Critical Incidents in der interkulturellen Lehre

Interkulturelle Didaktik zwischen Stereotypie und Komplexität der interkulturellen Situation

Überlegungen zu einer interkulturellen Heuristik

Doris Fetscher, Westsächsische Hochschule Zwickau

Die Arbeit mit Critical Incidents spielt in interkulturellen Trainings und allgemein in der interkulturellen Lehre eine zentrale Rolle. Auf Deutsch werden die Critical Incidents auch kritische Fallgeschichten oder kritische Interaktionsgeschichten genannt. In Bertallo u.a. 2004 wird „Critical Incidents“ direkt mit „kritisches Ereignisse“ übersetzt. Sie erzählen, meist auf anekdotisch zugespitzte Weise, von Missverständnissen in interkulturellen Begegnungen und erheben dabei den Anspruch, tatsächlich erlebte Situationen aus der Perspektive eines Beteiligten wieder zu geben. Die deutschen Bezeichnungen verweisen auf den Aspekt der Narration, während das Englische Pendant den Ereignischarakter fokussiert. Betrachtet man die verschiedenen didaktischen Formate, in denen die Critical Incidents in der interkulturellen Lehre zum Einsatz kommen kritisch, kann man jedoch feststellen, dass ausgerechnet in dieser Arbeit Stereotypisierungen häufig aufgegriffen und unter Umständen sogar verstärkt werden. In diesem Beitrag soll diskutiert werden, wie die Critical Incidents für eine differenziertere Herangehensweise genutzt werden können.

Critical Incidents – ein prekäres Trainingsmaterial?

In vielen Büchern zur Interkulturellen Kommunikation finden wir bereits eine Geschichte der Critical Incident Methode. (z. Bsp.: Laves 2007, Heringer 2004, Bertallo 2004) Die Amerikaner Fiedler; Mitchel; Triandis schrieben 1971 im Journal of Applied Psychology als erste darüber, wie man die Critical Incidents im Interkulturellen Training einsetzen kann. Eine Sammlung von Critical Incidents für Trainingszwecke bezeichneten sie als „culture assimilator“. Heringer
©Doris Fetscher, November 2015

(2004: S.220) fasst die Kriterien, die Fiedler u.a. an einen Critical Incident anlegten folgendermaßen zusammen:

- [Ein CI] stellt eine typische Situation dar, in der ein Vertreter von K1 mit einem Vertreter der Kultur K2 in Interaktion tritt.
- Diese Situation ist für den Vertreter der Kultur K1 konfliktträchtig, rätselhaft oder ambivalent.
- Mit ausreichendem Wissen über K2 kann die Situation plausibel gedeutet werden.

In der Literatur stößt man immer wieder darauf, dass zwischen dem Lernmaterial und der „authentischen kritischen Interaktionssituation“ begrifflich keine Unterscheidung getroffen wird. Bertallo; Hettlage, u.a. (2004: 26) bezeichnen einen Critical Incident als „[...] eine **Kommunikationssituation**, in welcher etwas nicht so verläuft, wie es von einem oder mehreren der beteiligten Akteur/innen erwartet wird“ [meine Hervorh.], sprechen aber auch von ihren Textbeispielen als „Critical Incidents“. Rehbein; Thomas; Steinhuber (2009: S.8) dagegen differenzieren „**Lernmaterialien**, [die] von authentisch erlebten kulturell bedingt kritischen Situationen ausgehen“ [meine Hervorh.] von den realen kritischen Interaktionssituationen. Erwähnenswert ist, dass uns Critical Incidents meist nur in überarbeiteten Textformaten, selten im Audio- oder Videoformat vorliegen. Die Kommunikationssituation, das kritische Ereignis selbst, ist als ephemere, dynamische und komplexe Sprachhandlung nicht fixierbar. Generiert wird das Trainingsmaterial auf unterschiedliche Weise. Häufig werden Seminarteilnehmer in interkulturellen Trainings dazu aufgefordert, Critical Incidents selbst aufzuschreiben. Manchmal werden mündliche Erzählungen im Anschluss an Seminare von den Trainern verschriftlicht. Dabei handelt es sich selbstverständlich immer nur um narrative Rekonstruktionen der kritischen Ereignisse aus der eingeschränkten Perspektive eines oder einer Beteiligten. Anschließend werden die Critical Incidents dann noch für Veröffentlichungen oder Trainingszwecke unter didaktischen Aspekten nachbearbeitet. Die Narrationen erfahren also eine weitere Transformation. Um diese verschiedenen Formate zu unterscheiden sollen hier die Begriffe

„Rohfassung“ und „didaktisierte Fassung“ eingeführt werden (Fetscher 2010: S67) Der Prozess kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Reales Ereignis einer misslingenden oder irritierenden Situation.
2. Erheben des Ereignisses in Form einer mündlichen oder schriftlichen Erzählung. (Rohfassung)
3. Überprüfen durch Experten der beteiligten Kulturen, ob es sich tatsächlich um eine kulturbedingte Differenz handelt.
4. Erstellen eines Critical Incident Textes zum interkulturellen Lernen aus den vorliegenden Rohfassungen. (Didaktisierte Fassung)

Bei der Didaktisierung wird Wert darauf gelegt, den typischen, kulturbedingten Konfliktkern hervorzuheben. Dass der Konflikt tatsächlich kulturbedingt ist, sollte idealerweise von Experten aus beiden Kulturen überprüft werden. Durch die Zuspitzung und Typisierung wird das Trainingsformat besonders anfällig für Kulturalisierungen und Stereotypisierungen. Bertallo u.a. (2004: 23f) empfehlen deshalb:

Es gilt, Konflikte in interkulturellen Feldern genau anzuschauen und nicht einfach grundsätzlich auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen. Die Berücksichtigung individueller Situationen der Interagierenden hilft, vorschnelle Kulturalisierungen zu vermeiden. (Bertallo u.a. 2004: 24)

Kein interkulturelles Training kommt ohne Vereinfachungen und Standardisierungen aus. Die meisten Autoren interkultureller Trainingsprogramme weisen heute explizit auf diese Gratwanderung zwischen Typisierung und Stereotypisierung in der Arbeit mit Critical Incidents hin. (siehe z.B. Weidemann; Tan 2010) in ihrer Einleitung. Auch in der von Alexander Thomas herausgegebenen Reihe „Handlungskompetenz im Ausland“, die sicherlich zu der am meist gelesenen Trainingsliteratur im deutschsprachigen Raum gehört, wird die Problematik in den neueren Bänden intensiv diskutiert. Im Unterkapitel „Relativierungen“ des Vorworts zu „Beruflich in den USA“ aus dieser Reihe erklären die Autoren einerseits: „Kultur ist keinesfalls die einzige Determinante, manchmal ist die Persönlichkeit der Handelnden bestimmender, manchmal die Einflüsse der jeweiligen Situation [...]. Dennoch sind die Aussagen auf einem generalisierten, kollektiven Niveau stimmig.“ (Slate; Schroll.Machl 2009: 15) und weiter unten:

Zu sagen, dass Typisierungen zu leicht ins Negative abgleiten und fast automatisch feindselige oder glorifizierende Haltungen provozieren, weshalb sie tunlichst zu vermeiden sind, ist gut gemeint, aber naiv. [...] Typisierungen sind überall in der menschlichen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung ein wichtiges Instrument der Erkenntnis und der Orientierung, um die Aufnahme und Verarbeitung vielschichtiger Lerninhalte überhaupt zu ermöglichen.“ (Slate; Schroll-Machl 2009: 16)

Wenn wir also in interkulturellen Trainingsprogrammen nicht ohne Standardisierungen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Vereinfachungen, Stereotypisierungen auskommen können - die Übergänge zwischen diesen Begriffen sind m.E. fließend - müssen wir verstärkt didaktische Formate entwickeln, die einerseits für typische Kulturunterschiede sensibilisieren, andererseits den Lerner aber auch damit konfrontieren, dass eine auf einen typischen Kulturkonflikt zugespitzte Darstellung der Komplexität der interkulturellen Situation nicht gerecht werden kann. In interkulturellen Präsenztrainings wird ein gut ausgebildeter Trainer die Lernenden sicherlich professionell auf dieser Gratwanderung begleiten können. Lässt man die Lerner jedoch mit schriftlichem oder multimedialem Trainingsmaterial alleine, müssen ganz spezifische didaktische Formate entwickelt werden. In vielen Trainingshandbüchern wird dies bereits zum Teil berücksichtigt und es wird versucht, die Reflexion über die verschiedenen Aspekte, die möglicherweise zur Wahrnehmung eines Critical Incidents geführt haben könnten, anzuregen. Dazu werden meist vier unterschiedliche Hypothesen gebildet, die vom Lerner auf ihre Wahrscheinlichkeit hin geprüft und diskutiert werden sollen. Dann werden zu jeder Hypothese Erklärungen über den Grad der Wahrscheinlichkeit gegeben. Diejenigen Autoren, die stärker zu einem essentialistischen Kulturverständnis neigen und der Ansicht sind, dass Kulturunterschiede auf einem generalisierten Niveau beschreibbar sind, geben ihren Lernern entsprechend eine oder zwei richtige oder abgeschwächt „beste“ Lösungen an die Hand. (z.B. Slate; Schroll-Machl 2009). Bertallo u.a., die ihr Trainingsprogramm „Verwirrende Realitäten“ genannt haben, geben dem Leser zwar ausführliche Erläuterungen zu den jeweiligen Hypothesen, aber ganz bewusst keine Bewertungen, welche dieser Erläuterungen die zutreffendste ist. Der Lernende wird dadurch aus der Interaktion mit dem Critical Incident nicht so schnell entlassen. Er muss weiter reflektieren und aus den gegebenen Hintergrundinformationen seine eigenen Schlüsse ziehen. Hinter einem solchen didaktischen Ansatz steht eher eine handlungs-, prozessorientierte oder

interaktionistische Auffassung von Kultur, die im deutlichen Widerspruch zu einer Komplexitätsreduktion steht.

Gerade für Lehrende, die sich letzterem Ansatz stärker verpflichtet fühlen, stellt diese Widersprüchlichkeit in der Arbeit mit Critical Incidents ein größeres Problem dar. Beide Paradigmen, das essentialistische und das handlungsorientierte oder interaktionistische, müssen aber im interkulturellen Training berücksichtigt werden. Während man innerhalb des handlungsorientierten Paradigmas riskiert, sich in einer unendlichen hermeneutischen Spirale zu verlieren, riskiert man innerhalb des essentialistischen Paradigmas eine Simplifizierung, die den komplexen Situationen und den Beteiligten nicht gerecht wird. (Fetscher 2013: S.181)

Im Folgenden möchte ich an Hand eines Beispiels zeigen, weshalb in der Arbeit mit Critical Incidents der immanenten Komplexitätsreduktion doch entgegen gewirkt werden sollte und die Frage stellen, ob es nicht möglich ist, eine differenzierte Herangehensweise zu entwickeln, die die Beliebigkeit einer einseitigen und reduzierten Interpretation aufdecken kann. Das folgende Beispiel habe ich gewählt, weil es sich um einen der wenigen deutsch-marokkanischen Critical Incidents handelt, die ich in einschlägigen Veröffentlichungen finden konnte.

Rohfassung oder didaktisierte Fassung?

Das folgende Beispiel ist dem Forschungsprojekt „MUMIS“ entnommen. MUMIS steht für „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“. Das Projekt wurde an den Universitäten Siegen, Hamburg und Kassel durchgeführt und ist das bisher umfassendste Projekt im deutschsprachigen Raum, das sich mit interkulturellen Missverständnissen im Kontext der Hochschule auseinandersetzt. (Schumann 2012) Im Teilprojekt 2 „Differente Lern- und Kommunikationsstile als Grunderfahrung des Auslandsstudiums“ wurden vor allem ausländische Studierende, aber auch deutsche Studierende und Dozenten, über Fragebogen und leitfadengestützte Interviews, zum Thema befragt. Im Rahmen dieses Teilprojekts entstand auch die Lernplattform „MUMIS“, die aus den empirischen Daten gewonnene Critical Incidents in didaktisierter Form zur interkulturellen Sensibilisierung für deutsche und internationale Studierende bereitstellt. (<http://www.mumis-projekt.de/ci/> Stand 18.05.2013) Im „MUMIS-Trainingsprogramm“ werden folgende Lernziele formuliert:

©Doris Fetscher, November 2015

1. Wichtige Informationen über das Verhalten an deutschen Hochschulen und Wissen über das Verhalten an Hochschulen in anderen Ländern soll vermittelt werden (deklaratives Wissen).
2. Perspektivenwechsel und Empathie sollen eingeübt werden (prozedurales Wissen).

Im folgenden Critical Incident aus dem MUMIS-Trainingsprogramm wird folgende Konfliktsituation zwischen einem marokkanischen Studenten und einer deutschen Studentin geschildert:

C32 Daniela / Deutschland / Ingenieurwissenschaften

Daniela, eine deutsche Studentin der Ingenieurwissenschaften bekommt von ihrem Dozenten den Auftrag mit einem marokkanischen Studenten zusammen an einem Projekt zu arbeiten. Da dieser erst seit kurzem am Lehrstuhl ist, soll sie ihn in das neue Aufgabengebiet einarbeiten und ihm die technischen Funktionen der einzelnen Geräte erklären. Jedes Mal jedoch, wenn sie damit beginnt, dem marokkanischen Studenten ein Gerät zu erklären, wendet sich dieser nach kurzer Zeit ab und geht zu dem betreuenden Dozenten, um sich von ihm in die Funktion des Geräts einweisen zu lassen. Daniela ärgert sich darüber, dass der marokkanische Student ihren Erklärungen ganz offensichtlich nicht vertraut und spricht ihn auf sein Verhalten an. Doch der Marokkaner geht nicht auf die Frage ein und verlässt den Raum. Später erfährt Daniela, dass er einem deutschen Studenten zugeteilt wurde.

Typische Merkmale des didaktischen Formats, wie auch aus anderen Sammlungen bekannt, sind die Erzählung in der dritten Person, die deutliche Herausarbeitung des Konflikts, sowie das Fehlen einer Erklärung für den Konflikt. Das empirische Rohmaterial wird nicht zur Verfügung gestellt. Die Fallgeschichte ist anonymisiert. Auffällig ist, dass die deutsche Studentin im Gegensatz zum marokkanischen Studenten einen Namen erhalten hat. Der Fall wird ganz klar aus ihrer Perspektive erzählt. Hennig 2012 zeigt an mehreren Beispielen, leider nicht an diesem, exemplarisch auf, wie die Didaktisierung aus dem Rohmaterial im MUMIS Projekt erfolgte. In einem anderen Beispiel geht es um die Geschichte eines deutschen Studenten, der einer chinesischen Studentin, die er sehr hübsch findet, bei einer Übersetzung hilft. Im Interview (Rohfassung) berichtet er:

Ich erklärte ihr genau, was sie falsch gemacht hat (was sehr viel war). Sie fühlte sich anscheinend dadurch zu stark kritisiert und es entstand eine angespannte Stimmung. (Hennig 2012:86)

In der didaktisierten Form findet man dann folgende Version:

[...] Doch statt den erhofften Dank von der hübschen Studentin zu erhalten, wird diese immer stiller und beendet die Arbeit schließlich abrupt, indem sie erklärt, jetzt unbedingt gehen zu müssen. Frederik versteht nicht, was sie plötzlich hat. (Hennig 2012: 87)

Das Beispiel wirft kritische Fragen auf. In der didaktisierten Fassung wird der Studentin ein völlig anderes Verhalten zugeschrieben. Das Adjektiv „hübsch“ verwendet Frederik in der Rohfassung an anderer Stelle. Eine zugespitzte Dramatisierung erfolgt bei der Reaktion der Studentin und nicht bei dem Problem, für das der Critical Incident eigentlich sensibilisieren will, nämlich die Schwierigkeiten, die die Studentin mit Frederiks Korrekturverhalten hat. Man muss davon ausgehen, dass auch im Critical Incident von Daniela und dem marokkanischen Studenten eine ähnliche Zuspitzung erfolgte. Wurden zum Beispiel die Reaktionen des marokkanischen Studenten in der Erzählung von Daniela tatsächlich so eindeutig abweisend dargestellt und hat Daniela wirklich berichtet, dass er sich nach jeder Erklärung abwendet?

Die didaktischen Transformationen zeigen ganz deutlich, dass es nicht die Absicht der Critical Incident Methode ist, die sensible Dynamik der interkulturellen Interaktion möglichst nahe an der Empirie zu erfassen. Der Fall von Daniela soll für unterschiedliche Standards im Rollenverständnis und Rollenverhalten von Mann und Frau an der Hochschule sensibilisieren, der Fall von Frederik für unterschiedliche kommunikative Standards beim Äußern von Kritik. Die Bearbeitungen zeigen, dass man nicht mehr von empirischem Material sondern allenfalls von einem der Empirie nachempfundenen didaktischen Material sprechen kann. Leider legen die Trainingsprogramme selten offen, wie ihr Material tatsächlich erhoben wurde und stellen keine Rohfassungen zur Verfügung. Es wird zwar immer darauf verwiesen, dass empirische Verfahren eingesetzt wurden, jedoch werden diese nicht transparent gemacht. Darlipi 2013 schreibt zum Beispiel über die Gewinnung der Critical Incidents für ihr Training für spanische Studierende in Deutschland:

Des Weiteren wurde im Jahr 2011 von den DAAD-Lektoren und Lektorinnen mit einem eigens für dieses Trainingsmaterial konzipierten Fragebogen eine qualitative Umfrage durchgeführt. Ehemalige spanische ERASMUS-Studierende an den Universitäten in Granada, Madrid, Salamanca, [...] wurden nach ihren Erfahrungen mit der deutschen Kultur befragt und gebeten, von Critical Incidents zu berichten. Aus den Antworten

wurden Erlebnisse oder Situationen, die wiederholt genannt wurden, ausgewählt und bearbeitet. (Darlipi 2013: 10-11)

Der Beitrag von Hennig ist also eine Ausnahme. Er findet sich jedoch nicht auf der Lernplattform, sondern in dem Sammelband, der das gesamte Projekt wissenschaftliche begleitet. Dabei könnte gerade das Offenlegen des Prozesses, wie die Fallgeschichten entstehen und die Integration dieses Forschungsprozesses in das Training den Lerner dafür sensibilisieren, dass er es mit Reduktionen einer möglicherweise viel komplexeren Realität zu tun hat. Dies würde den Lerneffekt nicht schmälern, jedoch das Bewusstsein wach halten, dass sich solche kulturkontrastive Übungen nicht außerhalb von (Stereo-) Typisierungen bewegen können. Critical Incidents in didaktisierten Fassungen sollten sich generell nicht den Anschein von empirischem Rohmaterial geben.

Da uns zum Fall von Daniela und dem Marokkaner kein Rohmaterial vorliegt, habe ich eine Critical Incident Erzählung einer anderen Begegnung zwischen einem marokkanischen Studierenden und einer deutschen Studierenden für einen Vergleich ausgewählt. Das folgende Transkript stammt aus einem Interview, das eine Studierende der Westsächsischen Hochschule Zwickau im Rahmen einer Studienarbeit mit einem marokkanischen Studenten geführt hat. Im transkribierten Abschnitt berichtet der Student über seine ersten Erfahrungen in Deutschland kurz nach seiner Ankunft. Er beschreibt zunächst das distanzierte Verhalten und die skeptischen Blicke der Deutschen, bevor er eine verstörende Begegnung mit einem Mädchen, deren Mutter und Bruder in einem öffentlichen Verkehrsmittel schildert, die er sehr positiv in Erinnerung behalten hat.

Zur besseren Lesbarkeit werden im Transkript nur wenige Transkriptionskonventionen nach dem Transkriptionssystem GAT2 verwendet, die besondere sprachliche Auffälligkeiten abbilden, wie: „h“ für deutlich hörbares Einatmen, „=“ für besonders schnelle Anschlüsse, „(.)“ für Mikropause, „(-)“ für eine Pause von einer Sekunde und „(xx)“ für zwei unverständliche Silben. Die gesamte Erzählung des Critical Incidents ab Zeile 5 wird in einer deutlich höheren Stimmlage gesprochen.

Interviewerin (I): Luise Greim / Studierende der Westsächsischen Hochschule Zwickau/ Deutsche
Interviewter (A): A. / Studierender / Marokkaner
Ort: Jena/ Datum: 05.07.2012/ Dauer 42 Minuten/ Sprache: Deutsch

(19:54 – 21:11)

01 A: °h und es gab leute die ganz anderes sind

02 I: hm

03 A: sie schauen auf dich und sie lächeln und sie fragen dich und sie [(xx) mit mir reden]

04 I: [sehr unterschiedlich]

05 A: °h und was hat mir sehr gefallen = einmal = einmal habe ich ein mädchen gefragt

06 °h und sie hat gelächelt und gelacht und zu mir geredet und sie war ganz schön

07 und sie war mit ihrer mutter = mutter und äh = und = äh °h und bruder (-)

08 °h und ich konnte nichts sagen = aber sie war so interessant und so nett = und sie hat mir gesagt willst du hier studieren = ich studiere hier (.)

09 °h ich habe ihr leider = ich werde in jena studieren (.)

10 °h (.) ja schade und (.)

11 °h sie redet mit mir ganz offen vor (.) ihrem äh ihrer mutter und ihrem bruder

12 °h und das war für mich ganz neu = dass die mädchen bei uns reden nicht mit männern vor °h (.) wenn sie mit ihrer familie so (.)

13 °h das war eine schöne erfahrung eine interessante erfahrung = weil ich habe mich
= ich war ganz verstört

14 °h konnte ich ja nichts sagen = das habe ich sie nach einem platz gefragt

15 °h und ich habe gemerkt dass sie mit mir länger reden möchte und dass sie wahrscheinlich mich kennen lernen wollte

©Doris Fetscher, November 2015

Auch in der vorliegenden Critical Incident Erzählung geht es um unterschiedliche Rollenerwartungen von Männern und Frauen und daran gebundene kommunikative Konventionen. A. ist verstört, weil das deutsche, hübsche Mädchen ihn im Beisein ihrer Mutter und ihres Bruders anlächelt und mit ihm spricht. Dieses ungewohnte Verhalten führt A. zu der Interpretation, das Mädchen wolle ihn näher kennen lernen. Aus deutscher Sicht ist dies vermutlich eine Fehlinterpretation. Das Verhalten der deutschen Studierenden, eine freundliche unverbindliche Konversation während einer Bus- oder Bahnfahrt, deutet aus deutscher Perspektive nicht zwingend darauf hin, dass sie zu A. einen näheren Kontakt aufbauen will.

Vergleicht man nun diese Rohfassung mit der didaktisierten Fassung aus dem MUMIS Projekt, muss man sich die Frage stellen, welchen Vorteil solche Didaktisierungen dem Lerner eigentlich bieten? Die Erzählung aus erster Hand überzeugt durch ihre Authentizität, die Unmittelbarkeit der Emotionen und letztlich die authentische Erklärung für das verwirrende Moment aus der Perspektive von A.: „h und das war für mich ganz neu = dass die mädchen bei uns reden nicht mit männern vor °h (.) wenn sie mit ihrer familie so (.)“ (Z 12) Wäre der Lerneffekt besser oder ein anderer, wenn man in einer didaktisierten Fassung den Erklärungsansatz wegließe und die Lernenden über verschiedene Hypothesenbildungen zu der „wahrscheinlichsten“ Hypothese führen würde? Um diese Frage beantworten zu können, muss ein Blick auf das gesamte didaktische Setting des Beispiels geworfen werden: Auf der MUMIS Trainingsplattform sollen zunächst offene Fragen zu jedem Critical Incident und zur Perspektive jedes Beteiligten eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Fall anregen und Empathie fördern. Zum Fall „Daniela und der marokkanische Student“ werden folgende Fragen gestellt:

1. Wie lässt sich Danielas Reaktion auf das Verhalten des marokkanischen Studenten erklären?
2. Welche Gründe könnte der marokkanische Student für sein Verhalten haben? Warum erhält er einen anderen Gruppenpartner?

http://www.mumis-projekt.de/ci/index.php?option=com_civerwaltung&Treffer_akt=C32&link_abfrage=Nationalitaet&AktuellesSchlagwort=Afrika%2C+Marokko (Stand, 12.04.14)

Im Anschluss an diese Fragestellungen werden exemplarische Antworten gegeben, die den Anspruch haben, „den kulturellen Kern des Konflikts plausibel zu erfassen“. Die Antwort auf die erste Frage lautet:

Die deutsche Studentin fühlt sich durch den marokkanischen Studenten diskriminiert: Sie vermutet nämlich, dass er ihre fachlichen Kompetenzen nur deshalb anzweifelt, weil sie eine Frau ist. An deutschen Universitäten wird kein Unterschied gemacht zwischen den fachlichen Kompetenzen von Männern und Frauen und es wird in bundesweiten Kampagnen sogar darum geworben, dass mehr Frauen sich in die immer noch stark von Männern dominierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge einschreiben. Daniela ärgert sich, dass der marokkanische Student es offensichtlich nicht ertragen kann, dass einer Frau die Aufgabe zugeteilt wird, ihn in die Funktionen der Maschinen einzuweisen. Sie hat den Eindruck, dass er Vorurteile gegenüber Frauen in technischen Berufen hat.

Die Antwort zur zweiten Frage reflektiert Danielas Einschätzung idealerweise spiegelbildlich:

Für den marokkanischen Studenten ist die Situation befremdlich: Eine Studentin, die in der Hierarchie genauso hoch steht wie er, soll ihn einweisen. Das scheint seinen Rollenerwartungen in mehrfacher Hinsicht zu widersprechen. Einerseits erwartet er aufgrund seiner Erfahrungen an marokkanischen Universitäten, dass solche Aufgaben von den Dozenten selbst übernommen werden. Deshalb wendet er sich mit seinen Fragen immer wieder an den Dozenten als fachliche Autorität. Andererseits fällt es ihm vermutlich schwer zu akzeptieren, dass eine Frau diese Rolle übernehmen und er mit ihr zusammen ein Arbeitsteam bilden soll. Es ist deshalb zu vermuten, dass die Veränderung der Teamzusammensetzung von dem marokkanischen Studenten ausgegangen ist, weil er lieber mit einem Mann zusammenarbeiten möchte.

Treffen die Erklärungen tatsächlich den kulturellen Kern des Konflikts? Sollte man in einem didaktisierten Format den Anspruch nicht besser auf einer didaktischen Ebene formulieren wie zum Beispiel: Kann der Critical Incident für das unterschiedliche Rollenverständnis an deutschen und marokkanischen Hochschulen sensibilisieren? Wir haben kaum Chancen den „tatsächlichen Kern“ des kulturellen Konflikts, so sich der Konflikt überhaupt auf einen Kern reduzieren lässt, anhand einer derart reduzierten Situationsbeschreibung herauszuarbeiten, vor allem dann nicht, wenn uns die Situation nur aus der Perspektive eines Beteiligten präsentiert wird. Auch wenn wir mehrere Erzählungen von deutschen weiblichen Studierenden über ähnliche Konflikte zur Verfügung hätten, also eine Verdichtung vorläge, könnten wir ohne nähere Angaben nur feststellen, dass eine solche Situation anscheinend ein hohes Konfliktpotenzial birgt. Wir wissen,

dass der Fall aus Danielas Sicht erhoben wurde. Also können wir auch nachvollziehen, dass Daniela sich in der Befragung oder im Interview entsprechend geäußert hat. Aber woher kommt die Antwort aus der Sicht des marokkanischen Studenten? Heckenausdrücke wie „scheinen“ und „vermutlich“ relativieren die Aussagen in diesem Text, während die Antwort zu Danielas Perspektive keine Relativierungen enthält. Die Antwort aus As Perspektive wirkt einerseits sehr spekulativ, gibt sich aber dennoch den Anschein einer hohen Plausibilität. Der Lerner könnte aus den beiden Antworten folgendes sehr verkürzte Fazit ziehen:

1. Marokkanische Männer können es nicht ertragen von Frauen Erklärungen zu erhalten, die in der Hierarchie nicht über ihnen stehen.
2. Anleitungen und Unterweisungen werden an marokkanischen Universitäten nur von Dozenten gegeben.
3. An deutschen Universitäten wird kein Unterschied zwischen den Kompetenzen von Frauen und Männern gemacht.
4. Daniela hat das Vorurteil, dass marokkanische Studenten ein Vorurteil gegenüber Frauen in technischen Berufen haben.

Sollen wir Lernern beibringen, aus einer einzigen Critical Incident Erzählung solch eingleisige Schlüsse zu ziehen, auch wenn diese durch Heckenausdrücke relativiert werden? Sollte nicht in den Erklärungen immer wieder darauf hingewiesen werden, dass wir nicht wissen, wie der marokkanische Studierende die Situation wahrgenommen hat. Im Grunde genommen dürften wir hier nur die Perspektive von Daniela verhandeln und auch in diese hätten wir einen viel authentischeren, sensibleren Einblick, wenn uns das Rohmaterial zur Verfügung stünde. Natürlich könnten wir auch in der didaktischen Arbeit mit dem transkribierten Interviewausschnitt verallgemeinernde Schlüsse wie „marokkanische Frauen sprechen nicht mit fremden Männern im Beisein ihrer Familie“ ziehen. Aber hier gibt es doch einen entscheidenden Unterschied: Diese Verallgemeinerung wird von A. selbst vorgenommen. Außerdem können wir durch das Format des Transkripts dem Lerner viel besser klar machen, dass es sich um eine individuelle aber trotzdem kulturgebundene Wahrnehmung handelt, die außerdem in Abhängigkeit zur Situation steht. Aus diesem Grund sehen auch Ehlich; Ten Thieje 2010 und Helmolt 2007 in der

©Doris Fetscher, November 2015

Konversationsanalyse, in der ebenfalls auf der Basis von Transkripten gearbeitet wird, große Vorteile für den Einsatz in interkulturellen Trainings.

Übung zu einer interkulturellen Heuristik

Oh, die ihr glaubt, meidet viel von der Mutmaßung;

Koran, Sure 49: Die Gemächer, Vers 12

Wenn wir über eine komplexe Situation nur sehr wenig wissen, wenn uns kaum Hintergrundinformationen über die Beteiligten zur Verfügung stehen und uns die Situation nur aus der Perspektive eines Beteiligten geschildert wurde, müssen wir offen legen, dass es sich bei allen weiteren Überlegungen nur um Spekulationen handeln kann. Wir wissen zum Beispiel nicht aus welcher sozialen Schicht die Beteiligten kommen. Wir wissen nicht, ob der marokkanische Studierende aus Fall C32 bereits an einer Universität in Marokko studiert hat und falls ja, an welcher? Wir wissen nicht, ob es seine ersten Erfahrungen in Europa sind und wie gut seine Deutschkenntnisse sind. Wir wissen nicht, welchen religiösen Hintergrund er hat und welche Art von Erziehung er erfahren hat. Wenn wir uns klar machen, was wir alles nicht wissen, wird auch deutlich, wie groß der spekulative Spielraum letztendlich ist. Ähnliche Informationen fehlen uns über Daniela und den Dozenten. Auch haben wir keine genaue Vorstellung von den Räumlichkeiten, in denen die Zusammenarbeit stattgefunden hat oder davon, wie die Beteiligten eigentlich aussehen.

Wollen wir konsequent auf der Basis dieses Nichtwissens arbeiten, sollten wir versuchen, viele unterschiedliche Hypothesen unter systematischer Berücksichtigung möglichst umfassender soziologischer und kommunikativer Variablen und der Perspektiven beider Beteiligten zu bilden. Zentrale Variablen und Aspekte, die in der interkulturellen Kommunikation erwiesenermaßen große Relevanz besitzen sind z.B.: Kommunikation (verbal, nonverbal, paraverbal, direkt, indirekt); Proxemik; situativer Kontext; institutionelle Voraussetzungen; Höflichkeit und Gesicht;
©Doris Fetscher, November 2015

äußere Erscheinung (Kleidung, Körper, Styling); Tabus; soziale Rollen; Vorurteile, usw. In anderen Critical Incidents muss diese Liste ergänzt oder weiter differenziert werden. (siehe dazu Fetscher 2013: 183-186). Hier wird das Verfahren anhand einer deutsch-thailändischen Fallgeschichte vorgestellt).

Je mehr deklaratives Hintergrundwissen in die Übung über die deutsche und marokkanische Kultur einfließen kann, je besser. Dabei gibt es generell zwei Möglichkeiten: Entweder werden die Hypothesen von einem Trainer entwickelt und er eröffnet durch die Übung eine differenzierte Sichtweise auf den Critical Incident oder die Lerner entwickeln selbständig und systematisch möglichst viele Hypothesen, die sie dann zur Diskussion stellen. In diesem Fall müssen die Hypothesen mit dem Trainer oder Teilhabern der betreffenden Kultur diskutiert und auf ihre Plausibilität hin geprüft werden. In beiden Fällen muss reflektiert werden, ob es sich um Hypothesenbildungen aus einer emischen oder etischen Perspektive handelt. Die Differenziertheit und Vielfältigkeit der Hypothesen spiegelt selbstverständlich auch die Stereotypen und Erfahrungen der „Hypothesenbilder“, oder „Mutmaßler“, also der Lerner, des Trainers oder des interkulturellen Experten in der Kommunikation mit Teilhabern aus den beteiligten Kulturen wider. Die folgenden Hypothesen wurden von mir entwickelt und im Vortrag an der Université Mohamed V in Rabat zur Diskussion gestellt. Natürlich erhebt eine solche Heuristik niemals einen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie präsentiert sich im Gegenteil als eine Übung zu einer differenzierteren Annäherung und macht das auch transparent. In der Übung erhält der marokkanische Student den Namen Said:

1. Zwischen Daniela und Said gibt es ein Sprachproblem. Said versteht Daniela nicht richtig und wendet sich deshalb an den Dozenten. Er hat nicht den Mut Daniela zu kritisieren. Der Dozent hat viel Erfahrung mit ausländischen Studierenden und kann besser erklären. Es käme Said aber nicht in den Sinn, vor dem Dozenten schlecht über Daniela zu sprechen. Er denkt, dass der Dozent und Daniela das Problem verstehen werden, wenn er sich immer wieder zusätzlich auch an den Dozenten wendet. (Sprachproblem, indirekte Kommunikation, Kritik äußern)
2. Said ist es gewohnt mit Frauen zusammen zu arbeiten. Aber Daniela trägt eine enge Jeans und ein T-Shirt, das immer wieder etwas hoch rutscht, wenn sie sich über eine Maschine beugt, so dass man ihre Haut am Bauch und Rücken sehen kann. Said ist das so peinlich, dass er sich nicht anders zu helfen weiß, als sich immer wieder an den Dozenten zu wenden. Er könnte Daniela nie sagen, wie sehr ihn ihre Nacktheit stört. (Kleidung, Tabu, indirekte Kommunikation)

3. Said denkt, dass es für den Ruf von Daniela nicht gut ist, wenn sie sich beide so lange alleine zwischen den technischen Anlagen aufhalten. Er möchte den Ruf von Daniela nicht beschädigen und wendet sich deshalb in regelmäßigen Abständen an den Dozenten. Seine Fragen sind nur ein Vorwand. (Rollenverständnis, Proxemik, Höflichkeit, indirekte Kommunikation)
4. Daniela erklärt gut, aber sie versteht die Feedback- und Ratifizierungssignale von Said nicht, weil er sie nie direkt anschaut. Sie ist sich also nicht sicher, ob Said ihre Erklärungen verstanden hat. Deshalb schaut sie ihn, wie in Deutschland üblich, nach jeder Frage direkt an, macht die Augen dabei noch weiter auf, sagt dabei: „Hast du verstanden?“ und erwartet, dass Said ihren Blick bestätigend erwidert. Nachdem Said nicht wie erwartet reagiert, insistiert sie noch länger mit ihrem Blick. Said ist total verlegen. Er fühlt sich angestarrt und provoziert. Was will Daniela eigentlich von ihm? Er kann Daniela überhaupt nicht mehr zuhören und wendet sich an den Dozenten (Blickkontakt, paraverbale Kommunikation)
5. Wenn Said mit Daniela alleine im Raum wäre, wäre das alles für ihn kein Problem. Natürlich könnte er sich dann ganz locker mit Daniela unterhalten. Aber der Dozent befindet sich im selben Raum und kann jederzeit zu ihnen schauen. Er versteht nicht, was sich der Dozent dabei gedacht hat, dass Daniela und er so lange alleine sind. Will der Dozent ihn testen. Auf dieses Spiel wird Said nicht hereinfliegen und wählt ein sicheres und angemessenes Verhalten. (institutionelle Kommunikation, Proxemik, Rollenverständnis)
6. Daniela ist sehr aufgeregt und verunsichert. Zum ersten Mal betreut sie einen ausländischen Studierenden und führt jemanden in die Geräte ein. Sie will auf jeden Fall vermeiden, dass sich Said diskriminiert fühlt oder denkt, sie hätte Vorurteile gegen Ausländer. Also behandelt sie ihn besonders nett und freundlich. Sie lächelt die ganze Zeit und kichert auch verlegen. Gleichzeitig erklärt sie ihm alles sehr gut. Said irritiert das fürchterlich. Er kann ihr Verhalten einfach nicht einschätzen. Will sie etwas von ihm? Das ist ihm alles zu heikel. Er flüchtet sich zum Dozenten. Als Daniela ihn dann plötzlich ganz aggressiv kritisiert, versteht er gar nichts mehr. So kann er nicht lernen und arbeiten. (Mimik, paraverbale Kommunikation, Rollenverständnis)
7. Daniela hat gehört, dass es nordafrikanische Studenten darauf abgesehen haben, möglichst viele Abenteuer mit deutschen Frauen zu erleben. Sie haben das Vorurteil, dass deutsche Frauen leicht zu haben sind. Sie baggern einfach jede an. Bei ihr kommt so etwas nicht in Frage. Damit Said nicht auf dumme Gedanken kommt, verhält sie sich von vornherein sehr distanziert und kühl. Said denkt, dass Daniela etwas gegen ihn hat. Er wendet sich an den Dozenten, um ihr klar zu machen, dass er von ihr keine Hilfe erwartet, wenn sie ihm nicht gerne hilft. In Marokko würde man sich nie so kalt und abweisend verhalten. Wenn man hilft, dann hilft man auch von Herzen. Als sie ihn noch aggressiv zur Rede stellt, beschließt er, gar nicht mehr mit ihr zu arbeiten. (Vorurteile, Höflichkeit)

8. Said ist sehr höflich erzogen worden. Niemals würde er mit Wissen prahlen. Also zeigt er sich bescheiden und stellt auch dem Dozenten noch Fragen, so wie es sich für einen Studenten gehört. So demonstriert er dem Dozenten seine große Wissbegierde, seinen Fleiß und seine Loyalität. Würde er keine Fragen mehr haben, würde das ja bedeuten, dass Daniela ihre Arbeit genauso gut machen kann wie der Dozent. Das wäre absolut unhöflich! Dass es ein Problem für Daniela sein könnte, dass er dem Dozenten seinen Respekt zeigt, kommt ihm gar nicht in den Sinn. (institutionelle Kommunikation, Höflichkeit)
9. Natürlich irritiert es Said, dass ihm eine Frau die Technik im Labor erklären soll. Aber er weiß ja, dass das in Deutschland so ist. Überall sieht man Frauen, die Männerarbeit machen, sich so anziehen wie Männer und sich auch so benehmen. Darauf hatte man ihn auch schon im Deutschkurs und im interkulturellen Training vorbereitet. Er hat sich also vorgenommen Daniela wie einen Mann zu behandeln. Dazu gehört auch ein Konkurrenzverhalten. Weshalb soll er auf Daniela Rücksicht nehmen. Sie will ja eh nicht wie eine Frau behandelt werden. So oft es geht, wendet er sich also an den Dozenten, um ihm zu zeigen wie engagiert und interessiert er ist. (Rollenverständnis, Vorurteile, institutionelle Kommunikation)
10. Said muss unbedingt erfolgreich sein. Er steht unter Druck. Seine Familie muss hart arbeiten, um ihm das Studium im Ausland zu finanzieren. Hauptsache der Dozent nimmt ihn wahr und gibt ihm bald eine bessere Position im Team. Das wird Daniela sicher verstehen. (institutionelle Kommunikation, Rollenverständnis)
11. Said findet Daniela sehr nett und attraktiv. Wenn sie sich gemeinsam über eine Maschine beugen, kommt er Daniela sehr nahe. Ihr scheint das nichts auszumachen. Für ihn ist das zu viel. Er ist sehr religiös erzogen worden, in Marokko verlobt und möchte einer fremden Frau nicht so nahe kommen. Er wendet sich an den Dozenten. (Proxemik, Tabu)

usw...

Fazit

Par ailleurs, l'image que ces cultures et ces sociétés différentes se font l'une de l'autre est difficilement saisissable dans sa teneur et dans sa genèse.

Abdelwahed Bendaoud; Mohamed Berriane, 1995

In der interkulturellen Lehre kann man auf keinen Fall auf die Arbeit mit Critical Incidents verzichten. Im Gegenteil, das Material sollte sogar intensiver genutzt werden, indem auch die Erhebung der Critical Incidents in den Trainings transparent gemacht und diskutiert wird, denn auch die Erhebungsinstrumente, sowie die erhebenden Forscher sind kulturgebunden.

Critical Incidents in didaktisierten Fassungen sollten sich nicht den Anschein von empirischem Rohmaterial geben. Die Überarbeitungen sind zu gravierend und verfolgen didaktische Ziele, die transparent gemacht werden sollten. Rohfassungen von Critical Incident Erzählungen sollten so oft wie möglich zur Verfügung gestellt werden. Sie haben den Vorteil, dass an authentisch geschilderten Wahrnehmungen gearbeitet werden kann und der individuelle Charakter von Wahrnehmungen erhalten bleibt, auch wenn diese kulturgebunden ist. Auto-Stereotypisierungen und Auto-Kulturalisierungen ermöglichen zusätzlich einen interessanten Einblick in die fremde Kultur. Für die Arbeit an den Rohfassungen der Critical Incident Erzählungen sollten noch spezielle didaktische Herangehensweisen entwickelt werden.

Die Übung zur möglichst differenzierten Hypothesenbildung unter Berücksichtigung zentraler soziologischer und kommunikativer Variablen hat sich als geeignetes Instrument erwiesen, um einen möglichst breiten Deutungshorizont zu eröffnen, in dem selbstverständlich deklaratives Hintergrundwissen berücksichtigt werden muss. Ideal wäre selbstverständlich auch für diese Übung ein Zusammenarbeiten in gemischt kulturellen Gruppen, denn auch soziologische und kommunikative Variablen unterliegen der Kulturgebundenheit. Auch hier muss ein Bewusstsein für Offenheit und eine verantwortliche Heuristik geschaffen werden. Wenn interkulturelle Trainings den Anspruch erheben, ihre Teilnehmer zu einer differenzierten Wahrnehmung fremder

Kulturen zu führen, muss die methodische Bias zwischen Typisierung und Stereotypisierung den Teilnehmern permanent vor Augen geführt werden.

Literaturverzeichnis

Bertallo, Alain; Hettlage, Raphaela; Perez, Manuel; (u.a.), (Hgs.), (2004): Verwirrende Realitäten. Interkulturelle Kompetenz mit Critical Incidents trainieren. Pestalozzianum: Zürich

Dalipi Merlinda, (Hg), (2013), ¡Preparados para Alemania! Interkulturelle Kompetenz für spanische Studierende in Deutschland. Waxmann: Münster, New York

Ehlich, Konrad; Ten Thije, Jan, (2010), „4.3 Linguistisch begründete Verfahren“, in: Arne, Weidemann; Jürgen Straub; Steffi Nothnagel, (Hgs.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. transcript Verlag: Bielefeld, S. 265-285

Fetscher, Doris, (2013), „Les incidents critiques dans l’enseignement de la communication interculturelle. Un exercice de heuristique interculturelle“, in: Anne-Catherine Gonnot, Nadine Rentel, Stephanie Schwerter, (Hgs): Dialogues entre langues et cultures. Lang: Frankfurt, S.177-190

Fetscher, Doris, (2010), „75 Meter Schwimmen: Kritische Fallgeschichten in der interkulturellen Lehre“, in: Gabriele Berkenbusch; Doris Weidemann, (Hgs): Herausforderungen internationaler Mobilität. Auslandsaufenthalte im Kontext von Hochschule und Unternehmen. Ibidem: Stuttgart, S. 67-87

Fiedler, F. E.; Mitchell, T.; Triandis, H. C., (1971), „The Culture Assimilator: An Approach to Cross-cultural Training“, in: *Journal of Applied Psychology*, 7, S. 95-102

Helmolt von, Katharina, (2007), „Einsatz gesprächsanalytischer Methoden zur Vermittlung

interkultureller Kompetenz in Training und Beratung“, in: Jürgen Straub; Arne Weidemann; Doris Weidemann, (Hgs.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Metzler: Stuttgart, Weimar, S. 736-772

Hennig, Eva-Maria, 2012, „Verfahren der Erhebung, Evaluation und Didaktisierung von *Critical Incidents*“, in: Adelheid Schumann, (Hg), Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz. transcript Verlag, Bielefeld, S. 81-106

Heringer, Hans Jürgen, (2004), Interkulturelle Kommunikation. A. Francke: Tübingen, Basel

Layes, Gabriel, (2007), „Kritische Interaktionssituation“, in: Jürgen Straub; Arne Weidemann; Doris Weidemann, (Hgs.), Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Metzler: Stuttgart, Weimar, S. 384-390

Rehbein, Ramona; Thomas, Alexander; Steinhuber, Sybille, (2009), Beruflich in Spanien. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

Schumann, Adelheid, (Hg), Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz. transcript Verlag, Bielefeld

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar, u.a., (Hgs), (2009), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617-1837), Ausgabe 10, S. 353-402
<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>

Slate, Emily J.; Schroll-Machl, Sylvia, (2006), Beruflich in den USA. Trainingshandbuch für

Manager, Fach- und Führungskräfte. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen

Weidemann, Doris; Tan Jinfu, (2010), Fit für Studium und Praktikum in China. Ein interkulturelles Trainingsprogramm. transcript Verlag: Bielefeld

Internetquellen

<http://www.mumis-projekt.de/ci/> (Stand, 18.05.2013)

http://www.mumis-projekt.de/ci/index.php?option=com_civerwaltung&Treffer_akt=C32&link_abfrage=Nationalitaet&AktuellesSchlagwort=Afrika%2C+Marokko (Stand, 12.04.14)