

Vom Verschwinden des (Inter)Kulturellen und Überleben der (Inter)Kulturalität

On the disappearance of the (inter)intercultural and the survival of the (inter)culturality

Jürgen Henze

Prof. i.R. Dr.,
Seniorprofessor am
Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin

Abstract (Deutsch)

Kulturkonzepte sehen sich in der inter- und kulturvergleichenden Forschung zunehmend der Kritik ausgesetzt. In der Folge haben sich neue Konzepte etabliert, die auf eine Entgrenzung, Entessentialisierung, Hybridisierung und Fuzzyisierung von Kultur verweisen. Darunter befinden sich Konzepte wie das der dialektischen Perspektivenbildung, der sozialen Imaginationen (social imaginaries) und der Praxistheorie, Konzepte, die als Lösungsansätze für das immanente Theorie-Praxis Dilemma in der (inter)kulturellen Forschung und Trainingspraxis gesehen werden. Dieser Beitrag will einen Referenzrahmen für neue theoretische Ansätze bieten und zum Nachdenken über neue experimentelle Trainingsdesigns anregen.

Schlagwörter: Training 4.0 soziale Imaginationen, Praxistheorie, China

Abstract (English)

Concepts of culture have increasingly been criticized from various perspectives among the inter- and cross-cultural research communities. As a result, new conceptualisations have been developed aiming at the blurring of boundaries, de-essentialisation, hybridisation and fuzzyisation of culture. Among others, the concepts of dialectical perspectives, of social imaginaries and the theory of social practice have been proposed as some kind of solution for the immanent theory-praxis dilemma in (inter)cultural research and training. This paper seeks to provide a frame of reference for new theoretical approaches and to stimulate thinking about experimental training designs.

Keywords: training 4.0, social imaginaries, theory of practice, China

1. Einleitung

Die *Kultur*, das *Kulturelle* als Voraussetzung von Denken und Handeln ist abhandengekommen, es hat sich gleichsam entgrenzt, verflüssigt, hybridisiert, fuzzyisiert, entessentialisiert und enthierarchisiert und damit fast den Status eines unerwünschten Konstruktes erreicht. Wer kann, der vermeidet *Kultur* als Argument für etwas, denn *Kultur* existiert nicht an sich, schon gar nicht im Individuum, sondern nur als Prozess, als Verb, als *doing culture*, also als „Tun“ im Vollzug sozialer Interaktion (Street 1993, Dahl 2014). Von Interesse ist nicht länger, ob eine Person über irgendwie konfigurierte *Kultur* verfügt, etwa in Gestalt handlungsleitender Wertelandschaften, sondern welche Imaginationen bei den Interaktanden wechselseitig zum Tragen kommen und Wahrnehmung, Denken, Handeln und Werten im Prozess der möglichst konsensualen Annäherung beeinflussen.

In einer LinkedIn-Gruppe konnten die TeilnehmerInnen vor Kurzem folgendes Statement lesen:

“In current intercultural research and literature that I am reading and discussing, it seems to me like we are facing an epistemological crisis. We are torn between worn positivistic approaches that classify and pin down cultures, and a developing constructivist approach that focuses on cultures as inner and outer artifacts made up of and from persuasive narratives that shape and reshape our identities and the micro and macro world views we have created. While the positivistic approach has a long history and a large toolbox crammed full of tools with sweat stained handles, we don't have very graspable handles on the ways and means for understanding and working with the constructivist perspective. It seems because it is flesh, blood, and history and fantasy and not mechanistic – we can only tell and listen and wonder where that leads. But I guess this means developing the skills and approaches that will help us to carryout and understand these sorts of exchanges.”(Simons 2016)

Simons beschreibt hier in aller Kürze einen Tatbestand, der aktuell in unterschiedlichen Disziplinen, die sich im engeren und weiteren Gefüge mit Fragen von Kulturalität, damit auch von Inter-

Trans- und Multikulturalität befassen, zunehmend diskutiert wird.

Mit den folgenden Erläuterungen soll versucht werden, die Begrenztheit dieses scheinbar entgrenzten Verständnisses von *Kultur* und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die interkulturelle Trainingspraxis aufzuzeigen und zu einer versöhnlichen Position zu gelangen, in der die kritische Distanz zum *Kulturbegriff* beibehalten, aber um mehrwertige Optionen zur Interpretation von kulturell vermittelter sozialer Praxis erweitert und für das Feld interkultureller Trainings erschlossen wird. Hierzu sollen einige Kernelemente aktueller einschlägiger Diskurse skizziert werden, um darauf aufbauend mit der Praxistheorie bei Reckwitz mögliche Optionen für einen zeitgemäßen, unterschiedliche Diskurslinien verknüpfenden theoretischen Ansatz zur interkulturellen Trainingspraxis zu finden. Exemplarisch werden anhand der von Martin und Nakayama vorgeschlagenen Perspektive der sechs Dialektiken und der „Orientierungsblume“ bei Lenhard interessante Muster zur Wahrnehmung und Dekonstruktion sozialer Interaktion aufgezeigt. Am Beispiel des Rückgriffs auf soziale Imaginationen (social imaginaries) als didaktischem Prinzip in der (inter)kulturellen Vorbereitung von Studierenden soll abschließend kurz auf neuere didaktische Impulse für inter-/transkulturelle Trainings eingegangen werden.

2. Kernelemente der aktuellen Diskurse

Die Geschichte der Auseinandersetzung um die Semantik des *Kulturellen* und die damit verbundene Anbindung an Praxis ist aus heutiger Sicht vor allem eine Geschichte des Bedeutungsverlustes, der Enthärtung und Entgrenzung, der Fluidisierung und Hybridisierung und der zunehmenden Zurückhaltung bis Ablehnung, *Kultur* als einen zentralen Faktor individuellen und kollektiven Verhaltens zu akzeptieren. Dabei ist es interessant zu beobachten, wie sich dieser Diskurs in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen graduell

unterschiedlich entwickelt hat. Sowohl inter- wie intradisziplinär sind Intensität und Richtung des kritischen Diskurses variant, besonders intensiv scheint mir die Diskussion in den *cultural studies* und den Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaften (Castro Varela 2015, Gottuck / Mecheril 2014, Hormel / Scherr 2013, Mecheril et al. 2010, von Rosenberg 2014, Messerschmidt 2014) und der angewandten Linguistik (applied linguistics) (Dervin 2015, Dervin / Gajardo / Lavanchy 2011, Holliday 1999, 2011) zu sein, die sich damit von Disziplinen in der Psychologie und den Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Anthropologie durchaus unterscheiden (Borofsky 2001). Ein gewisses Unbehagen im Umgang mit dem Konstrukt Kultur erscheint durchgängig, aber eben variant in Intensität und Richtung, zumal in den genannten Wissenschaftsbereichen unterschiedliche Traditionslinien der kritischen Auseinandersetzung mit dem *Kulturellen* zu verfolgen sind. Busch hat dieses Unbehagen sehr deutlich für das Feld der angewandten Linguistik umrissen:

“First, cultural characteristics are frequently subsumed under the notion of conversational routines. These routines are mere communicative conventions and they do not necessarily need to be connected to culture. Secondly, the notion of culture as being constructed in interaction is rarely pursued any further. Instead, constructivist approaches are proven to have culture-essentialist roots. In all, while earlier approaches had put a lot of effort into coherent integrations of culture into linguistic analysis, challenges on this behalf recently seem to be rather avoided.” (Busch 2015)

Würden wir uns ein Kontinuum zur Spezifizierung dessen vorstellen, was unter Kultur zu verstehen sei, dann könnte es von essentialistischen Füllungen mit klaren Grenzziehungen und Sicherheit suggerierenden Zuschreibungen für individuelle und kollektive Interaktanden auf der einen Seite, bis hin zum oben genannten generellen Unbehagen in der Verwendung des „Kulturellen“ als derartige Einflussgröße reichen (Sarma 2012). Dieses Unbehagen materialisiert sich am Ende darin, dass *Kultur* durch *Interkulturalität* als Ausdruck prozess-

aler Reziprozitätsbeziehungen ersetzt wird. Dervin hat dies für das Feld der interkulturellen Erziehung sehr plastisch ausgedrückt:

“So what shall we do with the concept of culture then? Can we deal with interculturality without culture in education? Many scholars have argued that we need to keep the idea of culture [...] and to avoid ‘throwing the baby out with the bathwater’; In my own work I have decided to throw the baby out because it leads to so much confusion and misunderstanding between students, researchers, practitioners, and decision makers [...] I refuse to support a word that can rid the ‘other’ of his / her plurality and thus refrain from using this empty and problematic concept.” (Dervin 2016:13-14)

Dervin liegt damit auf der Linie von Abdallah-Preteceille (2006) und Shi-Xu (2001), die mit Blick auf die gängigen Formen der Kulturalisierung in pädagogischen Feldern dafür plädieren, Interkulturalität (interculturality) und Interkulturalismus (interculturalism) als eine Art Gegenentwurf zum vorherrschenden Kulturbegriff zu konstruieren. Eine durchaus radikale ideologiekritische Position wurde von Gorski (2009) im wichtigsten europäischen Journal für *Intercultural Education* unter dem Titel “Intercultural education as social justice” publiziert. In diesem Sinne wäre *doing interculture* gleichbedeutend mit *doing justice*. Daraus ergibt sich unmittelbar eine neue Verständnislandschaft von inter-/transkultureller Kompetenz und deren versuchter Vermittlung in speziellen Lernarrangements, etwa in entsprechenden Trainingsformaten. Härkönen / Dervin (2016) haben am Beispiel der interkulturellen Vorbereitung von Studierenden auf einen Auslandsaufenthalt gezeigt, wie ein derartiges neues Trainingsformat konzipiert werden kann: Nicht durch die Vermittlung von mentalen Strukturen und Praxiselementen, die einem wie auch immer definierten *Kulturellen* zugeschrieben werden, sondern durch die diskursive Erarbeitung der sozialen Imaginationen (*social imaginary*) der Studierenden, verstanden als

“the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations.” (Taylor 2004:23)

Die Reflexion über die individuellen Vorstellungen vom Anderssein, bezogen auf das Individuum oder soziale Gemeinschaften, steht bei diesem Ansatz im Vordergrund der Sensibilisierung (Dervin / Hahl 2015). Zweifellos würde ein derartiger Ansatz die Abkehr vom klassischen Muster interkultureller Auslandsvorbereitung bedeuten, bei denen nach Dervin das Paradigma der Differenzermittlung, der „differentialist biases“ dominiert und in Kombination mit einem reduktionistischen und generalisierenden Kulturbegriff leicht zur Hierarchisierung und normativen Bewertung des / der Anderen führt (Dervin 2016:103).

Diese Position der Vermeidung von Differenzermittlung hat in jüngster Zeit an Bedeutung gewonnen, etwa im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Migration, Fremdheit, Identität und interkulturelle Bildung (Mecheril et al. 2010). Die Position ist national wie international aber nicht unumstritten und markiert in erster Linie einen Theoriediskurs, der vermutlich im Zeichen der weltweiten Flüchtlingsströme noch an Bedeutung gewinnen dürfte, aber im Bereich interkultureller Trainingsaktivitäten nur begrenzt Eingang findet.

Zum Imaginationsansatz ist hier kritisch anzumerken, dass zeitgemäße Designs einer Auslandsvorbereitung generell – nicht nur für Studierende – genau die bei Taylor genannten Perspektiven vom Anderen/Anderssein in geeigneter Form bearbeiten sollten, dass schließt die Reflexion über Stereotypen und Vorurteile ebenso ein wie die über Asymmetrie fördernde, normativ unreflektierte Formen der Vermittlung scheinbar kulturell bedingter Denk- und Handlungsmuster.

2.1. Praxistheorie bei Reckwitz – Versöhnung von Theorie und Praxis

Im Gegensatz zu Dervins radikaler Position in der Kritik des *mainstream* Kulturbegriffs und den sich daraus ergebenden Ableitungen für den Umgang mit Interkultur findet sich bei Reckwitz (2004) für die erweiterte Perspektivenbildung eine hilfreiche Klassifikation international verfügbarer Kulturbegriffe, mit der die Begriffswelt auf vier Kernformationen reduziert und dabei unterschieden wird:

- der normative Kulturbegriff,
- der totalitätsorientierte Kulturbegriff,
- der differenztheoretische Kulturbegriff und
- der bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff.

Diese semantische Strukturierung zum Kulturbegriff hat den Charme, einerseits die historische Linie der schrittweisen Entfächerung und Entgrenzung des Kulturbegriffs zu vereinnahmen, die Problematik von sozialen Bewertungen und Hierarchisierungen, von Deutungshoheiten (etwa durch das Bürgertum im 18. Jhr.) abzubilden und so in filigraner, historisierender Form die traditionelle Unterscheidung von engem und weitem Kulturbegriff ausgreifend überwinden zu können. Die Theorieperspektiven, die sich über die vier Begriffswelten gleichsam aufspannen, fasst Reckwitz idealtypisch mit dem Mentalismus, dem Textualismus und der Praxistheorie.

Mentalistische Kulturverständnisse stellen die bis in die Gegenwart wohl einflussreichsten Kulturtheorien, in denen Kultur als „ein geistiges, ideelles Phänomen“ gesehen wird:

„Der Ort der kulturellen Symbolsysteme ist der menschliche Geist, die mentale Struktur, das ‚Innen‘ des Mentalen, metaphorisch gesprochen ‚im Kopf‘ der Handelnden, und die ‚kleinste Einheit‘ des Sozialen, die es in der Kulturanalyse herauszuarbeiten gilt, sind kognitiv-geistige Schemata. Die Wissensordnun-

gen, die die soziale Ordnung generieren, erscheinen hier konsequent in erster Linie in einer ‚kognitiven‘ Funktion, als Klassifikationssysteme und als Weltbilder, als Systeme, in denen spezifische Repräsentationen der Welt geliefert werden.“ (Reckwitz 2003:288)

Dem Mentalismus stellt Reckwitz die stärker diskurstheoretisch und -analytisch verortete Bewegung des „Textualismus“ gegenüber,

„die das Soziale und damit die Wissensordnungen der Kultur auf der Ebene von Texten, von Diskursen, von ‚öffentlichen Symbolen‘ und schließlich von ‚Kommunikation‘ (im Sinne von Luhmann) verortet haben. Wenn für den Mentalismus Kultur im ‚Innern‘ des Mentalen verborgen war, so bietet sie sich für den Textualismus genau umgekehrt im Außen der Diskurse, der Texte, der Symbole, der kommunikativen Sequenzen öffentlich dar. Diese werden selbst durch sinnhafte Wissensordnungen und ihre kulturellen Codes strukturiert – und die vorgeblichen Eigenschaften des Mentalen und der Subjekte erscheinen nun als spezifische kulturelle Definitionen und diskursive Codierungen dessen, was in den Subjekten vorhanden sein soll.“ (Reckwitz 2003:288-289)

Reckwitz kennzeichnet diese beiden Ansätze als „konzeptuellen Intellektualismus“, als „Intellektualisierung des sozialen Lebens“ und entwickelt als Erweiterung möglicher theoretischer Annäherungen die Perspektive seiner Praxistheorie, mit der Geist und Text durch die Idee der wissensbasierten, routinisierten und unbestimmten Handlung im sozialen Raum im Medium des Körpers / der Körperlichkeit aufgehoben sind:

„Die Praxistheorie begreift die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ‚knowing that‘ oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein Know-How, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘. Der ‚Ort‘ des Sozialen ist damit nicht der (kollektive) ‚Geist‘ und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen), sondern es sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als Know-How abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehal-

tene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen.“ (Reckwitz 2003:289)

Mit dem Bezug auf „Wissen“, das körperlich verankert in Handlungsroutinen mit dem Merkmal der Unberechenbarkeit und des Offenen behaftet ist, eröffnet die praxistheoretische Position einen Referenzraum für die Konstruktion theoriegeleiteter Lernumwelten, etwa für interkulturelle Trainings. Für deren Design und Durchführung ist die Thematisierung von sozialen Situationen als offene, unbestimmte und routinisierte Praxis in zunehmenden Maße zum Problem geworden. Die Auseinandersetzung um die Konstruktion und Verwendung von Kulturstandards nach Thomas oder Kulturdimensionen nach Hofstede und Konzept verwandten Autoren spiegelt das deutlich. Das intellektuelle Angebot des praxeologischen Ansatzes wirkt hier überzeugend, da er die wesentlichen Momente der Kritik an Grenzziehung, Statik, Bestimmbarkeit und Sicherheit sowie Ausgrenzung und Hierarchisierung normativer Positionen einschließt und zu einem Ensemble an Orientierungen verdichtet, die mehrwertige Optionen von Handeln/ sozialer Praxis zulassen:

„Zentral für das praxeologische Verständnis des Handelns ist, dass Handeln zwar auch Elemente der Intentionalität enthält [...], dass es zwar auch mit normativen Kriterien hantiert [...], dass in ihm zweifellos symbolische Schemata zum Einsatz kommen [...], dass Intentionalität, Normativität und Schemata in ihrem Status jedoch grundsätzlich modifiziert werden, wenn man davon ausgeht, dass Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als wissensbasierte Tätigkeit begriffen werden kann, als Aktivität, in der ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines ‚know how‘ und eines praktischen Verstehens zum Einsatz kommt.“ (Reckwitz 2003:289)

Mit diesem Verständnis des Zusammenhangs von sozialer Praxis und Kultur werden höchst diverse und in Konkurrenz zueinanderstehende theoretische Ansätze gleichsam *versöhnt*, da schein-

bar inkompatible Positionen abgeschlossen und wechselseitig anschlussfähig werden:

„In der Praxistheorie erscheint die soziale Welt der Praktiken im Spannungsfeld zweier grundsätzlicher Strukturmerkmale: der Routinisiertheit einerseits, der Unberechenbarkeit interpretativer Unbestimmtheiten andererseits. Anders formuliert, bewegt sich die Praxis zwischen einer relativen ‚Geschlossenheit‘ der Wiederholung und einer relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs.“ (Reckwitz 2003:294)

Die mögliche Oszillation zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit, Gelingen und Misslingen, Konflikt und Harmonie stellen für Reckwitz zwei Seiten der „Logik der Praxis“ dar, die sich „gegen eine rationalitätstheoretische Interpretation des sozialen Lebens, insbesondere in der Moderne“ richtet. Der Hinweis auf das Rationalitätsparadigma der Moderne (besser: einer spezifischen Moderne) deutet an, dass die praxeologischen Perspektiven auch den Einschluss der von Beck entwickelten Ansätze zur ersten und zweiten Moderne, damit zu Risiko und Unbestimmtheit sozialen Handelns und zur Transkulturalität übergreifenden Idee des *cosmopolitan outlook* ermöglichen (Beck / Grande 2010, Beck / Sznaider 2006).

2.2. Wahrscheinlichkeitstheoretische Überlegungen zur Ausprägung von Strukturmerkmalen

Mit der extensiven Referenz auf die Praxistheorie bei Reckwitz sollte ausgedrückt werden, dass in diesem Theorieangebot ein unmittelbar anschlussfähiges Konzept für die Analyse des Zusammenhangs von Kultur, Denken und Handeln gesehen werden kann, das alle hier genannten kritischen Sichten auf Kultur einschließt. Ort und Formen des Einflusses von Kultur sind damit beschreibbar, nicht jedoch Intensitäten und Verteilungen. Aber an dieser Stelle erscheinen wahrscheinlichkeitstheoretische Überlegungen hilfreich, wie sie bereits im Jahre 2000 durch die britische

Soziolinguistin Spencer-Oatey explizit zur Charakterisierung von Kultur verwendet wurden, wenn es bei ihr heißt:

“Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioral conventions that are shared by a group of people, and influence (but do not determine) each member’s behavior and his/her interpretations of the ‘meaning’ of other people’s behavior.” (Spencer-Oatey 2008:3, 2009)

Im Kern kann diese Definition als klassische mentalistische Konzeption von Kultur angesehen werden, die sich auf kollektive Orientierungs- und Handlungsmuster bezieht und durch den Verweis auf die *fuzzy*-Struktur das Moment der Unbestimmbarkeit und Mehrwertigkeit erstmals klar zum Ausdruck bringt. Durchaus im Rahmen der hier behandelten Versuche, das *Kulturelle* zu entgrenzen, zu entessentialisieren und entstandardisieren, aber dabei dennoch anschlussfähig für das Auftreten, Beobachten und Analysieren von Mustern regelhaft erscheinender Prozesse in und zwischen sozialen Kollektiven zu sein, liegt die wahrscheinlichkeitstheoretisch orientierte Bestimmung von Hong (2009), nach der Kultur als Aktivierungspotenzial für kollektiv geteilte Wissensnetzwerke wirkt:

“We define culture as networks of knowledge, consisting of learned routines of thinking, feeling, and interacting with other people, as well as a corpus of substantive assertions and ideas about aspects of the world [...].

[...] the causal potential of culture does not reside in the racial, ethnic, or national groups, although these types of groups are carriers and agents of cultures. Rather, the networks of shared knowledge are activated in a probabilistic [...] manner within certain ethnic or national groups in certain social contexts [...]. The causal potential of culture resides in the activation of the shared cultural knowledge, which brings about affective, cognitive, and behavioral consequences. This point is crucial as it contests against the treatment of culture as a deep-rooted essence of certain groups, thereby reducing the risk of essentializing the groups.” (Hong 2009:4)

In der Praxis ist die Wahrscheinlichkeit der Aktivierung von Wissensbeständen nicht berechenbar, darin unterscheidet sich der methodische Zugriff auf Kulturelles bei Hong deutlich von anderen (etwa Hofstede). Was diese Art der Definition jedoch erreicht, ist die Vermeidung eines essentialistischen Kulturbegriffs, Individuen und soziale Gemeinschaften verfügen nicht über Kultur, sondern über unterschiedliche, situativ bedingte Aktivierungswahrscheinlichkeiten für *shared cultural knowledge*. So interessant diese Annäherung auch erscheint, die Probleme des Nachweises liegen auf der Hand, und speziell für Formen praktischer Umsetzung dieses Ansatzes (etwa in interkulturellen Trainings) ist das Konzept nicht oder nur schwerlich handhabbar, wenn mit Wahrscheinlichkeitsannahmen der hier beschriebenen Art gearbeitet werden muss – man kennt sie einfach nicht.

In eine ähnliche Richtung wie bei Spencer-Oatey und Hong, dabei aber deutlich differenzierter und theoretisch anspruchsvoller entwickelt, gehen die Überlegungen von Bolten zum Konzept einer *fuzzy culture*. Für ihn bildet die Abkehr von bipolaren Mustern der Erfassung und Beschreibung kultureller Räume und die Hinwendung zu mehrwertigen Deutungsmustern, in denen sich das Kulturelle von sozialen Kollektiven und Individuen als „Polykollektivität“, als Form und Intensität bestimmter Reziprozitätsdynamiken, die in einem historischen Gedächtnis eingelagert sind, abbilden lässt, die Grundlage für eine neue kulturtheoretische Orientierung (Bolten 2010). Aus ihr ergeben sich unmittelbar Konsequenzen für die Diskussion um das Konstrukt interkulturelle Kompetenz, in dem der Umgang mit *fuzzy* Strukturen, mit Mehrwertigkeit und Unbestimmbarkeit, zum Kern der Kompetenzlandschaft wird.

Wie allerdings mit Unschärfe, Uneindeutigkeit und tendenzieller Unvorhersagbarkeit Kompetenzen für den Umgang mit kulturellem Anderssein entwickelt werden können, bleibt ein offenes Geheimnis. Die Figur des *zooming in* und *zooming out* kann über

Google Earth und geeignete *windmaps* sicher zur Reflexion und Verdeutlichung der Problemlage herangezogen werden. Das Problem selbst, die Unmöglichkeit eindeutiger sicherer kultureller Zuschreibungen, ist damit nicht zu lösen.

2.3. Dialektik als Perspektive bei Martin / Nakayama

Zu den neueren Ansätzen der internationalen interkulturellen Kommunikationsforschung, mit denen nach alternativen Perspektiven zur Analyse und Interpretation von Kultur und Handeln gesucht wird, gehören die sechs dialektischen Relationierungen nach Martin und Nakayama, mit denen die Fluidität und Komplexität des Zusammenhangs von Kultur, Kommunikation und Handeln abgebildet werden sollen (Martin / Nakayama 2010:67f.):

- Die *Dialektik von Kultur und Individuum* (“cultural-individual dialectic”) verweist auf die Untrennbarkeit von individueller Eigenart und kollektiver (kultureller) Zugehörigkeit im Medium der Interaktion.
- Die *Dialektik von Person und Kontext* abhängiger Kommunikation (“personal-contextual dialectic”) verweist einerseits auf die relative Konstanz von Routinen der Interaktion und andererseits auf die Variabilität und Anpassung je nach Kontext.
- Die Dialektik von Differenz und Gleichheit (“differences-similarities dialectic”) betont die Gleichzeitigkeit des bipolaren Andersseins und wendet sich ausdrücklich gegen die Tendenz der Überbetonung von Differenz, gegen die Logik des entweder-oder Seins.
- Die *Dialektik von Statik und Dynamik* (“static-dynamic dialectic”) ist als Verweis auf den andauernden Prozess von Veränderung und Wandel von Kultur(en) und kultureller Praxis zu verstehen.
- Die *Dialektik von Gegenwart-Zukunft und Geschichte-Vergangenheit*

(“present-future / history-past dialectic”) greift das Element der Historizität als Einbettung aller sozial und kulturell verorteten Interaktion auf.

- Mit der *Dialektik von Privileg und Benachteiligung* (“privilege-disadvantage dialectic”) wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich Individuen oder soziale Gruppen in ihren Relationen zu anderen gleichzeitig durch Privileg und Benachteiligung auszeichnen und nur die Reflexion über die eigene Betroffenheit zu kritischer Distanz gegenüber asymmetrischen Interaktionskontexten führt – ein Aspekt, der in der interkulturellen Kommunikationsforschung (im Gegensatz zu den *cultural studies* oder der interkulturellen Pädagogik) bislang nur sehr begrenzt thematisiert wurde.

Im Vergleich mit anderen international verfügbaren Diskursen zum Zusammenhang von Kultur und Handeln enthält die „Brille“ der Dialektik keine prinzipiell neuen Überlegungen. Allerdings macht hier die Betonung der interdependenten Verknüpfung der einzelnen Elemente den Unterschied: Der dialektische Ansatz umfasst im Kern alle bisher hier aufgeführten Überlegungen für einen dynamischen, entgrenzten, deessentialisierenden und wahrscheinlichkeitsorientierten (fuzzy) Kulturbegriff ebenso wie entsprechende Perspektiven zum Zusammenhang von Kultur und Handeln.

Unsicherheit und Unschärfe, Aktualität und Historizität und die Gleichzeitigkeit des jeweils Gegensätzlichen sind wesentliche Begleiterscheinungen einer solchen dialektischen Annäherung, die auch als Versuch einer holistischen Betrachtung zu interpretieren ist und von den Autoren auch als nicht-westliche Perspektiventwicklung gesehen wird. In der Gleichzeitigkeit ihrer Verknüpfung zur Beobachtung und Interpretation von sozialer Praxis erhöht sich die Komplexität der Betrachtung außerordentlich. Sie zwingt damit zur Vorsicht im Umgang mit kulturalisierenden Bewertungen und Interpretationen, geht aber durch die in der Betrachtung eingebaute

Dynamik der sowohl-als-auch Perspektive noch über die in der Regel bemühte triangulare Relation von Person, Kultur und Situation (KPS-Dreieck) hinaus.

2.4. Lenhards Orientierungsblume als Reflexionshilfe

Interessant ist in diesem Zusammenhang die „Orientierungsblume“ von Lenhard (2014), eine Reflexionshilfe zur Dekonstruktion von sozialen Situationen, in denen ein kritisches Interaktionsereignis vermutet und in mehrfacher Brechung von Perspektiven analysiert wird: Am Beispiel einer alltäglichen Straßenbahnszene, in der ein junger ausländischer Besucher eine kritische Situation durchlebt, entwickelt Lenhard das Bild einer sechsblättrigen Blume, mit der die minimal sechs Einflussfelder, durch die eine soziale Situation gerahmt wird, deutlich gemacht werden und damit zu einer erweiternden Reflexion anregen sollen. Dabei handelt es sich um:

1. „Individuelle, persönliche Eigenarten, die das Verhalten in der Situation maßgeblich bestimmen;
2. Prozesse und Bedingungen einer kleinen Gruppe, die als Bezugsrahmen das Handeln wesentlich formt;
3. Normen und Handlungsvorschriften einer Institution, die die in der Situation beteiligten Personen festlegen oder ihr Verhalten doch maßgeblich bestimmen;
4. die sozio-politische Dimension und gesellschaftliche Bedingungen, die den Handlungsrahmen grundsätzlich festlegen und Lebensformen bestimmen;
5. Kulturelle Eigenarten und deren Verschiedenheiten zu einem gewohnten anderen Kulturrahmen, die Handlungsunsicherheit mit sich bringen und das Konfliktpotenzial bestimmen;
6. Aktuelle Möglichkeiten der Kommunikation bei Reisen und

mobilem Arbeitsleben, die aufgrund der globalen Dimension von Wirtschaftsentwicklungen flexible Lebensformen mit sich bringen und fremd-kulturelle Eigenarten gewohnt werden lassen oder eben verfügbar machen im eigenen Handlungsrepertoire.“ (Lenhard 2014:70)

Aus methodisch-didaktischer Sicht bietet diese „Orientierungsblume“ einen Rahmen für Reflexion, in der die Mehrdeutigkeit sozialen Handelns auf einfache aber nachhaltige Weise visualisiert und im Gruppengespräch bearbeitet werden kann. Im Idealfall würde sich hier die Perspektive der dialektischen Relationierungen von Martin und Nakayama als Erweiterung für eine Dekonstruktion sozialer Praxis – etwa auf Basis der Analyse von *critical incidents* – anbieten.

2.5. „Culture Map“ von Meyer

So interessant die hier vorgestellten Überlegungen zu einer veränderten Theoretisierung und didaktischen Praxis auch sein mögen, die Realität auch neuerer publizistischer Versuche verbleibt weitgehend in bekannten Räumen. So gehört zu den jüngeren Beispielen für den Versuch, Unterscheidungen von Kulturen/ Kulturräumen im Spiegel der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kulturdimensionen (nach Hofstede) neu zu fassen, die Arbeit von Meyer (2014), deren „Culture Map“ einerseits der Logik von Kulturerfassungsansätzen des Typs Hofstede, Trompenaars, Lewis („When Cultures Collide“) und der GLOBE Studie folgt, andererseits aber deutlich bemüht ist, die Reichweite ihrer Klassifizierungen kritisch zu reflektieren. Mit Ihrem Modell der acht Kategorien zur Beschreibung von zentralen Aktionsbereichen des internationalen Managements liegt sie irgendwo zwischen den quantitativ-relational modellierenden Kulturdimensionen und den qualitativ-hypothetischen, verteilungsunspezifischen Kategorien von Hall. Die fundamentale Logik der Darstellung verbleibt im Raum einer binären Opposition, wobei

die Grundlage der Positionierung auf dem Kontinuum von X nach Y für den Leser ein Geheimnis bleibt:

“Each of the eight scales represents one key area that managers must be aware of, showing how cultures vary along a spectrum from one extreme to its opposite. The eight scales are:

- *Communicating: low-context vs. high-context*
- *Evaluating: direct negative feedback vs. indirect negative feedback*
- *Persuading: principles-first vs. applications-first*
- *Leading: egalitarian vs. hierarchical*
- *Deciding: consensual vs. top-down*
- *Trusting: task-based vs. relationship-based*
- *Disagreeing: confrontational vs. avoids confrontation*
- *Scheduling: linear-time vs. flexible-time*

Whether you need to motivate employees, delight clients, or simply organize a conference call among members of a cross-cultural team, these eight scales will help you improve your effectiveness. By analyzing the positioning of one culture relative to another, the scales will enable you to decode how culture influences your own international collaboration and avoid painful situations.” (Meyer 2014: 15-16)

Auch Meyer ist den struktur-funktionalistischen, essentialisierenden Modellen verpflichtet. Mit der Referenz auf die nationalstaatliche Zugehörigkeit der Funktionsgruppe „Manager“ verbleibt sie auf bekanntem Terrain. Allerdings, und das mag ihren Erfolg in einschlägigen Internetforen begründen, präsentiert sie ihre Kategorien in einer Weise, dass LeserInnen glauben könnten, hier eine Darstellung zu haben, die endlich einmal nicht auf die Kulturdimensionen von Hofstede rekurriert - das gilt aber leider nur begrenzt, da die Dimension Machtdistanz ausdrücklich die Grund-

lage der Entwicklung ihrer Kategorie „Führung“ (leading) stellt. Meyers Modell erinnert in Teilen an die Arbeiten von Richard Lewis, der mit seiner sicher gefälligen Ästhetisierung der drei *culture categories* dem Bild der linear-aktiven, multi-aktiven und reaktiven „Kulturen“ etwas aus dem Rahmen fällt (Lewis 2006). Die Ansätze bleiben im intellektuellen Gefüge deutlich hinter den Überlegungen zurück, die das Verhältnis von Individuum und Kollektiv, von Sicherheit und Unsicherheit im Interaktionsverlauf, von sozial bedeutsamen Zuschreibungen und Vermutungen über die Wahrscheinlichkeit ihrer Verteilung (Stichwort: fuzzy concept) anschlussfähig gestalten wollen. Allerdings, und das ist ein fundamentales Dilemma, erscheint die Wirkmächtigkeit derartiger Modelle nach wie vor ungebrochen, wenn es – vor allem in unternehmensbezogenen Handlungsräumen – um klare Antworten auf klare Fragen geht.

3. Interkulturelle Trainings neu denken

Was bedeuten unsere Überlegungen für die Gestaltung von interkulturellen Trainings? Eine Antwort darauf soll am Beispiel der chinesischen Studierenden (aus der VR China) aufgezeigt werden, die als größte Gruppe international mobiler Studierender derzeit weltweit besondere Aufmerksamkeit genießen (Henze 2014, Henze / Zhu 2012). Abgesehen von ihrer ökonomischen Bedeutung für solche Aufnahmeländer, in denen ihre Studiengebühren wesentlich zur Finanzierung des jeweiligen Hochschulsystems beitragen, haben die ihnen zugeschriebenen Besonderheiten des Lehr- und Lernverhaltens zu einem eigenen Genre an interdisziplinären Forschungen geführt. Dabei geht es um die Rekonstruktion eines chinesischen Lern- und Lehrstils und die Frage, ob aus hochschuldidaktischer Perspektive dieser Personengruppe methodisch-didaktisch in besonderer Weise begegnet werden sollte (Courtney / Du 2015). Eine Variante hierbei stellen entsprechende Sensibilisierungsmaßnahmen für Lehrende an Hochschulen und Universitäten, etwa in Gestalt inter-

kultureller Trainings, wie sie aktuell die Internationale DAAD Akademie (IDA) anbietet, mit denen Denk- und Handlungsmuster, die für Lehr- und Lernprozesse im hochschulischen Raum bedeutsam sind, reflexiv bearbeitet werden (Otten / Scheitza 2015).

Die besondere Herausforderung für derartige Trainings besteht darin, die bisher weitgehend übliche Essentialisierung des kulturell-nationalen Hintergrunds internationaler Studierender zu vermeiden und ihnen nicht als Ergebnis einer solchen Zuschreibung definierte Muster von Lernstilen oder Lernkulturen und sozialen Orientierungen zuzuordnen, die sie automatisch zu differenteren Anderen macht, denen in besonderer Form zu begegnen wäre.

Dervin (2011) hat am Beispiel einer Analyse von ausgewählten Publikationen zur Akkulturation von chinesischen Studierenden in Großbritannien und Australien den vorherrschenden Diskurs zu chinesischen Studierenden abgebildet und als Ergebnis drei zentrale Muster des Umgangs mit Kultur und Interkulturalität dokumentiert, die er als „solid“, „liquid“ und „Janusian“ bezeichnet. Im weitesten Sinne kann hier auch von drei Paradigmen der Konstruktion, des methodischen Zugriffs und der Dateninterpretation gesprochen werden. Während mit dem „solid approach“ das eher statische, nationalstaatlich gebundene „Kulturelle“ als Rahmung des individuellen Handelns verstanden wird, steht der fluide Ansatz für die aktuell dominante Sicht des *doing culture*, damit für eine stärker prozessorientierte Konstruktion kultureller Identitäten oder Handlungsmuster. Für Devin steht nicht die Frage nach dem, *was* den Studierenden ausmacht, sondern *wie* Studierende ihre Selbstzuschreibung konstruieren:

“In other words, researchers, who wish to take a critical and ‘liquid’ stance towards intercultural discourses, shouldn’t be interested in the question ‘what’s the student’s culture/identity/intercultural competence / sense of acculturation?’ but rather ‘how do they construct their culture / identity / intercultural compe-

tence/sense of acculturation?“(Dervin 2011: 41)

Die Frage stellt sich, ob und, wenn ja, wie ein solcher liquider Ansatz im universitären Raum die Hintergrundfolie für interkulturelle Trainings zur Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung in Lehre, Studium und Verwaltung stellen kann. Die internationale Realität derartiger Aktivitäten entspricht sicher dem, was Dervin mit dem Janusian *approach*, also dem Janusgesicht, bezeichnet hat: Es gibt eine

“confusing oscillation between the Chinese student as an essentialized identical entity and the Chinese student as an individual, which nullifies some of the analyses and interpretations proposed by the researchers.” (Dervin 2011:48)

Pörner (2009, 20011, 2014) hat in seiner Analyse der Darstellungen Chinas in der interkulturellen Ratgeberliteratur von einem „Paradigma chinesischer Exzeptionalität“ (Poerner 2011:243) gesprochen und konstatiert:

“Chinese culture is generally conceptualized on the basis of an arbitrary number of elements which are related to philosophical traditions. These elements are then described as diametrically opposed to features of a vaguely defined Western culture. This leads to the description of two monolithic entities with a unique core which determines the values and the behavior in China and the West.” (Pörner 2014:123)

Ich denke, dass diese Bestandsaufnahme bis in die jüngere Vergangenheit durchaus zutrifft, ebenso wie die Anmerkungen von Pohlfuß (2015) zur Gestaltung von historisch-philosophischen Praxisratgebern, die einen Weisheitsmix auf der Grundlage konfuzianischer und daoistischer Klassiker generieren, der höchst fragwürdig erscheint. In zunehmendem Maße jedoch werden auch Arbeiten publiziert, die versuchen sowohl intra-kulturelle Varianzen als auch auf bestimmte soziale Gruppen (im Hochschul- und Unternehmensbereich) beschränkte Forschungsdesiderata abzubilden. Was derartige Arbeiten auszeichnet ist der Verlust an Sicherheit in der Zuschreibung von kulturellen Mustern, mit denen Denken und Handeln auf

der Ebene des Individuums oder auf der sozialer Kollektive beschrieben und interpretiert werden soll. Ein Beispiel hierfür liefern Ding / Xu mit dem beziehungsreichen Titel *The Chinese Way*, wenn es heißt:

“The book you are reading now was written to pass a face validity check by the Chinese, with a large doses of both comprehensiveness and descriptiveness. One thing should be made clear, however. This is not intended to be a timeless book on China. One of the major characteristics of China is that it is evolving, and quickly. The book is an attempt to describe, in a comprehensive and candid manner, the Chinese way of life circa 2014.” (Ding / Xu 2015: p. x)

Die Betonung der Temporalität ihrer Skizze der chinesischen Gesellschaft auf der Basis subjektiv empfundener Orientierungs- und Handlungsmuster erinnert sicher an die dichte Beschreibung bei Geertz, zumal die Autoren völlig ohne Verweise auf Hofstede, Schwartz oder Hall versuchen, von „Innen“ heraus eine Konstruktion von Anderssein zu liefern, die nicht dem Muster der oben genannten Ratgeberliteratur folgt.

Für den Bereich der Forschung zum Lernstil chinesischer Studierender (in internationalen Bildungssystemen) kann ein ähnlicher Prozess der schrittweisen Zurücknahme von scheinbar sicheren Zuschreibungen beobachtet werden: Die mit Biggs (1996) eingeleitete Umorientierung, wonach die typischen Zuschreibungsmuster eines vermeintlich asiatischen oder chinesischen Lernverhaltens als “Western misconceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture” gesehen werden können, hat im Zeichen der enormen Mobilitätsströme chinesischer Studierender deutlich an Dynamik gewonnen und zum partiellen Abbau von Stereotypenlandschaften geführt. Die bislang konstatierten Muster eines chinesischen Lernstils gelten heute eher als Ergebnis der gesellschaftlich-sozialen und politischen Rahmung von schulischem Lernen, denn als konstante persönlichkeitspezifische Ausprägung eines Lernstils (Chan / Rao 2010, Jin / Cortazzi 2011, Zhu 2016). Aber auch hier gilt, dass der internationale Diskurs sehr in Bewegung und durch die

Gleichzeitigkeit der Konkurrenz hier skizzierter paradigmatischer Annahmen gekennzeichnet ist. Dabei ist auch völlig offen, in wieweit die jüngsten neurowissenschaftlichen Forschungsrichtungen in ihrem Bemühen um die Verortung des Kulturellen in Arealen der Gehirntätigkeit den Diskurs komplementär bereichern oder eher alternativ-konkurrierend beeinflussen (Ames / Fiske 2010, Chiao et al. 2010, Graziano 2013, Kitayama / Park 2010).

4. IK - quo vadis: auf dem Weg zum Training 4.0?

Unbeschadet der enormen Varianzen in der methodischen Annäherung, inhaltlichen Präzisierung und instrumentellen „Nutzung“ des Kulturbegriffes und damit einher gehender Konzepte wie interkulturelle Kompetenz, ist abzusehen, dass die Diskurslandschaft weiterhin eine gespaltene bleibt: Auf der einen Seite wird die Auseinandersetzung um die angemessene wissenschaftstheoretische und ideologiekritische Positionierung von Konzepten und deren Trägern stehen, auf der anderen der Zwang zur Komplexitätsreduktion im Rahmen von strukturierten Aktivitäten (Trainings) zur Befriedigung dezidiert kundenerwartungen – dies unter Rückgriff auf eingängige, für das eigene Erleben unmittelbar anschlussfähige Konzepte. Letzteres führt unausweichlich zu einem Spagat zwischen Essentialisierung und mentalistischer Entfremdung, damit zu einer Situation im Alltag des Umgangs mit Interkulturalität, die von Dervin mit der Figur des Janusgesichts beschrieben worden war.

Im Trainingsalltag werden die Zielgruppenspezifika und der Wunsch des Kunden zum Kompromiss zur Komplexitätsreduktion zwingen, die sich in Form der Vermittlung von Routinen, die die Handlungsräume der Zielgruppe durchziehen und abbildbar sind, auch vermitteln lassen. Diese Vermittlung und reflexive Durchdringung von Routinen – im Rückgriff auf Reckwitz – ist etwas anderes als mit kulturellen Zuschreibungen für Individuen und soziale Gruppen zu arbeiten, wie es in der

Regel in „klassischen“ interkulturellen Trainings der Fall war. Die Bearbeitung von und Reflexion über Routinen, sei es im Schul- und Hochschulbereich, im Unternehmen und Management, in einer Behörde – in jedem Fall kann (und sollte) dies zu einer Reflexion führen, die alle hier behandelten Aspekte der Thematisierung und des Umgangs mit kulturellem Anderssein aufnimmt und sich der oben beschriebenen Spannung bewusst ist.

In der einschlägigen Literatur sind derartige Ansätze derzeit kaum zu finden. Eine Ausnahme, die hier als Beispiel für einen neuen Typ von Beratungsliteratur im interkulturellen Management zu sehen ist, wurde von Barmeyer / Franklin (2016) vorgelegt. Methodisch zentriert sich die Darstellung auf organisationale Interaktionen im Zeichen jeweils bestimmter struktureller und strategischer Rahmungen. Dazu gehören politisch-gesellschaftliche Strukturen und Aspekte der personellen und materiellen Ressourcenverteilung. Im Gegensatz zu der eingangs beschriebenen Position der Vermeidung von Differenzermittlung lassen Barmeyer und Franklin diese zu, um darauf aufbauend nach Komplementaritäten und Synergien („achieving complementarity and synergy“) zu suchen. In wieweit dies den einzelnen Autoren der Fallbeispiele tatsächlich gelingt, mag jede Person nach der Lektüre für sich entscheiden.

Die Fallbeispiele, und das ist sicher ein besonderer Wert dieser Publikation, zeichnen sich dadurch aus, dass

- i) die beschriebenen Situationen und Prozessabläufe möglichst holistisch von „Innen“ (*emic approach*) in ihrer Komplexität abgebildet werden,
- ii) die theoretischen Referenzräume der Autoren und Autorinnen ausgewiesen und damit
- iii) in Kombination mit jeweils weiterführenden Literaturangaben eine sehr gute Basis zur Interpretation und Dekonstruktion der Fälle ermöglicht wird. Dass dabei trotzdem wieder im Einzelfall auf *national culture* und Kulturdimensionen im

Sinne von Hofstede referiert wird, gehört zum Alltag der Widersprüche, die letztendlich nicht aufzulösen sind.

Neben den zu erwartenden konzeptuellen Veränderungen interkultureller Trainings (Henze 2016) dürfte es langfristig auch zu neuen Formen der Didaktisierung von interkulturellen Trainings kommen: Die internationale Dynamik zur Entwicklung von IT basierten vernetzten Lernumwelten, zunächst als *blended learning*, zunehmend auch als *smart learning* (Zhu / Yu / Riezebos 2016) bezeichnet, in Kombination mit einem weltweit steigenden Angebot an MOOCs, wird die Spannung zwischen Essentialisierung und mentalistischer Entfremdung noch erhöhen. Gegenwärtig schon lässt sich die Tendenz zur Produktion und Bereitstellung von individuell abrufbaren E-Learning Einheiten beobachten, mit denen eine Art Routine-Training zum Umgang mit definierten Aspekten von kulturellem Anderssein gestaltet wird. Neben Youtube als allgemeiner Quelle für Videomaterial sei auf die Option der selektiven Nutzung von kostenlosen MOOCs hingewiesen, die das selbstgesteuerte Vor- und Nachbereiten von interkulturellen Trainings ermöglichen, etwa im Rahmen des Kurses „Intercultural Communication“, der von der Shanghai International Studies University (SISU) im Programm der Open University angeboten wird (www.futurelearn.com/courses/intercultural-communication).

Für die Gestaltung von interkulturellen Trainings hat dies zur Folge, dass die Trainerpersönlichkeit über das Wissen um die Vielfalt solcher Angebote und die Kompetenzen zur didaktischen Verknüpfung einzelner Elemente verfügen sollte, um der deutlich gestiegenen Erwartungshaltung der Kunden zu entsprechen.

Vielleicht ist es noch zu früh den Begriff *Interkulturelles Training 4.0* zur Beschreibung dieser allseitig vernetzten Trainingskonzeption zu verwenden, aber der Trend scheint in diese Richtung zu gehen. Die Verknüpfung von individuellen und kollektiven Reflexionen in sozialen Netzwerken in Form

von ePortfolios lässt sich heute problemlos mit einem Routinen-Training kombinieren und in dieser Form als nachhaltige Erweiterung des klassischen IK Trainings konzipieren. Damit wird die früher übliche Differenzierung von kulturallgemeinen und kulturspezifischen Trainingsansätzen obsolet, weil es nur noch Mischformen mit erhöhtem Selbstreflexionspotenzial geben dürfte. Im Hochschullbereich finden sich derartige Formen bereits über diverse Portale implementiert, dazu gehört etwa Mahara (www.mahara.de) als eine Erweiterung des Moodle Systems.

Angesichts der derzeit verfügbaren Optionen zur theoretischen, inhaltlichen und methodischen Differenzierung des Umgangs mit Anderssein und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten zur Vermittlung von Kompetenzlandschaften sehe ich keinen Grund dafür, den Kulturbegriff als Ganzes – wie eingangs skizziert – zu verwerfen. Das gilt auch für den möglichen Austausch der Differenzermittlung durch Gleichheitsermittlung. Auch der Austausch von Kultur und Interkultur zugunsten von Interkulturalität oder Interkulturalismus, mit dem durchaus unterschiedlich wertende Perspektiven ermöglicht werden, führt im Spiegel der Dialektiken von Martin und Nakayama die Elemente der Mehrdeutigkeit, Widersprüche und Unzulänglichkeit in anderer Form fort. Die Spannung bleibt erhalten und verlangt nach einer flexiblen, kreativen Bearbeitung, bei der Differenzen auch als komplementäre Bereicherung erfahren werden können.

5. Literatur

- Abdallah-Pretceille, M. (2006): Inter-culturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education* 17(5), S. 475-483, DOI: 10.1080/14675980601065764.
- Ames, D.L. / Fiske, S.T. (2010): Cultural neuroscience. *Asian Journal of Social Psychology* 13, S. 72-82, DOI: 10.1111/j.1467-839X.2010.01301.x.
- Barmeyer, C. / Franklin, P. (Hrsg.) (2016): *Intercultural Management. A Case-Based Approach to Achieving Complementarity and Synergy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Beck, U. / Grande, E. (2010): Varieties of second modernity: the cosmopolitan turn in social and political theory and research. *The British Journal of Sociology* 61(3), S. 409-443. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2010.01320.x.
- Beck, U. / Sznaider, E. (2006): Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology* 57(1), S. 1-23. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2006.00091.x.
- Biggs, J. (1996): Western Misconceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture. In: D.A. Watkins & J.B. Biggs (Hrsg.): *The Chinese Learner: cultural, psychological and contextual influences*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, S. 45-67.
- Bolten, J. (2010): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In: Dreyer, W. / Hößler, U. (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 55-70.
- Borofsky, R. et al. (2001): When: A Conversation about Culture. *American Anthropologist* 103(2), S. 432-446.
- Busch, D. (2015): Culture is leaving conversation analysis, but is it really gone? The analysis of culturalist performances in conversation. *Intercultural Constructivist Communication. Journal of Intercultural Communication* 39, S. 1-17. URL: immi.se/intercultural/nr39/busch.html [Zugriff am 15.06.2016].
- Chan, C.K.K. / Rao, N. (Hrsg.) (2010): *Revisiting the Chinese Learner*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC), University of Hong Kong.
- Castro Varela, M. (2015): *Migration als Chance für die Pädagogik. Pädagogische Rundschau* 69(6), S. 657-670.
- Chiao, J.Y. et al. (2010): Theory and Methods in cultural neuroscience. *Social Cognitive and Affective Neuroscience (SCAN)* 5, S. 356-361. DOI:10.1093/scan/nsq063.
- Courtney, M / Du, X. (2015): *Study Skills for Chinese Students*. London: SAGE.
- Dahl, O. (2014): Is Culture Something We Have or Something We Do? From Descriptive Essentialist to Dynamic Intercultural Constructivist Communication. *Journal of Intercultural Communication* 36, S. 1-11. URL: www.immi.se/intercultural/nr36/dahl.html [Zugriff am 15.06.2016].
- Dervin, F. (2011): A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses* 6(1), S. 37-52. DOI: dx.doi.org/10.1080/17447143.2010.532218 [Zugriff am 15.06.2016].
- Dervin, F. (2016): *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dervin, F. / Gajardo, A. / Lavanchy, A. (Hrsg.) (2011): *Politics of Interculturality*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. / Hahl, K. (2015): Developing a Portfolio of International Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59(1), S. 95-109. DOI: 10.1080/00313831.2014.904413.
- Dervin, F. / Machart, R. (Hrsg.) (2015): *The New Politics of Global Academic Mobility and Migration*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Ding, M. / Xu, J. (2015): *The Chinese Way*. New York & London: Routledge.
- Gorski, P.C. (2009) Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), S. 87-90, DOI: 10.1080/14675980902922135.
- Gottuck, S. / Mecheril, P. (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu

- kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Von Rosenberg, F. / Geimer, A. (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 87-108.
- Graziano, M. S. A. (2013): *Consciousness and the social brain*. Oxford: Oxford University Press.
- Härkönen, A. / Dervin, F. (2016): Study Abroad Beyond the Usual 'Imagineering'? The Benefits of a Pedagogy of Imaginaries. *East Asia* 33, S. 41-58. DOI: 10.1007/s12140-015-9247-1.
- Henze, J. (2014): China: Die Auswirkungen eines Neuankömmlings auf den globalen Bildungs- und Wissenschaftsmarkt. In: Kautek, W. / Neck, R. / Schmidinger, H. (Hrsg.): *Wissenschaft – Antrieb oder Ergebnis globaler Dynamik?* Wien-Köln-Weimar: Böhlau, S. 29-55.
- Henze, J. (2016): Trainer – interkulturelle Trainings. In: Gogolin, I. / Georgi, V. / Krüger-Potratz, M. / Lengyel, D. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Henze, J. / Zhu, J. (2012): Current Research on Chinese Students Studying Abroad. *Research in Comparative and International Education* 7(1), S. 90-104.
- Holliday, A. (1999): Small Cultures. *Applied Linguistics* 20(2), S. 237-264. DOI: 10.1093/applin/20.2.237.
- Holliday, A. (2011): *Intercultural Communication and Ideology*. London: SAGE.
- Hong, Y. (2009): A Dynamic Constructivist Approach to Culture. Moving from Describing Culture to Explaining Culture. In: Wyer, R.S. / Chiu, C. / Hong, Y. (Hrsg.): *Understanding Culture. Theory, Research, and Application*. New York, London: Taylor & Francis. S. 3-23.
- Hormel, U. / Scherr, A. (2013): Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Scherr, A. (Hrsg.) (2014): *Soziologische Basics*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 107-111.
- Jin, L. / Cortazzi, M. (Hrsg.) (2011): *Researching Chinese Learners. Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kitayama, S. / Park, J. (2010): Cultural neuroscience of the self: understanding the social grounding of the brain. *Social Cognitive and Affective Neuroscience (SCAN)* 5, S. 111-129. DOI: 10.1093/scan/nsq052.
- Lenhard, H. (2014): Situationsdiagnosen im Rahmen multikultureller Begegnungen. In: Carpentier, M.-N. / Demorgon, J. / Lenhard, H. / Müller, B. (Hrsg.): *Das Verstehen von Schlüsselszenen in internationalen Begegnungen*. Paris – Berlin: OFAJ/DFJW, S. 63-100. URL: dfjw.org/pdf/nr-25-das-verstehen-von-schlüsselszenen-internationalen-begegnungen [Zugang 01.04.2016].
- Lewis, R.D. (2006): *When Cultures Collide. Leading Across Cultures*. Boston-London: Nicholas Brealey.
- Martin, J.N. / Nakayama, T.K. (2010): Intercultural Communication and Dialectics Revisited. In: Nakayama, T.K. / Halualani, R.T. (Hrsg.): *The Handbook of Critical Intercultural Communication*. Chichester, West Sussex: Blackwell, John Wiley, S. 59-83.
- Mecheril, P. / Castro Varela, M. / Dirim, I. / Kalpaka, A. / Melter, C. (2010): *Migrationpädagogik*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Messerschmidt, A. (2014): Weder fremd noch integriert – kulturalisierungskritische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. In: Von Rosenberg, F. / Geimer, A. (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-123.
- Meyer, E. (2014): *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. New York: PublicAffairs.
- Otten, M. / Scheitza, A. (2015): *Hochschullehre im multikulturellen Lernraum*. Bonn: Internationale DAAD-Akademie.
- Poerner, M. (2009): *Business-Knigge China. Die Darstellung Chinas in interkultureller Ratgeberliteratur*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Poerner, M. (2011): *Chinesisch in der Fremde. Interkulturelles Rezeptwissen, kollektive Identitätswürfe und die internationale Expansion chinesischer Unternehmen*. Münster: M Waxmann.
- Pörner, M. (2014): Intercultural Communication Studies and the Problem of Chinese Exceptionalism. In: Poutianinen, S. (Hrsg.):

Theoretical Turbulence in Intercultural Communication Studies. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 121-133.

Polfuß, J. (2015): Konfuzius rät? Deutsche Raterliteratur mit alchinesischen Weisheiten. *Interculture Journal* 14(25), S. 49-74.

Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der 'Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und daskulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F. / Rösen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen*, Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler, S. 1- 20.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), S. 282-301.

Sarma, O. (2012): *Kulturkonzepte. Ein kritischer Diskussionsbeitrag für die interkulturelle Bildung*. Frankfurt am Main: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.

Shi-Xu (2001): Critical Pedagogy and Intercultural Communication: Creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation. *Journal of Intercultural Studies* 22(3), S. 279-293, DOI: 10.1080/07256860120094000.

Simons, G. (2016): *Handles for handling culture?* URL: <https://www.linkedin.com/gups/1797664/1797664-6113181635413360644> [Zugang 15.06.2016].

Spencer-Oatey, H. (2008): *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2nd Edition. London: Continuum.

Spencer-Oatey, H. / Franklin, P. (2009): *Intercultural Interaction*. London: Palgrave Mcmillan.

Street, B. (1993): Culture is a Verb: Anthropological Aspects of Language and Cultural Process. In: Graddol, D. / Thompson, L. / Byram, M. (Hrsg.): *Language and Culture: Papers From the Annual Meeting of the British Association of [I.e. For] Applied Linguistics, Held At Trevelyan College, University of Durham, September 1991 (British Studies in Applied Linguistics 7)*. Clevedon – Philadelphia – Adelaide: Multilingual Matters. S. 23-43.

Taylor, C. (2004): *Modern Social Imaginaries*. Durham – London: Duke University Press.

Von Rosenberg, F. (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. In: Von Rosenberg, F. / Geimer, A. (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 179-193.

Zhu, J. (2016): *Chinese Overseas Students and Intercultural Learning Environments*. London: Palgrave Mcmillan.

Zhu, Z. / Yu, M. / Riezebos, P. (2016): A research framework of smart education. *Smart Learning Environments* (3)4, S. 2-17. DOI: 10.1186/s40561-016-0026-2.