffen, welche stark verfälschend sein kann. Die europäischen Lehrer haben daher auch eine Kontrollfunktion, sie können einschreiten, wenn sie Verzerrungen beobachten. Um zu erkennen, wann eine Situation allerdings tatsächlich untypisch für die Zielkultur, also in diesem Fall die deutsche Kultur, ist, benötigen die Teilnehmer Kenntnisse über Kulturstandards. Gerade deshalb sollte ein professionell durchgeführtes ‚Intercultural Sensitizer Training‘ in das Sprachcamp integriert sein. So können Verzerrungen vermieden werden, da das Training auf empirisch abgesicherten Erkenntnissen beruht.

Auch wenn das Erlernen der Fremdsprache in einem Sprachcamp im Vordergrund zu stehen scheint, zeigt bereits die Mission der Concordia Language Villages die hohe Bedeutung des interkulturellen Lernens: „To prepare young people for responsible citizenship in our global community” (Concordia Language Villages 1999, S. 33). Durch die einsprachige Lernsituation ergibt sich jedoch eine besondere Herausforderung für die Durchführung eines ‚intercultural sensitizer trainings‘ nach dem Kulturstandardkonzept. Die langjährige Erfahrung mit dem Programm hat allerdings gezeigt, dass die **Einsprachigkeit** kein so großes Problem darstellt, wie man zunächst meinen könnte. Hervorragend geschultes Personal und die entsprechende Kreativität von allen Beteiligten hat es auch bisher ermöglicht, alle noch so schwierigen Situationen – außer bei Gefahr für Leib und Seele von Teilnehmern – einsprachig zu bewältigen. Grundsätzlich muss sich jedoch von dem rein verbal orientierten Zugang der meisten Trainings zugunsten eines ganzheitlicheren Ansatzes gelöst werden. Das jedoch deckt sich mit dem allgemeinen didaktischen Trend (vg. Fowler & Blohm 2004, S. 39 und Kap. 4.3.5 in dieser Arbeit). Die besondere Situation des Sprachcamps bietet dafür eine fast unerschöpfliche Anzahl von Lernchancen, die es zu erkennen und zu nutzen gilt. Im Folgenden werden einige dieser Lernchancen kurz vorgestellt, um zu verdeutlichen, welches Potential in dieser Methode liegt.

Die **Komplexität** der Kultur ist in Sprachcamps wesentlich geringer als in der Realität. Es können gezielt Schwerpunkte gesetzt werden. Vergleichbar ist das im Bereich des Fremdsprachenlernens mit der reduzierten Komplexität und dem geringeren Sprechtempo, welches Teil des Camplebens ist. Um den Teilnehmern die Identifizierung von Kulturstandards in interkulturellen Überschneidungssituationen zu erleichtern, können daher einzelne Kulturstandards in einem abgegrenzten Zeitraum verstärkt dargestellt werden. Wenn ‚partial immersion programs‘ die Überforderung von Teilnehmern, die an einem ‚total immersion program‘ nicht teilnehmen können oder wollen, verhindert, so verbindet das Sprachcamp mit seiner Simulation einer ‚total immersion situation‘ die Vorteile beider Ansätze.

Eine weitere Chance liegt in der **Kontrolle** der Situation, aber auch in der Kontrollierbarkeit der Betreuer. Voraussetzung für die Arbeit im Camp ist eine entsprechende Ausbildung – in den Concordia Language Villages wird diese in einem

einwöchigen Intensivkurs direkt vor Programmbeginn absolviert. Die Betreuer sind es gewohnt, ihr gesamtes Handeln während des Tages auf die Bedürfnisse der Teilnehmer und des Camplebens insgesamt abzustimmen. Wenn in der Realität eine Vielzahl von Widersprüchen auftreten, so werden diese im Sprachcamp, wenn überhaupt, gezielt eingesetzt. Die Rechtfertigung gegenüber Mitbewohnern, Mitstudenten, etc. entfällt, da alle Beteiligten über das Kulturstandardkonzept informiert sind und das Handeln den Kulturstandards gemäß eingeübt haben.

Sowohl die Teilnehmer als auch die Betreuer in Summer Camps verbringen einen Teil ihrer Sommerferien im Camp. In Verbindung mit der Simulation (engl. ‚simulation game‘) der Kultur entsteht eine spielerische Atmosphäre. Die **Betroffenheit** der Teilnehmer ist daher relativ gering, eine weitere Distanz wird dadurch geschaffen, dass alle Beteiligten für die Dauer des Aufenthaltes andere, landestypische, Namen erhalten. Damit schlüpfen sie in eine Rolle, die den angstfreien Umgang mit der neuen Situation ermöglicht. Ursprünglich sollten so Hemmungen abgebaut werden, um das Fremdsprachenlernen zu erleichtern. Dieser Umstand kann jedoch auch für das interkulturelle Lernen nutzbar gemacht werden. Die Erfahrung in ‚island programs‘ hat gezeigt, dass die hohe Betroffenheit eine Belastung für die Teilnehmer darstellt (vgl. dazu auch Kap. 4.2.3 in dieser Arbeit). Die niedrige Betroffenheit in Sprachcamps ist daher eine Chance, um den Komfortbereich spielerisch auszudehnen und den Umgang mit interkulturellen Überschneidungssituationen zu trainieren.

Eine besondere Chance ergibt sich – zumindest in den Concordia Language Villages – aus dem **institutionellen Rahmen**. In dem seit über 45 Jahren durchgeführten Programm ist eine Tradition der Offenheit gegenüber neuen Ansätzen entstanden. Es wurden bereits eine große Anzahl an Pilotprojekten durchgeführt und wer dort arbeitet, ist es gewohnt Neuerungen umzusetzen und evaluiert zu werden. Im Camp arbeiten Wissenschaftler aus den unterschiedlichsten Disziplinen, die zu einem großen Teil dort arbeiten, um neue Ansätze kennen zu lernen. Hinzu kommt eine überaus günstige finanzielle Ausstattung, die alle benötigten Ressourcen garantiert.

Da sich das Sprachcamp von den anderen drei Programmtypen wesentlich unterscheidet, wird im Folgenden genauer auf die Umsetzung des IKR-Dreischritts in

diesem besonderen Lernumfeld eingegangen. Der Tagesablauf des Camps verläuft nach einem festen Schema, in das Sprachlernerheiten in unterschiedlichen Lernsituationen (kleinere Lerngruppen, Chor, Sport, Spiele) integriert sind. Das gilt sowohl für die Teilnehmer des zweiwöchigen, als auch die des hier beschriebenen ‚high school credit programs‘. Für das ‚intercultural sensitizer training‘ kann also leicht ein täglicher Block reserviert werden, in dem jeweils eine Einheit eingeführt wird. Dem didaktischen Prinzip des Camps entsprechend beeinflusst das kulturelle Lernen jedoch alle Aktivitäten des Tages. Dazu lässt sich ein Prinzip anwenden, welches bereits seit vielen Jahren im Sprachbereich erfolgreich angewendet wird: das ‚two week curriculum‘. In einem zweiwöchigen Rhythmus ist jedem Tag ein Grammatikschwerpunkt mit dem dazu passenden Vokabular zugeordnet. So wird zum Beispiel am ‚Warum-Weil-Tag‘ sowohl die Position des konjugierten Verbs im Nebensatz, als auch jegliche Form von Begründungen behandelt. Diese grammatikalische Struktur und der entsprechende Wortschatz werden nicht nur in den Unterrichtsstunden gezielt eingeübt, sondern im gesamten Tagesablauf immer wieder aufgegriffen, so dass die Betreuer auch in Gesprächen untereinander – zum Beispiel während der Mahlzeiten – immer wieder die Struktur anwenden. Da das gesamte Camp jeweils die gleiche Struktur auf unterschiedlichem Sprachniveau übt, sind alle Mitarbeiter jederzeit in der Lage, den zu übenden Lernstoff aufzugreifen. Um das zu gewährleisten, werden jeden Morgen alle Betreuer und Lehrkräfte an die Struktur des Tages erinnert und zusätzliche Hinweise für die methodische Umsetzung gegeben.

Diese Idee lässt sich ebenso auf die Kulturstandards anwenden. Für jeden Tag der Woche wird dann ein Kulturstandard ausgewählt, der den kulturellen Schwerpunkt des Tages bildet. Dazu wird zu Beginn des Tages der Kulturstandard vorgestellt (Information). Die besondere Herausforderung liegt hier in der Einsprachigkeit – der Vorstellung muss also in jedem Fall ein Sketch o.ä. vorausgehen. In einer anschließenden Übungsphase werden verschiedene Situationen – auf angemessenem sprachlichen Niveau – vorgestellt und besprochen. Anschließend erhalten die Teilnehmer die Tagesaufgabe, Situationen, in denen der Kulturstandard als Orientierungsrahmen dient, zu identifizieren (Konfrontation). Da der ‚Kulturstandard des Tages‘ immer wieder mehr oder weniger deutlich zu erkennen ist – umgesetzt von den entsprechend geschulten Betreuern und Lehrkräften – sollte diese Aufgabe leicht zu erfüllen sein. Identifiziert ein Teilnehmer einen Kulturstandard als handlungsleitend,

gibt es zwei Möglichkeiten. Er kann entweder den Betreuer direkt darauf ansprechen und so die Vermutung sofort verifizieren – eine Möglichkeit, die in der realen Welt nicht in dem Umfang besteht – oder er notiert sich die Situation in einem kleinen Notizbuch o.ä. und greift sie später wieder auf. Als Erweiterung – in einem vierwöchigen Programm könnte man diese in der zweiten Hälfte durchführen, in der ja die gleichen Kulturstandards wiederholt würden – handeln die Teilnehmer nach den Kulturstandards und identifizieren sich gegenseitig dabei. Als Anreiz könnte ein Punktesystem entwickelt werden. Die Aufgabe der Betreuer besteht weiterhin darin, Situationen zu schaffen, in denen der ‚Kulturstandard des Tages‘ handlungsleitend sein kann. In der dritten Phase (Reflexion) werden die Erfahrungen des Tages in der Gruppe gesammelt und besprochen.

Der Vorteil der Umsetzung des IKR-Programms in einem Sprachcamp liegt also vor allem in der geringeren Komplexität und der Kontrollierbarkeit der Situation. Entsprechend geschultes Personal kann dafür sorgen, dass die Teilnehmer innerhalb kürzester Zeit mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Situationen konfrontiert werden, für die ein bestimmter Kulturstandard handlungsleitend ist. Bei Zweifeln kann sofort nachgefragt werden und widersprüchliche Informationen fallen in jedem Fall geringer als im direkten Kontakt mit der Zielkultur aus. Förderlich sind ebenfalls der spielerische Charakter und die institutionelle Unterstützung, welche sich in einer prinzipiellen Offenheit gegenüber neuen Ansätzen sowie der hervorragenden finanziellen Ausstattung äußert.

Die Herausforderung liegt zum Einen in der ausreichenden Schulung des Personals und in der Einführung und Reflexion des Kulturstandards auf dem jeweiligen sprachlichen Niveau. Es kann hier leicht zu Missverständnissen kommen und die Überzeichnung der Situation läuft Gefahr, das Thema ins Lächerliche zu ziehen.

6.3 Zwischenfazit

Auf der Basis der Stereotypenforschung, der Stressforschung und der Kulturstandardtheorie wurden in Kapitel 5 eine Reihe von Forderungen an Austauschprogramme formuliert und der IKR-Dreischritt als Antwort auf diese Forderungen vorgestellt. In Kapitel 6 wurde nun die Umsetzbarkeit dieses Ansatzes in der Praxis – genauer an vier Typen von ‚immersion programs‘ – geprüft. Um die Umsetzung an einem möglichst konkreten Beispiel diskutieren zu können, wurde für jeden der vier Programmtypen ‚island program‘, ‚summer school‘, Akademische Studienreise und Sprachcamp ein konkretes Programm exemplarisch vorgestellt (Kap. 6.1.1 bis 6.1.4). Die Programme wurden jeweils nach den folgenden einheitlichen Kriterien beschrieben: Institutioneller Kontext, Teilnehmer, Aufenthaltsdauer, Kosten, Ziel des Programms, Curriculum und Programminhalte, Unterbringung, Kontakt mit der Zielkultur, Vorbereitung und Betreuung während des Aufenthaltes.

Nach einer Vorstellung der vier für die Programmtypen exemplarischen untersuchten Programme wurden die analytischen und interdependenten acht Aspekte Sprache, Kontakt, institutioneller Rahmen, Motivation, Kompetenzen, Komplexität, Betroffenheit und Kontrolle identifiziert und erläutert, welche besonderen Chancen und Herausforderungen sich aus den Aspekten jeweils für die einzelnen Programmtypen ergeben (Kap. 6.1.5).

Im Anschluss daran wurde der Ansatz des ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ im IKR-Dreischritt auf die einzelnen Programmtypen angewandt und die jeweiligen Chancen und Herausforderungen der praktischen Anwendung diskutiert, sowie Ideen und Ansätze für die konkrete Umsetzung entwickelt (Kap. 6.4).

Kapitel 6 hat am Beispiel der vier Programmtypen ‚island program‘, ‚summer school‘, akademische Studienreise und Sprachcamp gezeigt, dass sich der IKR-Dreischritt in den unterschiedlichsten Typen von ‚immersion programs‘ umsetzen lässt. Als grundsätzliches Programmelement ist er flexibel einsetzbar, muss jedoch in einem dem Programmtyp und auch dem einzelnen Programm angepassten Rahmen umgesetzt werden. Dabei sind in allen Programmtypen besondere Schwierigkeiten zu überwinden, genauso beinhalten alle vier jedoch spezifische Lernchancen. Daraus lässt sich

schlussfolgern, dass der Ansatz für verschiedene Bereiche geeignet ist, jedoch immer eine individuelle Anpassungsleistung erbracht werden muss, wobei sowohl der IKR-Dreischritt als auch im Wesentlichen das Programm unverändert bleiben kann, es jedoch eventuell durch einzelne verbindende Elemente ergänzt werden muss. Entscheidend ist jedoch die kulturell homogene Gruppe, in deren Rahmen das Training stattfindet. Diese ist in ‚partial immersion programs‘ und in der Simulation von ‚total immersion‘ gegeben, nicht jedoch in ‚total immersion programs‘. Welche Konsequenzen sich daraus ergeben und welchen Bezug es zum Kontext gibt, in dem die Frage nach Wegen zur Förderung des Kulturverständnisses beantwortet werden sollte, wird im folgenden Fazit deutlich.

7 Fazit und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel werden ein Rückblick und ein Ausblick vorgenommen. Nachdem zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit noch einmal zusammengefasst werden, wird in einem Ausblick die Generalisierbarkeit der Ergebnisse diskutiert.

7.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass durch die Kombination von ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ und Austauschprogrammen ein tieferes Verständnis der deutschen Kultur bei amerikanischen Programmteilnehmern erzielt werden kann. Dafür ist das Thema nach dem Prinzip der interdisziplinären Triangulation aus unterschiedlichen Fachperspektiven betrachtet worden. Die Erkenntnisse wurden daraufhin miteinander verknüpft und daraus Forderungen an Austauschprogramme abgeleitet. Um den Argumentationsgang der Arbeit nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden zunächst die wesentlichen Ergebnisse der einzelnen Kapitel zusammengefasst, bevor das Verhältnis der einzelnen Fachperspektiven erneut aufgegriffen und die These weiter erläutert wird.

Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse: Deutschland hat aufgrund der veränderten geopolitischen Situation seinen strategischen Standort – im Kalten Krieg durch die geografische Nähe zu den Staaten des Warschauer Pakts von entscheidender Bedeutung – verloren. Kapitel 2 zeigt, dass der Sicherheitsaspekt als wichtiges Bindeglied in den **deutsch-amerikanischen Beziehungen** einen geringeren Stellenwert als vorher hat. Den USA stehen zudem seit dem Fall des Eisernen Vorhangs eine Reihe neuer potentieller Partner zur Verfügung.

In den letzten 100 Jahren unterlagen die deutsch-amerikanischen Beziehungen starken Schwankungen, von der Gegnerschaft in zwei Weltkriegen über die Partnerschaft während des Kalten Krieges bis zu den Spannungen nach dessen Ende (vgl. Kap. 2.1.1). Zur Stabilisierung wird daher ein Bindeglied benötigt, welches weniger abhängig von

innen- und weltpolitischen Einflüssen ist. Aufgrund der gemeinsamen Geschichte der beiden Gesellschaften bietet sich hier Kultur an. Es lassen sich so Beziehungen zwischen Individuen aufbauen, welche weniger krisenanfällig als zwischenstaatliche Beziehungen sind. Die Wahrnehmung der Deutschen und ihrer Kultur aus amerikanischer Perspektive ist wesentlich konstanter als die Beziehungen zwischen den beiden Staaten in der gleichen Zeit waren, wie eine Analyse des Deutschlandbildes gezeigt hat. Es wurde deutlich, dass eine Reihe von zum Teil widersprüchlichen Stereotypen über Jahrzehnte das Deutschlandbild der Amerikaner prägte, es jedoch insgesamt stets positiv war (vgl. Kap. 2.1.2). Die Kulturpolitik kann somit als dritter Bereich neben der Wirtschafts- und der Sicherheitspolitik langfristig zur Stabilisierung der deutsch-amerikanischen Partnerschaft beitragen. Ein etabliertes Mittel der **Auswärtigen Kulturpolitik** (vgl. 2.2) ist der Personenaustausch, welcher im Fall der deutsch-amerikanischen Beziehungen auf eine lange Tradition hinweisen kann (vgl. Kap. 2.3). Dieser ist in besonders hohem Maße geeignet, Beziehungen zwischen Individuen herzustellen und somit eine enge Verknüpfung der beiden Gesellschaften – unabhängig von staatlichen Beziehungen – zu gewährleisten.

Ob und wie das Mittel Personenaustausch aus pädagogischer Perspektive geeignet ist, diese politischen Forderungen zu erfüllen, ist unter anderem Thema dieser Arbeit. Dazu wurde mit dem IKR-Dreisritt ein Ansatz entwickelt, welcher durch die Kombination zweier bewährter Methoden beide Zielsetzungen anspricht. Sowohl das pädagogische Ziel ‚interkulturelle Kompetenz‘ als auch das politische Ziel ‚Verbesserung des Deutschlandbildes‘ werden angestrebt. Für die Anwendung des in dieser Arbeit entwickelten IKR-Dreisritts eignet sich ein spezieller Teilbereich von **Personenaustauschprogrammen** besonders: die ‚partial immersion programs‘ (vgl. Kap. 3.1 & 3.2). In Abgrenzung zu ‚total immersion programs‘, in denen vollständig in die Zielkultur eingetaucht wird, bleiben die Teilnehmer von ‚partial immersion programs‘ in engem Kontakt mit der eigenen Kultur, indem eine Art Insel innerhalb der Zielkultur geschaffen wird. So bleibt Raum für die Reflexion interkultureller Erfahrungen. ‚Partial immersion programs‘ sind nicht als Alternative, sondern als Ergänzung zur ‚total immersion‘ anzusehen, je nach Voraussetzungen der Teilnehmer und eventuell als aufeinanderfolgende Maßnahmen – ‚partial immersion‘ als Vorbereitung auf ‚total immersion‘. Zielgruppe für ‚partial immersion programs‘ sind Jugendliche mit geringer interkultureller Kompetenz. Eine Ausweitung der

Programmlandschaft auf zusätzliche ‚partial immersion programs‘ könnte somit eine größere Erreichbarkeit der amerikanischen Bevölkerung durch diese kulturpolitische Maßnahme sein. Ebenso dazu beitragen könnte die Simulation von ‚total immersion‘, wie es in den in dieser Arbeit ebenfalls beschriebenen Sprachcamps geschieht (vgl. Kap. 3.3).

Die Analyse der **Einflussfaktoren auf das Verständnis deutscher Kultur**, wie sie im ‚abc of acculturation‘ (vgl. Ward, Bochner & Furnham 2001) vorgeschlagen werden (vgl. Kap. 4 in der vorliegenden Arbeit), hat zu einer Reihe von Forderungen in Bezug auf Stereotype, Stressreduktion und interkulturelles Lernen geführt. Auf der Grundlage der ‚Social Identity Theory‘ (vgl. Tajfel 1986) wurde herausgearbeitet, dass Austauschprogramme gezielt mit **Stereotypen** arbeiten sollten, anstatt zu versuchen, diese abzubauen. Des Weiteren sollte zwar Kontakt zu Mitgliedern der Zielkultur hergestellt werden, ebenso wie Stereotype sollte jedoch die Gruppe in ihrer Funktion für das Individuum anerkannt werden. Erst dann können gezielt Gruppengrenzen verschoben (Rekategorisierung) und die Identifikation typischen Verhaltens geübt und gewinnbringend eingesetzt werden (vgl. Kap. 4.1).

Ein weiterer Einflussfaktor auf das Verständnis der deutschen Kultur ist **Stress**. Die Belastung von Austauschteilnehmern hat negative Konsequenzen für den Erfolg des Programms. Auf der Grundlage der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus & Folkman 1984) werden daher die Stärkung von Ressourcen, sowie die Betonung von Lernchancen als stressreduzierende Maßnahmen gefordert. Außerdem sollten alle Maßnahmen im Laufe des Programms mehrfach angeboten werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen in den verschiedenen Belastungssituationen gerecht zu werden (vgl. Kap. 4.2).

Die dritte Perspektive, aus der die Einflussfaktoren auf das Verständnis der deutschen Kultur diskutiert werden ist die **Kulturstandardtheorie** (Thomas 1996). Diese beschreibt Kulturstandards als Wahrscheinlichkeiten, nach denen Mitglieder einer Kultur in bestimmten Situationen handeln. Um interkulturelle Überschneidungssituationen und Konflikte zu minimieren, sollten Austauschteilnehmer mit diesen Kulturstandards vertraut gemacht werden (vgl. Kap. 4.3). Die Auseinandersetzung mit diesen und die Reflexion vor dem eigenkulturellen Hintergrund

kann am besten in kulturell homogenen Gruppen im Rahmen eines ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ durchgeführt werden.

Kapitel 5 greift die in den drei Zwischenfazits von Kapitel 4 (vgl. Kap. 4.1.6, 4.2.5 & 4.3.9) formulierten Forderungen an Austauschprogramme erneut auf. Da diese sich ergänzen und teilweise sogar überschneiden, war es möglich, eine integrative und einheitliche Argumentationslinie zu entwickeln. Durch die Verknüpfung der drei Ansätze ‚Social Identity Theory‘, ‚Stress and Coping Approach‘ und Kulturstandardtheorie im besonderen Kontext amerikanischer Austauschprogramme in Deutschland wurde ein Forderungskatalog für Austauschprogramme entwickelt (vgl. Kap. 5.1 & 5.2). Als Antwort auf diesen Forderungskatalog und unter Bezugnahme auf die vorher getroffenen theoretischen Überlegungen wurde der Ansatz des **IKR-Dreischritts** entwickelt. Die Forderungen können durch den grundsätzlichen und programmbegleitenden Einsatz von ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ in ‚partial immersion programs‘ umgesetzt werden (vgl. Kap. 5.3). Diese Argumentation wurde nun wiederum aus konstruktivistischer Perspektive kritisch hinterfragt. Dazu wurde die systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Kersten Reich (2005) mit den drei Ebenen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion herangezogen und der IKR-Dreischritt auf die Vereinbarkeit mit Reichs Modell überprüft. Der IKR-Dreischritt konnte so weiter theoretisch abgesichert werden (vgl. Kap. 5.4).

Nach dieser interdisziplinären theoretischen Argumentation wurde in Kapitel 6 die **praktische Umsetzung** des IKR-Dreischritts an vier Programmtypen kritisch diskutiert. Dazu wurden zunächst exemplarisch für die vier Typen ‚island program‘, ‚summer school‘, Akademische Studienreise und Sprachcamp je ein konkretes Programm vorgestellt (Kap. 6.1.1 bis 6.1.4) und nach einheitlichen Kriterien beschrieben. Die darauf folgende Darstellung wurde so anschaulicher und leichter nachvollziehbar. Für die Umsetzung der in Kapitel fünf aufgestellten Forderungen wurden die acht analytischen und interdependenten Aspekte Sprache, Kontakt, institutioneller Rahmen, Motivation, Kompetenzen, Komplexität, Betroffenheit und Kontrolle identifiziert und erläutert, welche besonderen Chancen und Herausforderungen sich aus den Aspekten jeweils für die einzelnen Programmtypen ergeben (Kap. 6.1.5). Anschließend wurde der IKR-Dreischritt auf die vier Programmtypen angewandt und der Umgang mit den

jeweiligen Chancen und Herausforderungen diskutiert. Dazu wurden einige konkrete Ideen und Ansätze entwickelt (vgl. Kap. 6.2.1 bis 6.2.4).

Dabei ist deutlich geworden, dass sich der IKR-Dreischritt in den unterschiedlichsten Typen von ‚partial immersion programs‘ umsetzen lässt. Er ist flexibel einsetzbar, muss jedoch den speziellen Merkmalen des Programmtyps angepasst werden. In allen Programmtypen sind Schwierigkeiten zu überwinden, die den IKR-Dreischritt jedoch nicht grundsätzliche in Frage stellen, zumal in allen Programmtypen spezifische Lernchancen bestehen. Ein allen vier Programmtypen gemeinsames Merkmal ist jedoch die kulturell homogene Gruppe. Wir finden Sie in ‚partial immersion programs‘ und in der Simulation von ‚total immersion‘, nicht jedoch in ‚total immersion programs‘. Die kulturell homogene Gruppe bildet den Rahmen, in dem das Training stattfindet.

Nachdem die einzelnen Ergebnisse zusammengefasst wurden, wird folgend erneut die **Bedeutung der unterschiedlichen Fachperspektiven** dargestellt. Die Arbeit beschreibt zunächst den politischen Kontext, in dem das interkulturelle Lernen stattfindet. Aus dieser politischen Perspektive, aus der sich dem Thema genähert wird, ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen: Erstens ist durch die Darstellung der deutsch-amerikanischen Beziehungen die besondere Bedeutung von persönlichen Beziehungen zwischen Individuen deutlich geworden. Diese sind langfristig gesehen stabiler als die Beziehungen zwischen Regierungen. Die finanzielle Förderung von Austauschprogrammen mit den USA durch die Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Auswärtigen Kulturpolitik kann so gerechtfertigt werden. Daraus ergeben sich jedoch wiederum zwei Konsequenzen: Erstens erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf die nationale Kultur. Im Interesse der Auswärtigen Kulturpolitik wird daher Kultur auf die nationale Kultur beschränkt. Zweitens kann so der normative Charakter der Arbeit erklärt werden. Ziel der Auswärtigen Kulturpolitik ist ein positiveres Deutschlandbild. Andere gängige Zielsetzungen, wie zum Beispiel die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer, treten dagegen in den Hintergrund. Ebenfalls im Interesse der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik ist eine Ausweitung der Zielgruppe. Daraus ergibt sich der Fokus auf ‚partial immersion programs‘. Die Schaffung des Schutzraumes durch die Gruppe ermöglicht auch denjenigen Personen einen Auslandsaufenthalt, die (noch) nicht die Kompetenzen haben, um an einem ‚total immersion program‘ erfolgreich teilzunehmen. Aufgrund der geringen

Auslandserfahrung vieler US-Amerikaner liegt hier ein besonderes Potential. Nicht infrage gestellt werden sollen dadurch alle bereits existierenden ‚total immersion programs‘, da diese eine andere Zielgruppe ansprechen sollen. Kritisiert wird jedoch die Forderung nach einer generellen, unkontrollierten Ausweitung des Kontaktes zur Zielkultur in Inselprogrammen. Die vorliegende Arbeit schließt daher an eine Kritik der Kontakthypothese an, erweitert sie jedoch um einen Aspekt: um die Forderung des kontrollierten Umgangs mit Vorurteilen und Stereotypen und nach der Nutzung dieses Potentials.

Diese politischen, psychologischen und pädagogischen Faktoren können als Bedingung gesehen werden, vor deren Hintergrund die Investition von Ressourcen unserer Gesellschaft in das US-Amerikanische Verständnis deutscher Kultur gesehen werden muss.

7.2 Ausblick

In diesem zweiten Teil des abschließenden Kapitels wird die Generalisierbarkeit der Ergebnisse geprüft und diskutiert, inwieweit sie sich auf andere Gebiete – Methoden, Kulturen, Kontexte – übertragen lassen. Dabei werden drei grundlegende Bedingungen für die in dieser Arbeit verfolgten Argumentation und die Umsetzung des IKR-Dreischritts betrachtet: der politische, der institutionelle und der kulturelle Rahmen.

Der politische Rahmen: In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst relativ ausführlich der politische Rahmen thematisiert (vgl. Kap. 2). Die analysierten Programme wurden ausdrücklich als Mittel der auswärtigen Kulturpolitik zur Verbesserung der deutsch-amerikanischen Beziehungen bezeichnet. Daraus ergibt sich erstens eine *nationale* Sichtweise und als Konsequenz daraus ein nationaler Kulturbegriff. Die Reduzierung von Kultur auf Nationalkultur ist durch den Kontext der auswärtigen Kulturpolitik gerechtfertigt, zu prüfen wäre, ob sich der IKR-Dreischritt auch auf andere Kulturen – z.B. Jugendkultur, regionale Kulturen, etc. – übertragen lässt und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Zweitens führt die Verortung in der auswärtigen Kulturpolitik zu einer *normativen* Zielsetzung. Auch wenn die Auswärtige Kulturpolitik heute ein umfassendes,

wirklichkeitstreu Deutschlandbild vermitteln soll (vgl. Witte 1991, S. 379), bleibt der Grundauftrag „das Ansehen der Bundesrepublik Deutschland im Ausland zu stärken“ (Maaß 2005b, S. 269). Die persönliche Entwicklung der Teilnehmer, die in anderen Ansätzen Schwerpunkt sein könnte, steht in diesem Kontext eher im Hintergrund.

Für eine potentielle Übertragung der Ergebnisse auf andere Bereiche sind daher folgende Fragen zu beantworten:

- In welchem politischen Kontext wird der IKR-Ansatz angewandt?
- Rechtfertigt der politische Kontext die Reduzierung von Kultur auf einen nationalen Kulturbegriff? Welche anderen Kulturen können thematisiert werden, welche Konsequenzen ergeben sich daraus?
- Ist ein normativer Ansatz gerechtfertigt?

Der institutionelle Rahmen: Bei deutsch-amerikanischen Austauschprogrammen geht der Trend zu kürzeren Programmen, wobei immer weniger Kompetenzen (zum Beispiel Fremdsprachenkenntnisse) für die Teilnahme vorausgesetzt werden. Der IKR-Dreischritt agiert mit einem kulturspezifischen interkulturellen Training. Das bedeutet zunächst, dass sich alle Teilnehmer auf eine einheitliche Zielkultur konzentrieren. Der IKR-Dreischritt geht jedoch darüber hinaus von einer einheitlichen Herkunftskultur aus. Die vier analysierten Programmtypen beinhalten alle kulturell homogenen Gruppen, die über den gesamten Zeitraum des Programms bestehen und sich regelmäßig treffen (vgl. Kap. 6.1). Sie bilden damit den institutionellen Rahmen für die Umsetzung des IKR-Dreischritts. Wesentlicher Bestandteil ist dabei die Reflexion in der Erstsprache. Zu prüfen wäre daher, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn die Reflexion nicht in der Erstsprache, sondern in einer von allen Teilnehmern beherrschten Fremdsprache (zum Beispiel Englisch) stattfindet. An vielen Programmen (zum Beispiel am europäischen ERASMUS-Programm) nehmen eine Reihe von Teilnehmern mit sehr guten bis hervorragenden Englischkenntnissen teil. Eine erste Auseinandersetzung mit der Reflexion in einer Fremdsprache befindet sich im Kapitel über die Umsetzung in einsprachigen Sprachcamps (vgl. Kap. 6.2.4).

Ebenso zu prüfen wäre, ob und wie Formen des E-Learning integriert werden könnten und so über größere Distanzen kulturell homogene Gruppen gebildet werden könnten (zu modernen computergestützten Lernformen vgl. Dewe & Weber 2007a). Schließlich

wurde das ‚Intercultural Sensitizer Training‘ ursprünglich ohnehin auch für das computergestützte Lernen entwickelt (vgl. Kap. 4.3.5).

Zum institutionellen Kontext sind daher folgende Fragen zu beantworten:

- Existieren bereits Programme, die monokulturelle Gruppen beinhalten?
- Falls nicht: Ist es möglich, in multikulturellen Gruppen monokulturelle Untergruppen zu bilden, um den nötigen Rahmen für den IKR-Dreischritt zu schaffen?
- Lassen sich monokulturelle Gruppen mithilfe von E-Learning-Tools bilden?
- Inwiefern lässt sich der IKR-Dreischritt in multikulturellen Gruppen anwenden? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Umsetzung in einer Fremdsprache?

Der kulturelle Rahmen: ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘ arbeiten mit kulturellen Überschneidungssituationen, die häufig konflikthaft verlaufen (vgl. Thomas 1995, S. 87). In dieser Methode wird bewusst mit Konflikten gearbeitet, was eine bestimmte Umgehensweise mit Konflikten voraussetzt. Das Umgehen mit Konflikten ist jedoch kulturell bedingt. Nicht in allen Kulturen werden Konflikte als Lernchance empfunden, Teilnehmern aus eher harmonieorientierten Kulturen sind sie eher peinlich und ihre Bedeutung wird heruntergespielt (vgl. Thomas 2000; zum Einfluss kultureller Faktoren auf Trainings siehe auch Fowler & Blohm 2004, S. 41f.).

Die in Bezug auf den kulturellen Rahmen zu beantwortende Frage lautet also:

- In welcher Beziehung stehen die Kulturstandards der Heimatkultur zu der verwendeten Methode des ‚Intercultural Sensitizer Trainings‘?

Abschließend kann festgestellt werden, dass der IKR-Dreischritt im vorher ausführlich dargestellten Rahmen des deutsch-amerikanischen Personenaustausches in unterschiedlichen Programmtypen umsetzbar ist. Die unreflektierte Übertragung auf andere politische, institutionelle und kulturelle Kontexte ist jedoch nicht anzuraten. Aussagen über die Generalisierbarkeit des Konzeptes können daher erst nach einer ausführlichen Prüfung unterschiedlicher Kontexte getroffen werden.

Konsequenzen aus dieser Arbeit: Die Programmleitung der vier exemplarisch vorgestellten Programme hat das Entstehen der Arbeit und deren Ergebnisse mit Interesse aufgenommen. Mit der Umsetzung des IKR-Dreischritts wurde in einigen Programmen bereits begonnen, weitere Programme haben Interesse angemeldet. Die vorliegende Arbeit konnte so bereits ihren Beitrag zu einer engeren Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis leisten.

8 Literaturverzeichnis

- Adams, Willi Paul; Lösche, Peter (Hg.) (1998): Länderbericht USA. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Adams, Willi Paul et al. (Hg.) (1992): Länderbericht USA. Band II. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Adler, Nancy J. (2002): International Dimensions of Organizational Behavior. 4. Auflage. Cincinnati, Ohio: Thomson/South-Western.
- Adorno, Theodor Wiesengrund; Frenkel-Brunswik, Else; Levinson, Daniel J.; Sanford, R. Nevitt (1950): The authoritarian personality. New York: Harper & Brothers (Studies in Prejudice).
- Alix, Christian (1990): "Pakt mit der Fremdheit?". Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperationen /. Frankfurt/Main: Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Forschungsreihe Erziehung und Gesellschaft im internationalen Kontext, 7).
- Allen, Heather W.; Herron Carol (2003): The Teaching and Learning of Cultural Concepts: A Mixed-Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. In: Foreign Language Annals, H. 36 der Gesamtfolge, S. 370–385.
- Allport, Gordon (engl. Erstveröff. 1954): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1971.
- Althaus, Hans-Joachim; Mog, Paul (1992): Aspekte deutscher Raumerfahrung. In: Mog, Paul (Hg.): Die Deutschen in ihrer Welt. Berlin, München: Langenscheidt, S. 43–64.
- Althaus, Hans-Joachim; Mog, Paul (1992a): Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland. In: Mog, Paul (Hg.): Die Deutschen in ihrer Welt. Berlin, München: Langenscheidt, S. 111–151.
- Althaus, Hans-Joachim; Mog, Paul (1992b): Zum Verhältnis von Privat und Öffentlichkeit. In: Mog, Paul (Hg.): Die Deutschen in ihrer Welt. Berlin, München: Langenscheidt, S. 89–110.
- American Council on Education (2001): Educating for Global Competence. In: O'Meara, Patrick et al. (Hg.): Changing Perspectives on International Education. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, S. 337–348.
- American Teacher (1999): Summer Camp with a Twist. In: American Teacher, H. Febr., S. 9.
- Andourtsopoulos, Jannis; Scholz, Arno (2006): Recontextualization: Hip-hop culture and rap lyrics in Europe. In: Linke, Angelika; Tanner, Jakob (Hg.): Attraktion und Abwehr. Die Amerikanisierung der Alltagskultur in Europa. Köln: Böhlau, S. 289–305.
- Arenth, Joachim (1998): Neue Maßstäbe für eine neue Zeit. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, Jg. 48, H. 2, S. 40–42.

- Artigal, Joseph Maria (1997): The Catalan Immersion Program. In: Johnson, Richard; Swain, Merrill (Hg.): Immersion Education: International Perspectives. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press , S. 133–150.
- Artz, Verena (Hg.) (1994): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik ; Geschichte, Kultur, Sprachen ; Interkulturelles Lernen ; Schüleraustausch ; Europaschulen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Arbeitshilfen für die politische Bildung).
- Asanger, Roland; Wenniger, Gerd (Hg.) (1994): Handwörterbuch Psychologie. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ashmore, Richard D. (1970): The Problem of Intergroup Prejudice. In: Collin, Barry E. (Hg.): Social Psychology. Social Influence, Attitude Change, Group Processes, and Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley , S. 245–296.
- Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarb. und erg. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim, München: Juventa , S. 27–36.
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz - ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich , S. 183–205.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Augostinos, Martha; Walker, Iain (1995): Social Cognition. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Auswärtiges Amt (1972): Die Auswärtige Politik der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Bachner, David. J.; Zeuschel, Ulrich; Shannon, David (1993): Methodological Issues in Reseraching the Effects of U.S.-German Eductional Youth Exchange: A Case Study. In: International Journal of Intercultural Relations, H. 17, S. 41–71.
- Balgo, Rolf; Voß, Reinhard (2002): Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. Einladung zu einem systemisch-konstruktivistischen Systemwechsel. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand , S. 56–69.
- Bandura, Albert (1982): Self-efficacy Mechanism in Human Agency. In: American Psychologist, Jg. 37, S. 122–147.
- Bar-Tal, Daniel; Graumann, Carl F.; Kruglanski, Arie W. u.a. (Hg.) (1989): Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions. New York u.a.: Springer.
- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Günter Narr.
- Behrmann, Günter (2007): Globales Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hg.): Inhaltsfelder der politischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen politische Bildung), S. 157–160.

- Benner, Thorsten; Witte, Jan Martin (1998): Transatlantische Hahnenkämpfe? In: Politische Vierteljahresschrift, Jg. 39, S. 368–378.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas; Plessner, Helmuth; Plessner, Monika (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. [1. - 4. Tsd.]. Frankfurt a. M.: Fischer (Conditio humana).
- Bergius, Rudolf (1998): Selbstwertgefühl. In: Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt (Hg.): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 779.
- Bergius, Rudolf; Six, Bernd (1998): Stereotyp, stereotyp. In: Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt (Hg.): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 836–837.
- Bergsdorf, Wolfgang (1991): Kontinuität im Wandel. Die deutsch-amerikanischen Beziehungen im Spiegel der Demoskopie. In: Bracher, Karl Dietrich; Funke, Manfred; Schwarz, Hans-Peter (Hg.): Deutschland zwischen Krieg und Frieden. Beiträge zur Politik und Kultur im 20. Jahrhundert. Düsseldorf: Droste, S. 197–211.
- Berman, Russell A. (2001): Tradition and Criticism. German Studies in the Age of Globalization. In: Trommler, Frank; Shore, Elliott (Hg.): The German-American Encounter. Conflict and Cooperation between Two Cultures. 1800 - 2000. New York, Oxford: Berghahn Books, S. 292–304.
- Bernart, Yvonne (2001): Jugend. In: Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang (Hg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich (2., erw. und akt. Auflage), S. 361–371.
- Berry, John W. (1997): Immigration, Acculturation, and Adaptation. In: Applied Psychology: An International Review, Jg. 46, S. 5–68.
- Berry, John W.; Kim, Uichol; Minde, T. et al. (1987): Comparative Studies of Acculturative Stress. In: International Migration Review, Jg. 21, S. 491–511.
- Berry, John W.; Sam, David L. (1997): Acculturation and Adaptation. In: Berry, John W.; Segall, Marshall H.; Kagitcibasi, Cigdem (Hg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology: Vol. 3. Social Behavior and Applications. Boston: Allyn & Bacon, S. 291–326.
- Berry, John W.; Segall, Marshall H.; Kagitcibasi, Cigdem (Hg.) (1997): Handbook of Cross-Cultural Psychology: Vol. 3. Social Behavior and Applications. Boston: Allyn & Bacon.
- Bettencourt, B. Ann; Brewer, Marilyn B.; Croak, Marian Rogers (1992): Cooperation and the Reduction of Intergroup Bias: The Role of Reward Structure and Social Orientation. In: Journal of Experimental Social Psychology, Jg. 28, H. 4, S. 301–319.
- Bierhoff, Hans-Werner (2000): Sozialpsychologie: ein Lehrbuch. 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Bittner, Andreas (1996): Psychologische Aspekte der Vorbereitung und des Trainings von Fach- und Führungskräften auf einen Auslandseinsatz. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 317–339.
- Bode, Christian (1992): The Honest Broker: Notizen zum deutsch-amerikanischen Austausch. In: Gutzen, Dieter; Herget, Winfried; Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): Transatlantische Partnerschaft. Kulturelle Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen. Bonn, Berlin: Bouvier, S. 29–34.

- Boesch, Ernst E. (1980): Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Böhme-Dürr, Karin (2000): Perspektivensuche. Das Ende des Kalten Krieges und der Wandel des Deutschlandbildes in der amerikanischen Presse (1976 - 1998). Konstanz: UVK-Medien (Forschungsfeld Kommunikation, 8).
- Bolger, Niall (1990): Journal of Personality and Social Psychology. A Prospective Study. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 59, S. 25–537.
- Böth, Gunhild (2001): Schulpartnerschaften. Der Beitrag der Schulpartnerschaften zum interkulturellen Lernen /. Münster: Waxmann (Lernen für Europa, Bd. 6).
- Boullay, Peter (1994): Der saarländische Modellversuch. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. In: Artz, Verena (Hg.): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik ; Geschichte, Kultur, Sprachen ; Interkulturelles Lernen ; Schüleraustausch ; Europaschulen /. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 235–239.
- Bower, Robert T. (1951): An Analysis of Attitude Change Among German Exchangees. Washington, D.C.: Bureau of Social Science Research.
- Bracher, Karl Dietrich; Funke, Manfred; Schwarz, Hans-Peter (Hg.) (1991): Deutschland zwischen Krieg und Frieden. Beiträge zur Politik und Kultur im 20. Jahrhundert. Düsseldorf: Droste.
- Bramel, Dana (2004): The Strange Career of the Contact Hypothesis. In: Lee, Yueh-Ting; McCauley, Clark; Moghaddam, Fathali; Worchel, Stephen (Hg.): The Psychology of Ethnic and Cultural Conflict. Westport, Conn.: Praeger , S. 49–67.
- Brammerts, Helmut (2005): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Stauffenburg , S. 9–16.
- Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg.) (2005): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Stauffenburg.
- Braun, Angelika (2005): Erfahrungen mit selbstbestimmtem Sprachenlernen im E-Mail-Tandem an der Universität Guadalajara in Mexiko. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Stauffenburg , S. 157–164.
- Bredella, Lothar (Hg.) (1991): Mediating a Foreign Culture: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (1999): Einleitung. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr , S. 11–31.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hg.) (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr.
- Breitenbach, Diether (1979): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Band 5: Ergebnisse und Empfehlungen. Saarbrücken: Breitenbach (Schriften des Instituts für Internationale Begegnungen, 5).

- Breitenbach, Diether (1991): Vorwort. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr), S. 1–4.
- Brewer, Marilynn B.; Gaertner, Samuel (2005): Toward Reduction of Prejudice: Intergroup Contact and Social Categorization. In: Brewer, Marilynn B.; Hewstone, Miles (Hg.): Self and Social Identity. Oxford: Blackwell, S. 298–318.
- Brewer, Marilynn B.; Hewstone, Miles (Hg.) (2005): Self and Social Identity. Oxford: Blackwell.
- Brewer, Marilynn B.; Miller, Norman (1988): Contact and cooperation: When do they work? In: Katz, Phyllis A.; Taylor, Dalmis A. (Hg.): Eliminating racism: Means and controversies. New York: Plenum, S. 315–326.
- Brigham, John C. (1971): Ethnic Stereotypes. In: Psychological Bulletin, Jg. 76, S. 15–38.
- Brinton, D.M.; Snow, M.A.; Wesche, M.G. (1989): Content Based Second Language Instruction. New York: Newbury House.
- Brislin, Richard W.; Horvath, Ann-Marie (1997): Cross-Cultural Training and Multicultural Education. In: Berry, John W.; Segall, Marshall H.; Kagitcibasi, Cigdem (Hg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology: Vol. 3. Social Behavior and Applications. Boston: Allyn & Bacon., S. 327–369.
- Brislin, Richard W.; Landis, Dan; Brandt, Mary E. (1983): Conceptualizations of Intercultural Behavior and Training. In: Landis, Dan (Hg.): Handbook of Intercultural Training. 1. Auflage. New York u.a.: Pergamon Press, S. 1–35.
- Brod, Richard; Welles, Elizabeth B. (2000): Foreign Language Enrollments in the United States Institutions of Higher Education, Fall 1998. www.adfl.org/resources/enroll.htm (11.02.2009).
- Broek, Lida van den (1988): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden ; [ein Handbuch]. 1. Aufl. Berlin: Orlanda-Frauenverl.
- Brown, Rupert (1995): Prejudice. Its Social Psychology. Oxford (UK), Cambridge (USA): Blackwell.
- Brown, Rupert; Vivian, James; Hewstone, Miles (1999): Changing Attitudes Through Intergroup Contact: the Effects of Group Membership Salience. In: European Journal of Social Psychology, Jg. 29, S. 741–764.
- Brüch, Andreas; Thomas, Alexander (2004): Beruflich in Südkorea. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brumlik, Micha (1999): Selbstachtung und nationale Kultur. Zur politischen Ethik multinationaler Gesellschaften. In: Treptow, Rainer (Hg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 13–24.
- Bruner, Jerome S. (1996): The Culture of Education. Cambridge u.a.: Harvard University Press.
- Burn, Barbara (1992): Student Exchange - A Case Study. In: Teichler, Ulrich; Wasser, Henry (Hg.): German and American Universities. Mutual Influences - Past and Present.

Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der GHS Kassel , S. 119–130.

Burn, Barbara (2001): Study Abroad and Foreign Language Programs. In: O'Meara, Patrick et al. (Hg.): *Changing Perspectives on International Education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press , S. 178–189.

Byram, Michael (Hg.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.

Byram, Michael; Fleming, Michael (Hg.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press.

Carver, Charles S. et al. (1993): How coping mediates the effects of optimism on distress: A study of women with early stage breast cancer. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 65, S. 375–391.

Christ, Oliver (2004): *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat*. Marburg, Diss. 2004. Marburg: Elektronische Ressource: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=975258923>.

Christian, Donna (1996): Two-Way Immersion Education: Students Learning Through Two Languages. In: *The Modern Language Journal*, H. 80, S. 66–75.

Christian, Donna; Howard, Elizabeth R.; Loeb, Michael I. (2000): Bilingualism for All: Two-Way Immersion Education in the United States. In: *Theory into Practice*, H. 4, S. 258–266.

Church, A. Timothy (1982): Sojourner Adjustment. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 91, S. 540–572.

Citron, James L. (2002): U.S. Students Abroad: Host Culture Integration or Third Culture Formation. In: Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (Hg.): *Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*. Münster: LIT , S. 41–56.

Cohen, Sheldon; Kamarck, Tom; Mermelstein, Robin (1983): A Global Measure of Perceived Stress. In: *Journal of Health and Social Behavior*, Jg. 24, S. 385–396.

Cohen, Sheldon; Kessler, Ronald C.; Goodwin, Stephanie A. (1995): Strategies for Measuring Stress in Studies of Psychiatric and Physical Disorders. In: Cohen, Sheldon; Kessler, Ronald C.; Gordon, Lynn Underwood (Hg.): *Measuring Stress. A Guide for Health and Social Scientists*. New York, Oxford: Oxford University Press , S. 3–26.

Cohen, Sheldon; Kessler, Ronald C.; Gordon, Lynn Underwood (Hg.) (1995): *Measuring Stress. A Guide for Health and Social Scientists*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Cohen, Sheldon; Kessler, Ronald C.; Gordon, Lynn Underwood (2003): Strategies for Measuring Stress in Studies of Psychiatric and Physical Disorders: 1.1 Ausländische Studierende in Deutschland. www.wissenschaft-weltopen.de (11.02.2009) , S. 3–26.

Coleman, James A. (1998): Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: Byram, Michael; Fleming, Michael (Hg.): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: University Press , S. 45–75.

- Coleman, James A. (2000): Study Abroad. In: Byram, Michael (Hg.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge , S. 582–584.
- Collin, Barry E. (Hg.) (1970): Social Psychology. Social Influence, Attitude Change, Group Processes, and Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Concordia Language Villages (1999): Waldsee: Lehrerhandbuch für den Leistungskurs 1999. Concordia College. Moorhead, MN.
- Cullin, Michel (2002): Das Unbegreifliche begreifen und vermitteln. Zur Erinnerungsarbeit im Deutsch-Französischen Jugendwerk. In: Lenz, Claudia (Hg.): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. 1. Aufl. Münster Westf: Unrast e.V. , S. 61–66.
- Cushner, Kenneth; Landis, Dan (1996): The Intercultural Sensitizer. In: Landis, Dan; Bhagat, Rabi (Hg.): Handbook of Intercultural Training. 2nd edition. Thousand Oaks, London: Sage Publications , S. 185–202.
- Danckwortt, Dieter (1962): Fragen und Methoden der sozialwissenschaftlichen Analyse der Internationalen Jugendbegegnung. In: Deutsche Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch (Hg.): Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch. Bonn: Jugendforum-Verlag , S. 171–187.
- Danckwortt, Dieter (1996): Bericht über die Austauschforschung in Deutschland 1950-1990. In: Thomas, Alexander; Abdallah-Preteceille, Martine (Hg.): Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschung zum interkulturellen Lernen. Baden Baden (Deutsch-Französische Studien), S. 149–156.
- Danckwortt, Dieter (1996a): Die Anfänge internationaler Jugendbegegnung im Nachkriegsdeutschland 1945-1955. In: Thomas-Morus-Akademie (Hg.): Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch 1996. Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg , S. 27–31.
- Daniels, John (2000): Intensive language courses. In: Byram, Michael (Hg.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge , S. 292–295.
- Davies, Mark N.O.; Underwood, Geoffrey (2000): Cognition and Stress. In: Fink, George (Hg.): Eyclopedia of Stress. Volume 1. San Diego, London: Academic Press , S. 478–483.
- Day, Elaine; Shapson, Stan (1996): Studies in Immersion Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Denzin, Norman K. (1978): The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York u.a.: McGraw-Hill.
- Deutsch, Morton; Collins, Mary Evans (1951): Interracial housing: A psychological evaluation of a social experiment. New York: Russel, 1968.
- Deutsche Gesellschaft für internationalen Jugendaustausch (Hg.) (1962): Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch. Bonn: Jugendforum-Verlag.
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (2003): 1.1 Ausländische Studierende in Deutschland. www.wissenschaft-weltoffen.de (11.02.2009).

Deutscher Akademischer Austauschdienst (2003a): 1.4. Mobilität von Studierenden im internationalen Vergleich. www.wissenschaft-weltoffen.de (11.02.2009).

Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2003): Die internationale Hochschule: Politik und Programme. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann (Die internationale Hochschule).

Dewe, Bernd; Weber, Peter J. (2007a): Einführung in moderne Lernformen. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

Dewe, Bernd; Weber, Peter J. (2007): Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU /// Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Doering-Manteuffel, Anselm (1999): Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dohrenwend, Barbara S.; Dohrenwend, Bruce P. (Hg.) (1974): Stressful Life Events: Their Nature and Effect. New York u.a.: John Wiley & Sons.

Dolson, David (1985): The Application of Immersion Education in the United States. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Dorner, Birgit; Engelhardt, Kerstin (2006): Arbeit an Bildern der Erinnerung. Ästhetische Praxis, außerschulische Jugendbildung und Gedenkstättenpädagogik. Stuttgart: Lucius und Lucius (Dimensionen sozialer Arbeit und der Pflege, 9).

Dovidio, John F. (2001): On the Nature of Contemporary Prejudice: The Third Wave. In: *Journal of Social Issues*, H. 4, S. 829–849.

Dovidio, John F.; Evans, Nancy; Tyler, Richard B. (1986): Racial Stereotypes: The Contents of their Cognitive Representation. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, Jg. 22, S. 22–37.

Du Bois-Reymond, Manuela (2000): Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In: Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 235–253.

Durden, John D. et al. (1984): The Akron Story Part I: Summer Foreign Language Camps. In: *OMLTA Journal*, S. 23–27.

Durden, John D. et al. (1984a): The Akron Story Part II: Europe on \$ 15 a Day. In: *OMLTA Journal*, S. 23–27.

Düwell, Kurt (2005): Zwischen Propaganda und Friedenspolitik - Geschichte der Auswärtigen Kulturpolitik im 20. Jahrhundert. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): *Kultur und Außenpolitik*. Handbuch für Studium und Praxis. Baden Baden: Nomos, S. 53–83.

Eckensberger, Lutz (1996): Aus der Suche nach den (verlorenen?) Universalien hinter den Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

Edelmann, Walter (2000): *Lernpsychologie*. Weinheim: BeltzPVU.

- Elverich, Gabi; Scherr, Albert (2007): Antirasstische Bildung. In: Reinhardt, Volker (Hg.): *Inhaltsfelder der politischen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen politische Bildung), S. 182–189.
- Endler, N.; Parker, J. (1990): Multidimensional assessment of coping. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 58, S. 844–854.
- Engle, John; Engle, Lilli (2002): Neither International Nor Educative: Study Abroad in the Time of Globalization. In: Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (Hg.): *Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*. Münster: LIT, S. 25–39.
- Ewert, Otto (1983): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Standards PsychologieBasisbücher und Studentexte).
- Falke, Andreas (2007): Die deutsch-amerikanischen Wirtschaftsbeziehungen. In: Schmidt, Siegmund; Hellmann, Gunther; Wolf, Reinhard (Hg.): *Handbuch zur deutschen Außenpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367–374.
- Filipp, Sigrun-Heide (Hg.) (1995): *Kritische Lebensereignisse*. 3. Auflage. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Fink, George (Hg.) (2000): *Encyclopedia of Stress*. Volume 1. San Diego, London: Academic Press.
- Fink, George (Hg.) (2000a): *Encyclopedia of Stress*. Volume 2. San Diego, London: Academic Press.
- Fink, George (Hg.) (2000b): *Encyclopedia of Stress*. Volume 3. San Diego, London: Academic Press.
- Flick, Uwe (2000): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Iris (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 309–318.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Iris (Hg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foerster, Heinz von (Hg.) (1995): *Einführung in den Konstruktivismus*. 2. Aufl., 7. - 8. Tsd. München: Piper (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung, 5).
- Foerster, Heinz von (2005): *Einführung in den Konstruktivismus*. 8. Aufl., ungekürzte Taschenbuchausg. München: Piper (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung, 5).
- Foerster, Heinz von; Glasersfeld, Ernst von (1992): *Einführung in den Konstruktivismus*. Lizenzausg. München: Piper (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung, 5).
- Folkman, Susan; Moskowitz, Judith T. (2004): Coping: Pitfalls and promises. In: *Annual Review of Psychology*, Jg. 55, S. 745–774.
- Fortune, Tara; Jorstad, Helen L. (1996): U.S. Immersion Programs: A National Survey. In: *Foreign Language Annals*, Jg. 29, H. 2, S. 163–190.
- Fowler, Sandra M.; Blohm, Judith M. (2004): An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: Landis, Dan; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, S. 37–84.

- Freed, Barbara (1995): Einleitung. In: Freed, Barbara (Hg.): *Second Language Acquisition in a Study Abroad context*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins (Studies in Bilingualism), S. 3–33.
- Freed, Barbara (Hg.) (1995): *Second Language Acquisition in a Study Abroad context*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins (Studies in Bilingualism, 9).
- Friebel, Wim (Hg.) (1996): *Education for European Citizenship. Theoretical and Practical Approaches*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Friedrichsmeyer, Erhard M. (1962): The Language Camp, a Different Approach to Elementary Foreign Language Instruction. In: *German Quarterly*, H. 35, S. 322–326.
- Friesenhahn, Günter J. (Hg.) (2001): *Praxishandbuch internationale Jugendarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Füssl, Karl-Heinz (2001): Zwischen Eliteförderung und Erziehungsreform: Deutsch-amerikanischen Austauschprogramme. In: Junker, Detlef (Hg.): *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band I 1945-68*. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 623–633.
- Gaertner, Samuel L.; Dovidio, John F. (1993): The common intergroup model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In: Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (Hg.): *European Review of Social Psychology*. Chichester: Wiley, S. 239–249.
- Gaertner, Samuel L.; McLaughlin, John P. (1983): Changing Not Fading: Racial Stereotypes Revealed by a Non-Reactive, Reaction Time Measure. In: *Social Psychological Quarterly*, Jg. 46, S. 23–30.
- Gannon, Martin; Newman, Karen L. (Hg.) (2002): *Handbook of Cross-Cultural Management*. Oxford: Blackwell.
- Gardner, R.C. (1994): Stereotypes as Consensual Beliefs. In: Zanna, Mark P.; Olson, James M. (Hg.): *The Psychology of Prejudice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum (The Ontario Symposium, Vol), S. 1–31.
- Geertz, Clifford (1994): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geier, Bernd (2001): *Der Erwerb interkultureller Kompetenz. Ein Modell auf der Basis der Kulturstandardforschung*. Passau.
- Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hg.) (1999): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim, München: Juventa.
- Genesee, Fred (1995): *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*. Santa Cruz, CA, Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Geradu, John; Zeuschel, Uli (1996): Wirkungen von Jugendaustausch - Qualitätssicherung und -kontrolle. In: Thomas-Morus-Akademie (Hg.): *Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch 1996*. Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg, S. 32–41.

- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun (2003): Interkulturelle Missverständnisse in Text und Translation. Einige Überlegungen am Beispiel des Englischen und des Deutschen. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], Jg. 8, S. 40–51.
- Girgensohn-Marchand, Bettina; Watzlawick, Paul (1992): Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Glaser, Herrmann (2003): Deutsche Kultur 1945-2000. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Glaserfeld, Ernst von (1987): Siegener Gespräche über Radikalen Konstruktivismus. In: Schmidt, Siegfried Josef (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft), S. 401–440.
- Glaserfeld, Ernst von (1995a): Radical constructivism. A way of knowing and learning. Reprinted. London: Falmer Press (Studies in mathematics education series, 6).
- Glaserfeld, Ernst von (1995): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Foerster, Heinz von (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. 2. Aufl., 7. - 8. Tsd. München: Piper (Veröffentlichungen der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung), S. 41–88.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Glaserfeld, Ernst von (1998): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. Ungekürzte Taschenbuchausg., 10. Aufl. München: Piper (Serie Piper), S. 16–38.
- Glazer, Nathan (Hg.) (1987): The Fulbright Experience and Academic Exchanges. Newbury Park, London, u.a.: Sage.
- Gluchwitch, Philip (1993): Juggernaut - The Keys to German Business Success. New York: Touchstone.
- Goethe Institut Inter Nationes (2002): The Importance of Learning German as a Foreign Language. A Study prepared for the Goethe-Institut Inter Nationes. Frank N. Magid Associates. www.goethe.de/uk/ney/enspgfl.htm (11.02.2009).
- Goldhagen, Daniel Jonah (1996): Hitler's Willing Executioners. Ordinary Germans and the Holocaust. London: Little, Brown & Company.
- Goldschmidt, Dietrich (1992): Historical Interaction Between Higher Education in Germany and in the United States. In: Teichler, Ulrich; Wasser, Henry (Hg.): German and American Universities. Mutual Influences - Past and Present. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der GHS Kassel, S. 11–33.
- Göller, Josef-Thomas (2003): Nachhaltige Verärgerung wie historische Sympathie. The Krauts - Die Deutschen und ihr Image in den USA. In: Das Parlament, Jg. 53, 27.01.2003.
- Goodwin, Stephanie A. (2003): Power and Prejudice: A Social-Cognitive Perspective on Power and Leadership. In: van Knippenberg, Daan; Hogg, Michael A. (Hg.): Leadership and Power. Identity Processes in Groups and Organizations. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 138–152.

- Graf, Gertrud (2005): Die Entstehung von Zeugnissen im Dialog zwischen Fremd- und Selbstbewertung. Ein Erfahrungsbericht aus der Grundschule. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus), S. 132–139.
- Gramberger, Marc R. (1994): Wider den häßlichen Deutschen: die verständnisorientierte Öffentlichkeitsarbeit der Bundesrepublik Deutschland in den USA. Münster, Hamburg: LIT.
- Greve, Werner (1997): Sparsame Bewältigung - Perspektiven für eine ökonomische Taxonomie von Bewältigungsformen. In: Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Psychologie der Bewältigung. Weinheim: Beltz , S. 18–41.
- Griswold, Jean S. (1989): Foreign Language Camps. Washington: American Association of State Colleges and Universities.
- Grosch, Harald; Groß, Andreas; Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.
- Gross, Dietrich R.; Jung, Matthias; Keyzers, Ralph (1990): Projektbezogener Schüleraustausch. Frankfurt am Main: dipa-Verl.
- Grubitzsch, Siegfried; Rexilius, Günter (Hg.) (1990): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (2002): International Understanding and Global Interdependence: Towards a Critique of International Education. In: Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (Hg.): Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture. Münster: LIT , S. 5–22.
- Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (Hg.) (2002): Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture. Münster: LIT.
- Gudykunst, William B.; Guzley, Ruth M.; Hammer, Mitchell R. (1996): Designing Intercultural Training. In: Landis, Dan; Bhagat, Rabi (Hg.): Handbook of Intercultural Training. 2nd edition. Thousand Oaks, London: Sage Publications , S. 61–80.
- Günter, Wolfgang (1993): Tourismuspädagogik. In: Hahn, Heinz; Kagelmann, H. Jürgen (Hg.): Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft. München: Quintessenz , S. 60–69.
- Gurwitz, S.B.; Dodge, K.A. (1977): Effects of confirmation and disconfirmations on stereotype-based attributions. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 35, S. 495–500.
- Gutzen, Dieter; Herget, Winfried; Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.) (1992): Transatlantische Partnerschaft. Kulturelle Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen. Bonn, Berlin: Bouvier.
- Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt (Hg.) (1998): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Hadden, Betsy (1992): Das Bildungswesen. In: Adams, Willi Paul et al. (Hg.): Länderbericht USA. Band II. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung , S. 598–651.
- Hadley, Alice O. (1993): Teaching Language in Context. Boston: Heinle & Heinle.

- Hahn, Heinz; Kagelmann, H. Jürgen (Hg.) (1993): *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie. Ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft.* München: Quintessenz.
- Hall, Edward T. (1959): *The Silent Language.* New York, London u.a.: Doubleday.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond Culture.* New York, London u.a.: Doubleday.
- Hall, Edward T.; Hall, Mildred Reed (1990): *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans.* Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Hamilton, Heidi; Crane, Cori; Bartoshesky, Abigail (2005): *Doing Foreign Language. Bringing Concordia Language Villages into Language Classrooms.* Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall PTR.
- Harnischfeger, Horst (2007): *Auswärtige Kulturpolitik.* In: Schmidt, Siegmund; Hellmann, Gunther; Wolf, Reinhard (Hg.): *Handbuch zur deutschen Außenpolitik.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–723.
- Harrison, Roger; Hopkins, Richard L. (1967): *The Design of Cross-Cultural Training.* In: *Journal of Applied Behavioral Sciences.*, Jg. 3, S. 431–460.
- Heckhausen, Julia (2007): *Motivation und Handeln.* 3. überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer.
- Helfrich, Hede (1996): *Kulturstandards und individuelle Varianten.* In: Thomas, Alexander (Hg.): *Psychologie interkulturellen Handelns.* Göttingen: Hogrefe, S. 199–207.
- Hendrick, Clyde (Hg.) (1987): *Group Processes and Intergroup Relations.* London: Sage.
- Hennig, Jürgen (1998): *Psychoneuroimmunologie.* Göttingen: Hogrefe.
- Heppner, Siegfried (1997): *Interkulturelles Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit.* Gelnhausen: TRIGA-Verlag.
- Herget, Winfried (1992): *Overcoming the "Mortifying Distance": American Impressions of German Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries.* In: Gutzen, Dieter; Herget, Winfried; Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): *Transatlantische Partnerschaft. Kulturelle Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen.* Bonn, Berlin: Bouvier, S. 195–208.
- Herrmann, Theo.; Hofstätter, Peter R.; Huber, Helmuth P. et al. (Hg.) (1977): *Handbuch psychologischer Grundbegriffe.* München: Kösel.
- Hertz-Lazarowitz, Rachel; Miller, Ned (Hg.) (1992): *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning.* Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Hewstone, Miles (2000): *Contact and Categorization: Social Psychological Interventions to Change Intergroup Relations.* In: Stangor, Charles (Hg.): *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings.* Philadelphia: Psychology Press (Key Readings in Social Psychology), S. 394–418.
- Hewstone, Miles; Brown, Rupert (Hg.) (1986): *Contact and conflict in intergroup encounters.* Oxford: Blackwell.

- Heyl, Matthias (2006): 'Conflicting Memories' - Vom Nutzen pädagogischer Erinnerungsarbeit im 'Global Village'. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 192–217.
- Hippel, William von; Skaquaptewa, Denise; Vargas, Patrick (1997): The Linguistic Intergroup Bias As an Implicit Indicator of Prejudice. In: Journal of Experimental Social Psychology, S. 490–509.
- Hirschberger, Johannes (2003): Geschichte der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hobfoll, Stevan E.; Schwarzer, Ralf; Chon, Kyum Koo (1998): Disentangling the Stress Labyrinth: Interpreting the Meaning of the Term Stress as it is Studied in Health Context. In: Anxiety, Stress, and Coping, Jg. 11, S. 181–212.
- Hoffa, William W. (2002): Learning about the Future World: International Education and the Demise of the Nation State. In: Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (Hg.): Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture. Münster: LIT, S. 57–72.
- Hoffmann, Dagmar; Merrens, Hans (Hg.) (2004): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Hoffmann, Rolf (2005): In diplomatischer Mission - Die Außenkulturpolitik der USA. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden Baden: Nomos, S. 281–289.
- Hofstätter, Peter R. (1993): Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Reinbek bei Hamburg.
- Hofstede, Geert (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München: Beck; dtv.
- Hogg, Michael A.; Abrams, Dominic (1988): Social Identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes. London, New York: Routledge.
- Hohendahl, Peter Uwe (Hg.) (2003): German Studies in the United States. A Historical Handbook. New York: The Modern Language Association of America.
- Holz, Stefan (2005): "Wenn wir etwas machen, was wir nicht können, lernen wir mehr." Erfahrungen mit konstruktivistischen Lernwegen in Mathematikkursen der Oberstufe. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus), S. 120–131.
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Identität, Herkunft. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Studium kompakt/Identität, Herkunft).
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Hubel, Helmut; May, Bernhard (1995): Ein "normales" Deutschland? Die souveräne Bundesrepublik in der ausländischen Wahrnehmung. Bonn: Europa Union Verlag (Arbeitspapiere zur internationalen Politik, 92).
- Hufer, Klaus-Peter (Hg.) (1999): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Hufnagel, Andrea; Thomas, Alexander (2006): *Leben und Studieren in den USA. Trainingsprogramm für Studenten, Schüler und Praktikanten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hug, Theo (Hg.) (2001): *Die Wissenschaft und ihr Wissen*. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hurrelmann, Klaus; Linssen, Ruth; Albert, Mathias u.a. (2002): *Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung*. In: Deutsche Shell (Hg.): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 31–51.
- Huschke-Rhein, Rolf (1989): *Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik*. 1. Aufl. Köln: Rhein-Verl. (Systemische Pädagogik, Bd. 3).
- Huschke-Rhein, Rolf (1998): *Systemische Erziehungswissenschaft - Pädagogik als Beratungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Huschke-Rhein, Rolf (2002): *Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als 'Lernsystem' und das 'Lernen fürs Leben' aus der Perspektive systemisch-konstruktiver Lernkonzepte*. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand, S. 33–55.
- Institute of International Education (2002): *Open Doors 2002*. <http://opendoors.iienetwork.org> (05.02.2003).
- International Public Opinion Research (1953): *German Exchangees. A Study in Attitude Change*. New York.
- International Public Opinion Research (1954): *A Follow-Up Study of German Teenager Exchangees*. New York.
- Janes, Jackson (1987): *Area Studies Revitalized. The Case of German Studies*. Pennsylvania.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2005): *Didaktische Modelle*. 5. stark überarb. und akt. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jarusch, Konrad (1986): *Das amerikanische Deutschlandbild in drei Jahrhunderten*. In: Weigelt, Klaus (Hg.): *Das Deutschland- und Amerikabild. Beiträge zum gegenseitigen Verständnis beider Völker*. Melle: Knoth, S. 10–20.
- Jarusch, Konrad (2001): *Intellectual Dissonance. German-American (Mis-)Understandings in the 1990*. In: Trommler, Frank; Shore, Elliott (Hg.): *The German-American Encounter. Conflict and Cooperation between Two Cultures. 1800 - 2000*. New York, Oxford: Berghahn Books, S. 219–233.
- Jeffrey, Harry P. (1987): *Legislative Origins of the Fulbright Program*. In: Glazer, Nathan (Hg.): *The Fulbright Experience and Academic Exchanges*. Newbury Park, London, u.a.: Sage, S. 36–47.
- Jerusalem, Matthias (1990): *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1992): *Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation*. In: Hertz-Lazarowitz, Rachel; Miller, Ned (Hg.): *Interaction in cooperative groups: the theoretical anatomy of group learning*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, S. 174–199.

- Johnson, Richard; Swain, Merrill (Hg.) (1997): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Johnston, Lucy; Hewstone, Miles (1992): Cognitive models of stereotype change. 3. Subtyping and the perceived typicality of disconfirming group members. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, Jg. 28, H. 4, S. 360–386.
- Johnston, Lucy C.; Macrae, C. Neil (1994): Changing social stereotypes: The case of the information seeker. In: *European Journal of Social Psychology*, H. 24, S. 581–592.
- Jonas, Klaus (1998): Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In: Oswald, Margit E.; Steinvorth, Ulrich (Hg.): *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden*. Bern: Huber, S. 129–156.
- Jones, Edward E.; Sigall, Harold (1971): The Bogus Pipeline: A New Paradigm for Measuring Affect and Attitude. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 76, S. 349–364.
- Jung, Matthias (2006): 'Amerikanisierung' in Deutschland aus linguistischer Sicht. In: Linke, Angelika; Tanner, Jakob (Hg.): *Attraktion und Abwehr. Die Amerikanisierung der Alltagskultur in Europa*. Köln: Böhlau, S. 251–266.
- Junker, Detlef (Hg.) (2001): *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band I 1945-68*. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Junker, Detlef (Hg.) (2001a): *Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band II 1969-1990*. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Kathe, Steffen R. (2005): *Kulturpolitik um jeden Preis. Die Geschichte des Goethe-Instituts von 1951-1990*. München: Meidenbauer.
- Katz, Daniel; Braly, Kenneth W. (1933): Racial Stereotypes in One Hundred College Students. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Jg. 28, S. 280–290.
- Katz, Phyllis A.; Taylor, Dalmas A. (Hg.) (1988): *Eliminating racism: Means and controversies*. New York: Plenum.
- Kealey, Daniel J. (1989): A Study of Cross-Cultural Effectiveness. Theoretical Issues, Practical Applications. In: *International Journal of Intercultural Relations*, Jg. 13, S. 387–428.
- Kelle, Udo; Erzberger, Christian (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Iris (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 299–309.
- Kelleher, Ann (1996): *Learning from success. Campus case studies in international program development*. New York, et al.: Lang.
- Kellermann, Henry J. (1950): Exchange Program for Germany FY-51, 11.7.1950, Review of FY-51 Exchange Program, 10.7.1950, National Archives, RG 59, lot 52-367, B 153. Washington, DC.
- Kellermann, Henry J. (1978): *Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program Between the United States and Germany 1945-1954*. Washington, D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State.
- Kellermann, Henry J. (1992): The Human Factor. In: Gutzen, Dieter; Herget, Winfried; Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): *Transatlantische Partnerschaft. Kulturelle Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen*. Bonn, Berlin: Bouvier, S. 151–164.

- Kinast, Ulrike (1998): Evaluation interkultureller Trainings. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kleinfeld, Gerald R. (1986): Das Deutschlandbild in der regionalen amerikanischen Presse. In: Weigelt, Klaus (Hg.): Das Deutschland- und Amerikabild. Beiträge zum gegenseitigen Verständnis beider Völker. Melle: Knoth, S. 54–60.
- König, Eckard; Zedler, Peter (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Dr. nach Typoskript (DTP). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- König, Eckard; Zedler, Peter (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. 2., überarb. Aufl., Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz (UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8219).
- Köpke, Wulf (2001): Die dritte Säule der Außenpolitik: Kulturpolitische Aktivitäten der Bundesrepublik in den USA. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band II 1969-1990. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 430–438.
- Kösel, Edmund (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik ; mit 22 Arbeitsblättern. 3., unveränd. Aufl. Elztal-Dallau: Laub.
- Krampen, Günter; Reichle, Barbara (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S. 319–349.
- Krampikowski, Frank (1991): Das Deutschlandbild im Deutschunterricht am amerikanischen College. Ein Beitrag zur Landeskunde und ihrer Vermittlung im Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Krewer, Bernd (1996): Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdreiflexion in interkulturellen Begegnungen. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe, S. 147–164.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (2002): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 495–512.
- Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hg.) (2000): Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger-Potratz, Marianne (1996): Zwischen Weltfrieden und Stammesversöhnung. Ein Kapitel aus der Geschichte des internationalen Schüleraustausches. In: Bildung und Erziehung, Jg. 49, H. 1, S. 27–43.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann (Lernen für Europa, 10).
- Kühlmann, T.M. (Hg.) (1995): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.

- Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hg.) (1998): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl. (Deutschdidaktik).
- Kumoll, Karsten (2006): Clifford Geertz: Die Ambivalenz kultureller Formen. In: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden.: Verlag für Sozialwissenschaften , S. 81–90.
- Lahmann, Horst (1999): Stichwort: Internationale Jugendbildung / -arbeit. In: Hufer, Klaus-Peter (Hg.): Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Lexikon der politischen Bildung, Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag , S. 119–121.
- Lamprecht, Karl (1913): Über auswärtige Kulturpolitik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landis, Dan (Hg.) (1983): Handbook of Intercultural Training. 1. Auflage. New York u.a.: Pergamon Press.
- Landis, Dan; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hg.) (2004): Handbook of Intercultural Training. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Landis, Dan; Bhagat, Rabi (Hg.) (1996): Handbook of Intercultural Training. 2nd edition. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Lazarus, Richard S. (1999): Stress and Emotion: A New Synthesis. New York: Springer.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1989): Hassles and Uplift Scales. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lee, Yueh-Ting; McCauley, Clark; Moghaddam, Fathali, et al. (Hg.) (2004): The Psychology of Ethnic and Cultural Conflict. Westport, Conn.: Praeger.
- Leggewie, Claus (2004): Renaissance des Antiamerikanismus? Zur Unterscheidung von Antiamerikanismus und Amerikakritik am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Thadden, Rudolf von; Escudier, Alexandre (Hg.): Amerika und Europa - Mars und Venus? Das Bild Amerikas in Europa. Göttingen: Wallstein , S. 105–115.
- Leiprecht, Rudolf (Hg.) (1995): "In Grenzen verstrickt". Jugend und Rassismus in Europa - Ergebnisse vergleichender Jugendforschung. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS).
- Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Lenz, Claudia (Hg.) (2002): Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. 1. Aufl. Münster Westf: Unrast e.V.
- Lenzen, Dieter (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lenzen, Dieter; Blossfeld, Hans-Peter (2008): Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Jahresgutachten / Aktionsrat Bildung, [2.2008]).

- Leonhard, Elke (1999): Kulturelle Nachhaltigkeit. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, H. 4, S. www.ifa.de/zfk/themen/99_4_erinnerung/dleonhard.htm (11.02.2009).
- Levy, Becca; Langer, Ellen (1994): Aging Free From Negative Stereotypes: Successful Memory in China and Among the American Deaf. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 66, H. 6, S. 989–997.
- Leyens, Jacques-Philipp; Yzerbyt, Vincent; Schadron, Georges (1994): *Stereotypes and social cognition*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindau, M.; Almkvist, O.; Mohammed, A. H. (2000): Effects of Stress on Learning and Memory. In: Fink, George (Hg.): *Encyclopedia of Stress*. Volume 2. San Diego, London: Academic Press, S. 603–611.
- Lindemann, Holger (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München, Basel: Reinhardt.
- Linke, Angelika (2006): Sprachliche Amerikanisierung und Popular Culture. Zur kulturellen Deutung fremder Zeichen. In: Linke, Angelika; Tanner, Jakob (Hg.): *Attraktion und Abwehr. Die Amerikanisierung der Alltagskultur in Europa*. Köln: Böhlau, S. 37–52.
- Linke, Angelika; Tanner, Jakob (Hg.) (2006): *Attraktion und Abwehr. Die Amerikanisierung der Alltagskultur in Europa*. Köln: Böhlau.
- Lippmann, Walter (engl. Erstveröffentlichung 1922): *Die öffentliche Meinung*. Bochum: Brockmeyer, 1990.
- Littmann, Ulrich (1980): *German-American Exchanges. A Report on Facts and Developments*. Bonn.
- Littmann, Ulrich (1991): Amerikanischer Austausch als Friedenspolitik. Die Ideen des Senators J. William Fulbright. In: Bracher, Karl Dietrich; Funke, Manfred; Schwarz, Hans-Peter (Hg.): *Deutschland zwischen Krieg und Frieden. Beiträge zur Politik und Kultur im 20. Jahrhundert*. Düsseldorf: Droste, S. 384–394.
- Locke, Brandon T. (2004): Standards for School Leaders: Implications for Leadership in Foreign Language Immersion Programs. In: *The Bridge - ACIE Newsletter*, H. 2, S. 1–8.
- Lonner, W.J.; Dinnel, D.L.; Hayes, S.A. u.a. (Hg.) (2002): *Online Readings in Psychology and Culture*. Bellingham, Washington USA www.wvu.edu/~culture.
- Lord, Richard (1996): *Culture Shock Germany. A Guide to Customs and Etiquette*. Portland, Oregon: Graphic Arts Center Publishing Company.
- Lösche, Peter (1991): Amerikanische Deutschlandbilder und die deutsche Vereinigung. In: Trautmann, Günter (Hg.): *Die häßlichen Deutschen: Deutschland im Spiegel seiner westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft (Ausblicke. Essays und Analysen zur Geschichte und Politik), S. 303–315.
- Love, F. William; Honig, Lucille J. (1973): *Options and Perspectives. A Sourcebook of Innovative Foreign Language Programs in Action, K-12*. New York: The Modern Language Association of America.
- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den*

- Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl. (Deutschdidaktik), S. 137–156.
- Luhmann, Niklas (2004): Die Realität der Massenmedien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Luhmann, Niklas (2006): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 666).
- Lupien, Sonia J.; Brière, Sophie (2000): Memory and Stress. In: Fink, George (Hg.): Encyclopedia of Stress. Volume 2. San Diego, London: Academic Press, S. 721–728.
- Lützeler, Paul Michael (1992): Die amerikanische Germanistik als transatlantische Kulturbrücke. In: Gutzen, Dieter; Herget, Winfried; Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): Transatlantische Partnerschaft. Kulturelle Aspekte der deutsch-amerikanischen Beziehungen. Bonn, Berlin: Bouvier, S. 209–226.
- Maas, Anne (1999): Linguistic Intergroup Bias: Stereotype Perpetuation through Language. In: Advances in Experimental Social Psychology, H. 31, S. 79–122.
- Maaß, Kurt-Jürgen (2005): Das deutsche Modell - Die Mittlerorganisationen. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden Baden: Nomos, S. 205–214.
- Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.) (2005): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden Baden: Nomos.
- Maaß, Kurt-Jürgen (2005): Überblick: Ziele und Instrumente der Auswärtigen Kulturpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden Baden: Nomos, S. 23–30.
- Madon, Stephanie; Smith, Alison; Jussim, Lee u.a. (2001): Am I as You See Me or Do You See Me as I am? Self-Fulfilling Prophecies and Self-Verification. In: Personality and Social Psychology Bulletin, H. 27, S. 1214–1224.
- Mandl, Heinz; Reinmann, Gabi (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 613–658.
- Markovits, Andrei S. (1991): Die Deutschen: Ansichten aus Amerika. In: Trautmann, Günter (Hg.): Die häßlichen Deutschen: Deutschland im Spiegel seiner westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft (Ausblicke. Essays und Analysen zur Geschichte und Politik), S. 291–302.
- Markowsky, R. & Thomas Alexander (1995): Studienhalber in Deutschland - Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten. Heidelberg: Asanger.
- Marvakis, Athanasios (1995): Ist der internationale Jugendaustausch eine Strategie gegen Rassismus und Nationalismus? In: Leiprecht, Rudolf (Hg.): "In Grenzen verstrickt". Jugend und Rassismus in Europa - Ergebnisse vergleichender Jugendforschung. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS), S. 303-325. www.eled.auth.gr/reds/txt/racism/inter_jugen_marv.htm (11.02.2009).

- Maturana, Humberto R. (1985): Erkennen - die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig: Vieweg & Sohn (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, 19).
- Maturana, Humberto R. (1997): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 11460. Aufl. Unter Mitarbeit von Francisco J. Varela. München: Goldmann (7. Aufl., genehmigte Taschenbuchausgabe).
- McCauley, Clark; Stitt, Christopher L.; Segal, Mary (1980): Stereotyping: From Prejudice to Prediction. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 87, S. 195–208.
- McClain, Paula (2001): Urban Crime in the USA and Western Europe: A Comparison. In: Paddison, Ronan (Hg.): *Handbook of Urban Studies*. London: Sage, S. 220–240.
- McDaniel, Clyde O.; McDaniel, Nettie C.; McDaniel, Anita K. (1988): Transferability of multicultural education from training to practice. In: *International Journal of Intercultural Relations*, Jg. 12, S. 19–33.
- Mechtenberg, Lydia; Strausz, Roland (2006): The Bologna Process: How Student Mobility Affects Multi-Cultural Skills and Educational Quality. SFB 649 Discussion Paper Series. Berlin: Humboldt Universität.
- Meixner, Johanna (1997): *Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens*. Neuwied: Luchterhand.
- Mendenhall, Mark E.; Stahl, Günter K. et al. (2004): Evaluation Studies of Cross Cultural Training Programs: A Review of the Literature From 1988 to 2000. In: Landis, Dan; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, S. 129–144.
- Miller, Norman (2002): Personalization and the Promise of Contact Theory. In: *Journal of Social Issues*, H. 58 (2), S. 387–410.
- Miller, Norman; Davidson-Podgorny, Gaye (1987): Theoretical Models of Intergroup Relations and the Use of Cooperative Teams as an Intervention for Desegregated Settings. In: Hendrick, Clyde (Hg.): *Group Processes and Intergroup Relations*. London: Sage, S. 41–67.
- Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.) (2006): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden.: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mog, Paul (Hg.) (1992): *Die Deutschen in ihrer Welt*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Mollenhauer, Klaus (1989): Kultur. In: Lenzen, Dieter (Hg.): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 900–909.
- Müller, Werner (1987): Von der "Völkerverständigung" zum "Interkulturellen Lernen". Die Entwicklung des Internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland. Starnberg: Studienkreis für Tourismus e.V.
- Müller, Werner (2001): Programmformate des internationalen Jugendaustauschs. In: Friesenhahn, Günter J. (Hg.): *Praxishandbuch internationale Jugendarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 53–54.
- Müller-Hartmann, Andreas (2000): Exchanges. In: Byram, Michael (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge, S. 211–214.

- Murswieck, Axel (1998): Gesellschaft. In: Adams, Willi Paul; Lösche, Peter (Hg.): Länderbericht USA. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 621–718.
- Neseker, Linda (1999): Ausländische Studierende an der Universität Lüneburg. Eine empirische Studie zur sozialen Situation der ausländischen Studierenden. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Lüneburg.
- Neubert, Stefan; Reich, Kersten; Voß Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider, S. 253–265.
- Nickolai, Werner; Brumlik, Micha (Hg.) (2007): Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske + Budrich.
- Nieves-Squires, Leslie C. (1978): Concordia College Language Village Assessment: Learning French, German, Russian, Swedish, Norwegian and Spanish in Experimental Settings. Moorhead, MN: Concordia College.
- Niroumand, Mariam (1995): 'Americanization' of the Holocaust. Berlin: John F. Kennedy-Institut für Nordamerikastudien, Freie Universität Berlin (Berliner Beiträge zur Amerikanistik).
- Nitsch, Jürgen (1981): Zur Gegenstandsbestimmung der Streßforschung. In: Nitsch, Jürgen R. (Hg.): Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 29–51.
- Nitsch, Jürgen R. (Hg.) (1981): Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber.
- Nolting, Hans-Peter (1990): Konflikt. In: Grubitzsch, Siegfried; Rexilius, Günter (Hg.): Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 552–554.
- Nolting, Hans-Peter; Paulus, Peter (1990): Psychologie lernen. 3. Aufl. München: Psychologie-Verlag-Union.
- Nowotny, Stefan; Staudigl, Michael (Hg.) (2003): Grenzen des Kulturkonzeptes. Meta-Genealogien. Wien: Turia + Kant.
- Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hg.) (2003): Konzepte der Kulturwissenschaften. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Oberg, K. (1960): Culture shock: Adjustment to New Cultural Environments. In: Practical Anthropology, Jg. 7, S. 177–182.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2002): Jugendalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S. 258–318.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Okanik, Barbara A. (1994): The year-round college calendar: luxury or necessity? A solution to overcrowded facilities, higher enrollments and decreased funding. In: Education Canada, H. 34 (3), S. 38–41.

- O'Meara, Patrick et al. (Hg.) (2001): *Changing Perspectives on International Education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Opper, Susan; Teichler, Ulrich; Carlson, Jerry (1990): *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ort, Claus-Michael (2003): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 19–38.
- Oswald, Margit E.; Steinvorth, Ulrich (Hg.) (1998): *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden*. Bern: Huber.
- Oudenhoven, Jan Pieter van; Groenewoud, Jan Tjeerd; Hewstone, Miles (1996): Cooperation, ethnic salience and generalization of interethnic attitudes. In: *European Journal of Social Psychology*, Jg. 26, S. 649–661.
- Paddison, Ronan (Hg.) (2001): *Handbook of Urban Studies*. London: Sage.
- Peterson, Jean (1985): *Language Camps: Thirteen Years of Minor Miracles*. Kansas City: Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Peterson's (2003): *Peterson's summer study abroad: a guide to summer academic and language programs*. Princeton: Peterson's.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 6., völlig veränd., aktualisierte und stark erw. Auflage. München: Oldenbourg.
- Probst, Gerhard (1991): Images of Germany and the Germans in American Media. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Mediating a Foreign Culture: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 81–92.
- Pusch, Margaret D. (2004): Intercultural Training in Historical Perspective. In: Landis, Dan; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hg.): *Handbook of Intercultural Training*. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, S. 13–36.
- Quick, James C.; Spielberger, Charles D. (1992): Walter Cannon: Pioneer of Stress Research. In: *International Journal of Stress Management*, Jg. 1, S. 141–143.
- Regierung der Bundesrepublik Deutschland (2002): *Bericht der Bundesregierung zur auswärtigen Kulturpolitik 2001. Unterrichtung durch die Bundesregierung*. Deutscher Bundestag. Bundesanzeiger Verl.-Ges. Bonn.
- Reich, Kersten (1998a): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, Kersten (1998): Thesen zur Konstruktivistischen Didaktik. In: *Pädagogik*, H. 7-8, S. 43–46.
- Reich, Kersten (1999): Interaktionistischer Konstruktivismus - ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. In: *System Schule*, Jg. 3, H. 3, S. 75–85.
- Reich, Kersten (2001): Konstruktivismen aus kultureller Sicht - Zur Position des "Interaktionistischen Konstruktivismus". In: Wallner, Friedrich; Agnese, Barbara (Hg.): *Konstruktivismen*. Wien: Braumüller, S. 49–68.

- Reich, Kersten (2001): Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, Theo (Hg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider, S. 356–376.
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 70–91.
- Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Reinders, Heinz (2004): Allports Erben. Was leistete noch die Kontakthypothese? In: Hoffmann, Dagmar; Merckens, Hans (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 91–142.
- Reinhardt, Volker (Hg.) (2007): Inhaltsfelder der politischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen politische Bildung, Bd. 3).
- Reisch, Bernard (1991): Kulturstandards lernen und vermitteln. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr), S. 71–101.
- Reuther, Thomas (2001): Demokratie auf dem Prüfstand: Amerikanische Deutschlandbilder. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band II 1969-1990. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 786–796.
- Reuther, Thomas (2001): In Hitlers Schatten: Amerikanische Deutschlandbilder. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band I 1945-68. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 909–919.
- Richmond, W.H.; Piper, D.J.W. (1991): Study of the Resource Implications of Extensions to the Teaching Year. Canberra: Australian Government Publication Service.
- Riegas, Volker; Vetter, Christian (Hg.) (1990): Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rivers, William P. (1998): Is Being There Enough? The Effects of Homestay Placements on Language Gain During Study Abroad. In: Foreign Language Annals, H. 31 der Gesamtfolge, S. 492–500.
- Ropers, Norbert (1991): Die Bedeutung der nationalen Identität im Jugendaustausch. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr), S. 141–160.
- Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I. (Hg.) (1960): Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components. New Haven: Yale Univ. Press.
- Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I. (1960): Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitude. In: Rosenberg, Milton J.; Hovland, Carl I. (Hg.): Attitude

organization and change. An analysis of consistency among attitude components. New Haven: Yale Univ. Press, S. 1–14.

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Roth, Gerhard (1994): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Roth, Hans-Joachim (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik /// Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien, 10).

Rothbart, Mary K.; Park, Bernadette (1986): On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 50, S. 131–142.

Rudolf, Peter (2002): Deutschland und die USA - eine Beziehungskrise? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 48, S. 16–23.

Sam, D.L.; Eide, R. (1991): A survey of mental health of foreign students. In: Scandinavian Journal of Psychology, Jg. 32, S. 22–30.

Sarason, Iwing G.; Johnson, James H.; Siegel, Judith M. (1978): Assessing the Impact of Life Changes: Development of the Life Experiences Survey. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, Jg. 46, S. 932–946.

Schäfer, Bernd (1988): Entwicklungslinien der Stereotypen- und Vorurteilsforschung. In: Schäfer, Bernd; Petermann, Franz (Hg.): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln: Deutscher Institutsverlag, S. 11–65.

Schäfer, Bernd; Petermann, Franz (Hg.) (1988): Vorurteile und Einstellungen. Sozialpsychologische Beiträge zum Problem sozialer Orientierung. Köln: Deutscher Institutsverlag.

Schäfers, Bernhard (1994): Soziologie des Jugendalters. 5. überarb. und aktual. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang (Hg.) (2001): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich (2., erw. und akt. Auflage).

Scheijbal, David (1998): Summer Sessions: A Time in Change. In: The Advising Quarterly for Professionals in International Education, Jg. 12, H. Winter, S. www.amideast.org/publications/aq/Back_Issues/1998/w98-html/W98Sessions.htm (11.02.2009).

Schlaack, Susanne (2004): Walter Lippman und Deutschland. Realpolitische Betrachtungen im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.

Schleicher, Klaus; Weber, Peter J. (Hg.) (2002): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Band III: Europa in den Schulen. Münster: Waxmann (Umwelt, Bildung, Forschung, 8).

Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr.

- Schmidt, Siegfried Josef (Hg.) (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, ...).
- Schmidt, Siegmund; Hellmann, Gunther; Wolf, Reinhard (Hg.) (2007): Handbuch zur deutschen Außenpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, David J. (2004): The Psychology of Stereotyping. New York, London: Guilford.
- Schönberg, Stefan (2006): GLOBAL - Europe's Latest Infatuation - The idea of TAFRA, a trans-Atlantic free trade area, is getting hot. In: The International Economy, Jg. 20, H. 4, S. 40–41.
- Schroll-Machl, Sylvia (2007): Die Deutschen - Wir Deutsche. Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufsleben. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulte, Axel (2007): Interkulturelles Lernen. In: Reinhardt, Volker (Hg.): Inhaltsfelder der politischen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen politische Bildung), S. 146–156.
- Schulz, Renate (1999): Der Fremdsprachenunterricht in den USA: Tendenzen und Herausforderungen. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [online], H. 3, S. 23pp. www.ualberta.ca/~german/ejournal/schulz5.htm (11.02.2009).
- Schütte, Georg (2005): Verstand und Verständigung - Hochschule und Wissenschaft. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. Baden Baden: Nomos, S. 115–134.
- Schwalbach, Reinhard (1996): Der Internationale Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland. In: Thomas-Morus-Akademie (Hg.): Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch 1996. Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg, S. 59–72.
- Schwarz, Hans-Peter (2001): Amerika, Deutschland und die atlantische Gemeinschaft nach dem Kalten Krieg. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band II 1969-1990. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 799–826.
- Schwarzer, Ralf (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Seeba, Hinrich C. (2003): The Historical Context of German Kulturpolitik and German Studies in the United States. In: Hohendahl, Peter Uwe (Hg.): German Studies in the United States. A Historical Handbook. New York: The Modern Language Association of America, S. 456–469.
- Seewald, Stefanie (2003): US-amerikanisches Verständnis deutscher Kultur. Eine Fallstudie zum interkulturellen Lernen in den Concordia Language Villages in Minnesota. Hamburg: Krämer (Hochschulpraxis - Erziehungswissenschaft, Bd. 5).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz Pädagogischer Austauschdienst (2002): Jahresbericht 2001 / 2002. Bonn: PAD.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz Pädagogischer Austauschdienst (2002): Statistische Übersicht über die an den Programmen des PAD 2001/2002 beteiligten Staaten. Bonn: PAD.

- Selye, Hans (1936): A syndrome produced by diverse nocuous agents. In: *Nature*, Jg. 138, S. 32.
- Selye, Hans (1956): *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, Hans (1981): Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In: Nitsch, Jürgen R. (Hg.): *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen*. Bern: Huber, S. 163–187.
- Shapson, S.; Kaufmann, D.; Day, E. (1981): Evaluation Study of a Summer Immersion Programme for Secondary Students. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, H. 2, S. 65–81.
- Sherif, Muzafer (1961): *Intergroup conflict and cooperation: the robbers cave experiment*. Norman, Oklahoma: Univ. Book Exchange.
- Shrum, Judith (1983): *Foreign Language Camps: A Success Story*. Blacksburg, VA: Virginia Tech.
- Shrum, Judith (1986): *Foreign Language Camps*. Blacksburg, VA: Virginia Tech.
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Siebert, Horst (2006): *Theorien für die Praxis. Studententexte für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sielke, Sabine; Schäfer-Wünsche, Elisabeth (2003): Vereinigte Staaten. How German ist it? Projektionen des 'Deutschen' in der amerikanischen Kultur. In: Stiersdorfer, Klaus (Hg.): *Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen. Literatur, Presse, Film, Funk, Fernsehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 155–189.
- Sigall, Harold; Page, Richard (1971): Current Stereotypes: A Little Fading, a Little Faking. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 18, S. 247–255.
- Six, Bernd (1994): Vorurteil. In: Asanger, Roland; Wenniger, Gerd (Hg.): *Handwörterbuch Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 828–832.
- Six, Bernd (1998): Vorurteile. In: Häcker, Hartmut; Stapf, Kurt (Hg.): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 937–938.
- Skow, John (1990): World Without Walls. A Sparkling Flow of Languages Enlivens in the North Woods. In: *TIME*, 13.08.1990 (US-Ausgabe), S. 70.
- Sommer, Eva; Fritsche, Michael (2006): Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelles Lehren und Lernen. Möglichkeiten gegen das erstarrte Denken oder die Container-Kultur am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 264–289.
- Sommer, Theo (2001): Europe and the United States - Looking beyond 2000. In: Trommler, Frank; Shore, Elliott (Hg.): *The German-American Encounter. Conflict and Cooperation between Two Cultures. 1800 - 2000*. New York, Oxford: Berghahn Books, S. 234–247.
- Spaulding, Seth; Mauch, James; Lin, Lin (2001): The Internationalization of Higher Education. Policy and Program Issues. In: O'Meara, Patrick et al. (Hg.): *Changing Perspectives on International Education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, S. 190–212.

- Stadler, Michael; Kruse, Peter (1990): Über Wirklichkeitskriterien. In: Riegas, Volker; Vetter, Christian (Hg.): *Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 133–158.
- Stangor, Charles (Hg.) (2000): *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press (Key Readings in Social Psychology).
- Stangor, Charles (2000): Volume Overview. In: Stangor, Charles (Hg.): *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. Philadelphia: Psychology Press (Key Readings in Social Psychology), S. 1–16.
- Stapf, Kurt H.; Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus (1986): *Amerikaner über Deutschland und die Deutschen. Urteile und Vorurteile*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stender, Wolfram; Rohde, Georg; Weber, Thomas (Hg.) (2003): *Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel (Wissen & Praxis, 117).
- Stephan, Walter G. (1987): The Contact Hypothesis in Intergroup Relations. In: Hendrick, Clyde (Hg.): *Group Processes and Intergroup Relations*. London: Sage, S. 13–40.
- Stephenson, S. (2002): Beyond the Lapiths and the Centaurs: Cross-Cultural "Deepening" Through Study Abroad. In: Grünzweig, Walter; Rinehart, Nana (Hg.): *Rockin' in Red Square. Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture*. Münster: LIT, S. 85–104.
- Stephens, Andrew (2000): Stress Effects, Overview. In: Fink, George (Hg.): *Encyclopedia of Stress*. Volume 3. San Diego, London: Academic Press, S. 510–511.
- Stiersdorfer, Klaus (Hg.) (2003): *Deutschlandbilder im Spiegel anderer Nationen. Literatur, Presse, Film, Funk, Fernsehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stiksrud, Arne (1994): *Jugendpsychologie*. In: Asanger, Roland; Wenniger, Gerd (Hg.): *Handwörterbuch Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Stölting, Wilfried (2006): *Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung*. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 235–251.
- Stroebe, Wolfgang; Hewstone, Miles (Hg.) (1993): *European Review of Social Psychology*. Chichester: Wiley.
- Stroebe, Wolfgang; Insko, Chester A. (1989): Stereotype, Prejudice, and Discrimination. Changing Conceptions in Theory and Research. In: Bar-Tal, Daniel; Graumann, Carl F.; Kruglanski, Arie W. u.a. (Hg.): *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions*. New York u.a.: Springer, S. 3–34.
- Swain, Merrill; Johnson, Robert Keith (1997): Immersion Education. A category within Bilingual Education. In: Johnson, Richard; Swain, Merrill (Hg.): *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, S. 1–16.
- Szabo, Stephen F. (2007): *Vereinigte Staaten von Amerika: politische und Sicherheitsbeziehungen*. In: Schmidt, Siegmund; Hellmann, Gunther; Wolf, Reinhard

(Hg.): Handbuch zur deutschen Außenpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–366.

Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2003): Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung von Hochschulen - Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, Jg. 51, H. 4, S. 135–144.

Tajfel, Henri (1982): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.

Tajfel, Henri; Turner, John C. (1986): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, Stephen; Austin, William G. (Hg.): Psychology of intergroup relations. 2. ed. Chicago: Nelson-Hall (The @Nelson-Hall series in psychology), S. 7–24.

Tanner, Jakob; Linke, Angelika (2006): Einleitung. Amerika als "gigantischer Bildschirm Europas". In: Linke, Angelika; Tanner, Jakob (Hg.): Attraktion und Abwehr. Die Amerikanisierung der Alltagskultur in Europa. Köln: Böhlau, S. 1–36.

Teichler, Ulrich; Wasser, Henry (Hg.) (1992): German and American Universities. Mutual Influences - Past and Present. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der GHS Kassel.

Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, S. 629–247.

Tesch-Römer, Clemens (Hg.) (1997): Psychologie der Bewältigung. Weinheim: Beltz.

Thadden, Rudolf von; Escudier, Alexandre (Hg.) (2004): Amerika und Europa - Mars und Venus? Das Bild Amerikas in Europa. Göttingen: Wallstein.

The United States High Commissioner for Germany, Office of Public Affairs (1952): West German Receptivity and Reactions to the Exchange of Persons Program.

The United States High Commissioner for Germany, Office of Public Affairs (1954): Dissemination Record of Exchangee Categories for Significant Areas of American Life. Bonn.

Thimmel, Andreas (2001): Förderstruktur. In: Friesenhahn, Günter J. (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 43–48.

Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Thimmel, Andreas (2001): Strukturmerkmale der internationalen Jugendarbeit. In: Friesenhahn, Günter J. (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 34–35.

Thimmel, Andreas (2006): Internationale Schülerbegegnungs- und Austauschprojekte und interkulturelles Lernen. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 346–366.

Thomas, Alexander (Hg.) (1984): Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach.

- Thomas, Alexander (Hg.) (1988): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr, 58).
- Thomas, Alexander (1991): Grundriß der Sozialpsychologie. Band 1: Grundlegende Begriffe und Prozesse. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP-Bulletin, 61).
- Thomas, Alexander (Hg.) (1991): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr, 61).
- Thomas, Alexander (1992): Grundriß der Sozialpsychologie. Band 2: Individuum - Gruppe - Gesellschaft. Göttingen, Toronto, Zürich u.a.: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (1995): Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz. Wissenschaftliche Grundlagen. In: Kühlmann, T.M. (Hg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Auswahl, Vorbereitung, Betreuung und Wiedereingliederung. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie , S. 85–118.
- Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe , S. 108–135.
- Thomas, Alexander (1996): Einleitung. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe .
- Thomas, Alexander (Hg.) (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (2000): Intercultural Training is a Culture Specific Interaction Process. In: Journal for East European Management Studies, Jg. 4, S. 392–401.
- Thomas, Alexander (Hg.) (2003): Kulturvergleichende Psychologie. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Thomas, Alexander (2003): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturvergleichende Psychologie. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen u.a.: Hogrefe , S. 433–485.
- Thomas, Alexander; Abdallah-Pretceille, Martine (Hg.) (1996): Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschung zum interkulturellen Lernen. Baden Baden (Deutsch-Französische Studien, 5).
- Thomas, Alexander; Schlizio, Boris (2007): Leben und Arbeiten in den Niederlanden. Was Sie über Land und Leute wissen sollten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas-Morus-Akademie (Hg.) (1996): Jahrbuch für Jugendreisen und Internationalen Jugendaustausch 1996. Bergisch Gladbach: Thomas-Morus-Akademie Bensberg.
- Ting-Toomey, Stella; Chung, Leeva C. (2005): Understanding Intercultural Communication. Los Angeles, CA: Roxbury.
- Tippelt, Rudolf (Hg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Totten, Christine M. (1964): Deutschland - Soll und Haben. Amerikas Deutschlandbild. München: Rütten + Loening.

- Trautmann, Günter (Hg.) (1991): Die häßlichen Deutschen: Deutschland im Spiegel seiner westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft (Ausblicke. Essays und Analysen zur Geschichte und Politik).
- Treptow, Rainer (Hg.) (1999): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa-Verl. (Veröffentlichungen der Kommission Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Triandis, Harry C. (1995): Individualism and collectivism. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Triandis, Harry C. (2001): The Study of Cross Cultural Management and Organization. The Future. In: International Journal of Cross Cultural Management, H. 4, S. 17–20.
- Triandis, Harry C. (2002): Generic Individualism and Collectivism. In: Gannon, Martin; Newman, Karen L. (Hg.): Handbook of Cross-Cultural Management. Oxford: Blackwell, S. 16–45.
- Triandis, Harry C. (2002): Subjective Culture. In: Lonner, W.J.; Dinnel, D.L.; Hayes, S.A. u.a. (Hg.): Online Readings in Psychology and Culture. Bellingham, Washington USA www.wvu.edu/~culture.
- Triandis, Harry C. (2006): Cultural Intelligence in Organizations. In: Group & Organization Management, Jg. 31, H. 1, S. 20–26.
- Trim, John; Quetz, Jürgen (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Trommler, Frank (2001): Kultur als transatlantisches Spannungsfeld 1968-1990. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band II 1969-1990. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 395–419.
- Trommler, Frank (2001): Neuer Start und alte Vorurteile: Die Kulturbeziehungen im Zeichen des Kalten Krieges 1945-1968. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band I 1945-68. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 567–591.
- Trommler, Frank; Shore, Elliott (Hg.) (2001): The German-American Encounter. Conflict and Cooperation between Two Cultures. 1800 - 2000. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Trompenaars, Fons (2005): Business across cultures. Oxford: Capstone.
- Udris, Ivars (2001): Streß. In: Wenninger, Gerd (Hg.): Lexikon der Psychologie. In fünf Bänden. Heidelberg: Spektrum, S. 258–261.
- Upmeyer, Arnold (1985): Soziale Urteilsbildung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- van Knippenberg, Daan; Hogg, Michael A. (Hg.) (2003): Leadership and Power. Identity Processes in Groups and Organizations. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Vaux, Alan (1988): Social Support: Theory, Research, and Intervention. New York: Praeger.
- Vines, Lois (1983): A Guide to Language Camps in the U.S.: 2. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

- Vogel, Ralph H. (1987): The Making of the Fulbright Program. In: Glazer, Nathan (Hg.): The Fulbright Experience and Academic Exchanges. Newbury Park, London, u.a.: Sage, S. 11–21.
- Vom Bruch, Rüdiger (1982): Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Paderborn, München, Wien u.a.: Schöningh.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2., überarb. und erg. Aufl. Weinheim: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus).
- Walker, Constance L.; Tedick, Diane J. (2000): The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues. In: The Modern Language Journal, H. 84, S. 5–26.
- Wallner, Friedrich; Agnese, Barbara (Hg.) (2001): Konstruktivismen. Wien: Braumüller.
- Ward, Colleen (2004): Psychological Theories of Culture Contact and Their Implications for Intercultural Training and Interventions. In: Landis, Dan; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hg.): Handbook of Intercultural Training. Third Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, S. 185–216.
- Ward, Colleen; Bochner, Stephen; Furnham, Adrian (2001): The Psychology of Culture Shock. Second Edition. London, New York: Routledge.
- Wasserstein, Ronald L. (2001): What Every President and Every Chief Academic Officer Should Know About College and University Summer Sessions. Washburn University. Washburn, KS.
- Waterkamp, Dietmar (1999): Internationaler Austausch im Bildungswesen. In: Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim, München: Juventa, S. 195–207.
- Watzlawick, Paul (Hg.) (1998): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. Ungekürzte Taschenbuchausg., 10. Aufl. München: Piper (Serie Piper, Bd. 373).
- Weber, R.; Crocker, J. (1983): Cognitive Processes in the Revision of Stereotypic Beliefs. In: Journal of Personality and Social Psychology, Jg. 45, S. 961–977.
- Wehner, James V. (1986): The Holocaust and War Movies and their Influence on the American Conception of the Modern Germany. In: Weigelt, Klaus (Hg.): Das Deutschland- und Amerikabild. Beiträge zum gegenseitigen Verständnis beider Völker. Melle: Knoth, S. 71–72.
- Weidenfeld, Werner (1998): Abschied von der lieb gewonnenen Routine. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, Jg. 48, H. 2, S. 26–29.
- Weigelt, Klaus (Hg.) (1986): Das Deutschland- und Amerikabild. Beiträge zum gegenseitigen Verständnis beider Völker. Melle: Knoth.

- Weiss, Gerhard (2003): Changing Employment Patterns in German Studies. In: Hohendahl, Peter Uwe (Hg.): German Studies in the United States. A Historical Handbook. New York: The Modern Language Association of America , S. 83–92.
- Wenninger, Gerd (Hg.) (2001): Lexikon der Psychologie. In fünf Bänden. Heidelberg: Spektrum.
- Westphal, Siegrid; Arenth, Joachim (1995): Uncle Sam und die Deutschen. 50 Jahre deutsch-amerikanische Partnerschaft in Politik, Wirtschaft und Alltagsleben. München, Landsberg am Lech: Aktuell.
- Weyerer, Godehard (2001): Liebesgaben aus Übersee: Die CARE-Pakete. In: Junker, Detlef (Hg.): Die USA und Deutschland im Zeitalter des Kalten Krieges 1945-1990. Band II 1969-1990. Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt , S. 795–802.
- White, Lindsey (1999): Study or beach?: Students' motiation and attitudes regarding summer session. In: Higher Education Policy, H. 12, S. 245–252.
- Wiechers, Silke (26. Juli 1999): Bahnhof, Gasthof, Marktplatz und noch mehr Vokabeln. In einem Ferienlager in Minnesota tauchen amerikanische Kinder in die deutsche Sprache ein. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26. Juli 1999.
- Wilkinson, Sharon (2000): Emerging Questions about Study Abroad. In: ADFL Bulletin, H. 32 (1), S. 36–41.
- Wilner, Daniel; Walkley, Rosabelle; Cook, Stuart (1955): Human relations in interracial housing: A study of the contact hypothesis. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Winkler, Christian; Scott, Raymond (2002): Die Kunst der Stunde - Aktionsräume für Musik. Ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systematisch-konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 48).
- Winter, Gerhard (1984): Typen von Forschungsprogrammen im Untersuchungsfeld 'Austausch'. In: Thomas, Alexander (Hg.): Interkultureller Personenaustausch in Forschung und Praxis. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach , S. 41–52.
- Winter, Gerhard (1988): Konzepte und Stadien Interkulturellen Lernens. In: Thomas, Alexander (Hg.): Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr).
- Witte, Barthold C. (1991): Deutsche Kulturpolitik im Ausland: Ziele - Chancen - Grenzen. In: Bracher, Karl Dietrich; Funke, Manfred; Schwarz, Hans-Peter (Hg.): Deutschland zwischen Krieg und Frieden. Beiträge zur Politik und Kultur im 20. Jahrhundert. Düsseldorf: Droste , S. 371–383.
- Witte, Erich H. (1977): Einstellung. In: Herrmann, Theo.; Hofstätter, Peter R.; Huber, Helmuth P. et al. (Hg.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel , S. 103–115.
- Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Woodin, Jane (2005): Die Förderung interkultureller Kompetenz beim Sprachenlernen im Tandem. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Stauffenburg , S. 45–52.

- Worchel, Stephen; Austin, William G. (Hg.) (1986): Psychology of intergroup relations. 2. ed. Chicago: Nelson-Hall (The @Nelson-Hall series in psychology).
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript Verl. (Global studies).
- Yagcioglu, Dimostenis (1996): Psychological Explanations of Conflicts between Ethnocultural Minorities and Majorities. www.geocities.com/Athens/8945/sycho.html (12.01.01).
- Zanna, Mark P.; Olson, James M. (Hg.) (1994): The Psychology of Prejudice. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum (The Ontario Symposium, Vol, 7).
- Zeuschel, Ulrich (2001): Austauschforschung: Ihre Entwicklung und Beiträge für die Praxis. Forscher-Praktiker-Dialog.
- Zeuschel, Ulrich; Orlovius, Anita (1991): Wie praktisch sind Kulturstandards? In: Thomas, Alexander (Hg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach (SSIP Bulletin Nr), S. 161–173.
- Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus: eine sozialpsychologische Analyse. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Zimbardo, Philip G. (1995): Psychologie. Berlin, Heidelberg, New York u.a.: Springer.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Stefanie Seewald
Lüneburg, den 12. Februar 2009