

# MISSVERSTEHEN – REFLEKTIEREN – UNTERSCHIEDEN – ERKENNEN

## ZUR ENTWICKLUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN DER JAPANOLOGISCHEN LEHRE

*Susanne Kreitz-Sandberg*

*Abstract:* Intercultural communication competence is gaining increasing importance in the context of globalization. For example, politics and economics rely on social and cultural exchanges between countries and within societies, where different groups and persons with diverse social backgrounds need to cooperate and act on a daily basis. Although the term „intercultural competence“ is frequently used, it is not always evident which concepts are associated with the expression. „Intercultural communication,“ „intercultural education,“ „intercultural exchange“ and „intercultural training“ have developed into extended fields of research in disciplines like linguistics, foreign language teaching, educational science, psychology, international economics. In this article the author starts with a short review of perspectives on intercultural competence in various disciplines, and discusses their implications for the field of Japanese studies, where „intercultural competence,“ it has been claimed, should also form part of the curriculum. In order to evaluate the possibilities of such concepts in the context of teaching and research in Japanese studies, empirical research on the topic was carried out by the author. Interviews have been conducted with Japanese, German, American and Swedish experts from universities, and educational and research institutions that are connected to fields of international and intercultural exchange, and with German students who had completed a study program in Japan. Their views are integrated into a discussion of students' international experiences, the role of misunderstandings in communication, the importance of reflecting on the concepts of culture and the possibilities of developing „intercultural competence“ in the context of Japanese studies. The author suggests important factors for the development of the field of Japanese studies as an outstanding area to develop and experience „intercultural competence,“ a subject that offers many interdisciplinary research possibilities. The conclusion reveals the possibility of integrating more didactic elements into university education in order to gain capacities to transform misunderstandings through self-reflection into a field where students learn to identify different cultural perspectives. Students need to learn at a well-informed level, with a methodological introduction of theory, to reach a complex ability in (inter)cultural understanding.

## 1. INTERKULTURELLE KOMPETENZ: ZUR ENTWICKLUNG EINES (UN)MÖGLICHEN KONZEPTS

„Interkulturelle Kompetenz“ hat sich zu einem Kernbegriff politischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Diskurse entwickelt, der mit der Notwendigkeit assoziiert wird, sich den Herausforderungen zunehmender Internationalisierung sowohl im Lande als auch im internationalen Raum zu stellen. Die fortschreitende Globalisierung stellt auch an ein Fach wie die Japanologie neue Anforderungen. Zunehmend kann es nicht darum gehen, den Studierenden „lediglich“ Japanwissen zu vermitteln, denn die weltpolitischen Entwicklungen machen deutlich, daß allein Wissen über eine außereuropäische Gesellschaft nicht ausreicht, um die Anforderungen der Berufswelt zu erfüllen.

Dieses Wissen über eine besonders „fremde“ Gesellschaft ist jedoch ein Ansatz- und Bezugspunkt, der methodisch genutzt werden kann, um sich exemplarisch mit weitgehend unbekanntem Sachverhalten auseinanderzusetzen. Das heißt, die Japanwissenschaft bietet einen exzellenten Kontext, um Studierende an Bereiche heranzuführen, die neu sind und einer entsprechenden Flexibilität bedürfen. Um die innovativen Potentiale des Faches zu nutzen, wird es notwendig sein, die Inhalte in der japanwissenschaftlichen Lehre weiter zu entwickeln und die Methoden zu modifizieren. Welche Rolle dabei der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz zukommt und ob sich diese als sinnvoll einsetzbares oder „unmögliches“ Konzept erweist, wird im folgenden zu prüfen sein.

Im Rahmen eines Diplomandenkolloquiums an der Universität Duisburg wurde „Interkulturelle Kompetenz als Lernziel“ für die japanologische Forschung bereits behandelt (Derichs 1998: i). Die Gruppe Lernender und Lehrender entwickelte dabei als inhaltlichen Bezugsrahmen die folgende Arbeitsdefinition:

Unter interkultureller Kompetenz wird die Summe aller Fähigkeiten verstanden, die notwendig sind, um mit Angehörigen anderer Kulturkreise einen Zustand der Gemeinsamkeit herzustellen, der nicht von bestimmten kulturspezifischen Eigenheiten und Vorstellungen dominiert wird. Interkulturelle Kompetenz beginnt mit der *Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens* und beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme und Analyse fremdkultureller Perspektiven. Die Erlangung interkultureller Kompetenz ist ein dynamischer Prozeß, bei dem es keinen Endzustand gibt. Interkulturelle Kompetenz kann nur mit Hilfe der *Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation* erreicht werden, welche nicht nur die fremdsprachliche Ausbildung, sondern auch allgemeine

kommunikative und interaktive Fähigkeiten beinhaltet. Zu diesen gehören im besonderen: *Mittlerfähigkeit zwischen den Kulturen*, die Befähigung, Parallelen wie auch Andersartigkeit zu erkennen und Besonderheiten aufzudecken, Empathie, Fähigkeit zur Kooperation und Integration sowie kritische Toleranz. Auch die Bereitschaft zu räumlicher Flexibilität spielt eine Rolle. Daraus folgt, daß ein bloßes Kennen kultureller Unterschiede nicht ausreichend ist. Vielmehr sind ein Erkennen solcher Unterschiede in einer spezifischen Situation und die Beherrschung angemessener Kommunikationsstrategien entscheidend. (Bollmann et al. 1998: 2–3; Hervorhebung S. K.-S.)

Aus dieser Annäherung werden die drei hervorgehobenen Aspekte herausgegriffen und zum Ausgangspunkt weiterer Betrachtungen gewählt:

1. Die Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens setzt komplexe Lernstrategien voraus, die durch intellektuelle Wissensaneignung zwar erleichtert werden, insgesamt jedoch von einer ganzheitlichen Entwicklung des Individuums auszugehen scheinen. Es wird bei der Entwicklung entsprechender Konzepte zu prüfen sein, inwiefern und, wenn ja, wie dies in der universitären Lehre möglich ist.
2. Die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation baut in der vorliegenden Definition auf die Sprachausbildung und entsprechende kommunikative Fähigkeiten auf. Zu berücksichtigen wird sein, daß sich hinter diesem Stichwort eine Breite von theoretischen Diskursen verbirgt, die über Dekaden in unterschiedlichen Disziplinen aufgegriffen, weiterentwickelt und verarbeitet wurden. Diese Diskurse sind zu rezipieren, wenn wir mit einem Konzept der interkulturellen Kompetenz darauf aufbauen wollen.
3. Was beinhaltet die beschworene „Mittlerfähigkeit zwischen den Kulturen“? – Um nur einen Aspekt der Frage zu beleuchten: Es ist erst einmal zu klären, welcher Kulturbegriff von den Vertretern einer „interkulturellen Kompetenz“ vorausgesetzt wird.<sup>1</sup> Inwiefern wird Kultur gleichgesetzt mit Gesellschaft oder auch Nation? Wie wird mit (intra)kulturellen Differenzen umgegangen, die sich z.B. im Kontext von Jugendkulturen oder einer multikulturellen Gesellschaft präsentieren?

In der kulturvergleichenden Jugendforschung und im interkulturellen Lernen wird in Anlehnung an die Ethnologie ein erweiterter und zugleich

---

<sup>1</sup> Im Rahmen der „cultural studies“ wird eine breite Debatte über den Kulturbegriff geführt, der auch in der Japanologie aufgegriffen wurde (Richter und Schad-Seifert 2001).

konkreter, an den sozialen Kontext angelehnter Kulturbegriff zugrunde gelegt. „Kultur [wird] als ‚Alltagswissen‘ verstanden, das nicht allein die Objektivationen alltäglichen Handelns von Essen und Bekleidung bis zu Berufen und Verwandtschaftsbeziehungen umfaßt, sondern ebenso die Ideen, die Alltagstheorien und die Deutungsmuster, in denen die Mitglieder einer Kultur [...] die sie umgebende Welt auslegen. [...] Für das handelnde Individuum erhält ‚Kultur‘ demnach die Bedeutung eines sozialen Ordnungsgefüges, das Regeln und Strukturierungen der Umwelt festlegt, die dann in subjektive Handlungsziele und -strukturen umgesetzt werden“ (Sternecker und Treuheit 1994: 33). Kultur erfüllt somit als Gesamtheit sozialer Bedingungen des Verhaltens eine konkrete Orientierungsfunktion, über die Individuen kommunikations- und handlungsfähig werden.

Solch eine Kommunikations- und Handlungsfähigkeit wird relevant, wenn wir uns mit dem Konzept „interkulturelle Kompetenz“ auseinandersetzen. Konkret muß für die Entwicklung eines themenbezogenen Konzeptes für die Japanwissenschaften nicht nur der theoretische Gehalt der fachspezifischen Auseinandersetzung, sondern auch die Relevanz praktischer Elemente geprüft werden. Dafür sind mittelfristig Methoden, die beispielsweise im Managementtraining oder der pädagogischen Praxis entwickelt wurden, für die universitäre Lehre zu evaluieren.

Die folgende Darstellung wird exemplarisch und in aller Kürze skizzieren, daß Betrachtungen zur interkulturellen Kompetenz in einer Vielzahl von Fachrichtungen internationale Bedeutung zukommt. Gleichzeitig wird jedoch auch deutlich, daß je nach den fachlichen Anforderungen und inhaltlichen Orientierungen der Disziplinen unterschiedliche Begrifflichkeiten, wie interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen, interkulturelle Verständigung oder interkulturelles Management im Vordergrund stehen (Teil 2).

Um einen innovativen Zugang zur Rolle von interkultureller Kompetenz in der japanologischen Lehre zu gewinnen, der die unterschiedlichen Diskurse berücksichtigt und gleichzeitig an der Praxis universitärer Lehre und Forschung orientiert ist, wurden Experten/Expertinnen-Interviews durchgeführt und einer ersten Auswertung unterzogen. Als Methode wurden halboffene Interviews gewählt, die im Herbst 2002 mit Experten/Expertinnen in Japan, Deutschland und Schweden mit dem Ziel durchgeführt wurden, das forschungstheoretische Potential von interkultureller Kompetenz und ihre praktische Relevanz für die universitäre Ausbildung zu überprüfen. Zudem fließen die Erfahrungen von Studierenden beim Japanaufenthalt in die Bearbeitung des Themas ein (Teil 3).

Die Ergebnisse werden im Sinne eines Dialogs rund um das Thema „interkulturelle Kompetenz“ einer ersten Auswertung unterzogen. Dabei

wird die Beurteilung von Studierenden besonders dann als relevant angesehen, wenn es um die Entwicklung neuer universitärer Schwerpunkte geht (vgl. Teil 4.1). Welche Erfahrungen haben die angehenden Japan-Experten/Expertinnen während ihrer Japanaufenthalte gesammelt und welche Schlüsse ziehen sie aus den Erfahrungen?

Die weiteren Ausführungen bauen auf der Annahme auf, daß sich Mißverständnisse im Umgang zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen nicht immer vermeiden lassen. Der gesuchte Zugang liegt hier jedoch nicht in einer Optimierung im Sinne einer Vermeidung von Mißverständnissen, sondern in einer Sensibilisierung im Umgang, die gleichzeitig Formen gegläckter Kommunikation stärker in den Vordergrund rückt als Möglichkeiten des Scheiterns und des Konfliktes, auf die viele Konzepte interkultureller Kommunikation bisher fokussierten (Teil 4.2).

Wenn wir davon ausgehen, daß es einen hohen Grad an Übereinstimmung zwischen Experten/Expertinnen aus ähnlichen Fachbereichen gibt, wäre gleichzeitig auch zu vermuten, daß unterschiedliche disziplinäre Orientierungen und Forschungskontexte auch mit divergierenden Kulturkonzepten einhergehen. Das hat Konsequenzen für die Thematisierung sogenannter „interkultureller“ Fragestellungen. Statt dies jedoch als einen Widerspruch zu erleben, wird im vorliegenden Artikel der Versuch unternommen, eine Essenz aus den unterschiedlichen Zugängen der befragten Experten/Expertinnen zum Kulturbegriff zu gewinnen und daraus Rückschlüsse auf relevante Konzepte im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz in der japanologischen Lehre zu ziehen (Teil 4.3).

Das ist sinnvoll, da bei der Japanwissenschaft meist keine eindeutige disziplinäre Zuordnung zu verzeichnen ist, selbst wenn entsprechend der Kombinationen mit anderen Fächern sich in der Regel eher kultur- oder sozialwissenschaftliche Orientierungen ergeben. Als vorläufige Essenz der Befragung wird die Beurteilung der praktischen Relevanz einer Konzeption „interkulturelle Kompetenz“ durch die interviewten Experten/Expertinnen gesehen. Welche Standards formulieren sie als Voraussetzung für den Erwerb von interkultureller Kompetenz in der universitären Lehre (Teil 4.4)?

Abschließend wird es darum gehen, aus den empirischen Befunden konkrete Forderungen für die curriculare Entwicklung in der japanologischen Lehre abzuleiten. Dabei wird zu beantworten sein, welches die Grundpfeiler in der wissenschaftlichen Ausbildung zur Japanexpertin/zum Japanexperten sein sollten und inwiefern innovative Konzepte, wie z.B. Projekte zur kulturellen Sensibilisierung, Eingang in die Ausbildung finden können (Teil 5). Zudem sind Fragen nach der Anschlußfähigkeit der Thematik für die wissenschaftliche Japanforschung zu formulieren.

## 2. ÜBERBLICK ZUR DISKUSSION INTERKULTURELLER KOMPETENZ IN VERSCHIEDENEN FACHPERSPEKTIVEN

Interkulturelle Kompetenz hat sich zu einem Schlagwort entwickelt, das in ganz unterschiedlichen Disziplinen gebraucht wird. Wenn im folgenden die Relevanz und die Möglichkeiten von „interkultureller Kompetenz in der japanologischen Lehre“ untersucht werden, sind die theoretischen Wurzeln und praktischen Orientierungen in den verschiedenen Diskursen in ihrer Relevanz für die Weiterentwicklung des Konzepts zu überprüfen. Selbst wenn es im Rahmen dieser Abhandlung nur sehr bedingt möglich sein wird, den jeweiligen thematischen, praktischen und theoretischen Ausrichtungen gerecht zu werden, soll im folgenden dennoch ein kurzer Überblick über zentrale Implikationen geleistet werden.

### 2.1 Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation beschäftigt schon seit den 1950er Jahren Kultur- und Kommunikationswissenschaftler/-innen. Ausgehend von den African Studies in den Vereinigten Staaten gewann dieses Thema bald international an Relevanz. Theoretische Perspektiven und praktische Implikationen interkultureller Kommunikation wurden anhand von Themen wie internationale Kommunikation, interkulturelle Forschung oder nonverbale Kommunikation erörtert (Asante und Gudykunst 1989; Wiseman und Koester 1993). Bereits seit 1974 wurde das *International and Intercultural Communication Annual* in Kooperation mit der National Communication Association, International and Intercultural Division herausgegeben und deckte dabei verschiedene interkulturelle Themen wie *Interethnic Communication* (Vol. 10, 1986), *Cross-Cultural Adaptation* (Vol. 11, 1987), *Language, Communication, and Culture* (Vol. 13, 1993) oder eben auch *Intercultural Communication Competence* (Vol. 17, 1993) ab. „Interkulturelle Kommunikation“ beschäftigt sich dabei auch mit dem breiten Bereich von Verständigungsschwierigkeiten in verschiedenen situativen und institutionellen Kontexten und ist aufgrund der Breite des Themas ein beliebter Themenschwerpunkt für wissenschaftliche Zeitschriften (vgl. z.B. Klein und Dittmar 1994). Im angelsächsischen Raum sind die anthropologischen Disziplinen stärker am Diskurs zur interkulturellen Kommunikation beteiligt als in Europa, wo laut Loenhoff (1992: 9; s.a. Pürschel 1994) bis in die frühen 1990er Jahre das Thema besonders von den Sprachwissenschaften bestimmt wurde. In den USA erscheinen verschiedene Zeitschriften zu den entsprechenden Themen – neben dem oben erwähnten *International and Intercultural Communication Annual* auch

das *Communication Yearbook* und das *International Journal of Intercultural Relations* –, die die internationale Diskussion deutlich beeinflussen.

Fremdsprachenlernen versteht sich per se als Grundform des interkulturellen Lernens. Im Zuge des Spracherwerbs müssen die Lernenden sich nicht nur mit einem neuen Vokabular und fremden grammatikalischen Strukturen, sondern auch mit den eigenen kulturellen Prägungen auseinandersetzen. Dies trifft auch bei relativ nahen oder verwandten Sprachen zu, fällt jedoch bei den Fremdsprachen, die einem deutlich anderen kulturellen Kontext entstammen, wie z. B. dem Japanischen, noch stärker ins Gewicht. In den Kommunikationswissenschaften wird entsprechend explizit auf Interaktionsformen in unterschiedlichen Kulturen eingegangen, um sich so auch um eine Rekonstruktion des Verständigungsbegriffs als solchen zu bemühen (Loenhoff 1992; Maletzke 1996). In Linguistik und im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist eine breite Debatte zur Ausbildung interkultureller (Sprach-)Kompetenz entstanden (Hinnenkamp 1994; Luchtenberg 1999). International wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz eng mit den individuellen Fähigkeiten assoziiert, die benötigt werden, um über kulturelle Grenzen hinweg zu interagieren und eine entsprechende *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* zu entwickeln (Byram 1997: 7).

Bemühungen um die interkulturelle Kommunikation werden im Zuge der Reorganisation des Universitätswesens auch in Japan vertieft. Ende des 20. Jahrhunderts entstanden verschiedene entsprechende Programme, wie z. B. das interdisziplinäre Graduiertenkolleg der Rikkyō-Universität, an der Studierende einen M.A. in interkultureller Kommunikation erwerben können (vgl. Rikkyō Daigaku 2002, Internet). Abgedeckt werden Themen aus den Bereichen Umwelt, multikulturelle Gesellschaft, Anglistik und Übersetzungswesen. Dieser Trend unterscheidet sich insofern nicht von internationalen Entwicklungen, als Theorien interkultureller Kommunikation auch in Japan häufig an sprachwissenschaftliche Fragestellungen anknüpfen (vgl. Ishii, Kume und Tōyama 2001). Dabei wird die neuere Entwicklung der Kommunikationswissenschaften in den angelsächsischen Ländern, insbesondere in den USA, rezipiert, um daraus Herangehensformen und Lernanweisungen für interkulturelle Kommunikation zu formulieren (Koyama 1992). Das heißt, die Nähe zur Sprachwissenschaft und auch den Kulturwissenschaften ist sehr deutlich.

## 2.2 Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen gewann auf dem Hintergrund sich zunehmend globalisierender und differenzierender Wirtschaftssysteme enorm an Re-

levanz. Interkulturelle Kompetenz wird inzwischen als ein wichtiger Maßstab pädagogischer Professionalität verstanden (Auernheimer 2002). Dazu sind vielfältige Arbeiten zur Integration von Ausländern in Deutschland, zum Umgang mit dem Fremden und der Debatte um Multi- und Interkulturalität entstanden (für ausgewählte Literatur zum Thema vgl. u. a. Kulturpolitische Gesellschaft 1997: 352–369; Bundeszentrale für politische Bildung 2000: 365–380). Ausländerpädagogik, Entwicklungsdidaktik in bezug auf die Dritte Welt, internationale Jugendbegegnung und multikulturelle Jugendarbeit sind dabei nur einige der gängigen Stichworte (Otten und Treuheit 1994). Neben den sozialpolitischen Diensten im Kontext von Migration spielen Praxisfelder im Rahmen von Kulturarbeit und Kulturpolitik eine ähnlich wichtige Rolle für die gesellschaftlichen Diskurse (Kulturpolitische Gesellschaft 1997).

„Interkulturelles Lernen“ hat sich seit den frühen 1980er Jahren zu einem zentralen Fachbegriff entwickelt, der bis heute wenig an Aktualität eingebüßt hat (Auernheimer 1995: 1–5; Nieke 2000; Boos-Nünning 1994; Müller, Otto und Otto 1995). Interkulturelle Erziehung beschäftigt sich dabei in erster Linie mit pädagogischen Praxisfeldern, in denen mit einer internationalen Vielfalt umgegangen werden muß. Eine vage Hoffnung, daß sich die kulturellen Differenzen mit Verbleibdauer der Zugewanderten minimieren, hat sich dabei ebenso als Fehlschluß erwiesen wie die Vermutung, daß spezifische Probleme nur beim Zusammentreffen ganz bestimmter Nationalitäten zum Tragen kommen. Allein in den Jahren 2001/02 wurden über zwanzig Monographien mit dem Schlüsselbegriff „interkulturelles Lernen“ im Titel publiziert (z. B. Fehrmann 2002; Scheidler 2002; Zaharka 2002; Nakagawa 2002). Dabei macht Lernen im Unterricht und in Projekten einen wichtigen Bereich dieser Sparte aus.

In der theoretischen Debatte um das Thema wurde Wert auf einen gezielten Umgang mit verschiedenen Begrifflichkeiten gelegt. Während im Englischen die Begriffe *intercultural* und *multicultural* häufig bedeutungsgleich verwendet werden, so wird in deutschsprachigen Debatten der „Interkulturalität“ häufig ein stärkerer Bezug der teilnehmenden Akteure aufeinander bescheinigt, als dies im Fall der „Multikulturalität“ der Fall sei. Obwohl die konkreten Inhalte von Studien nicht unbedingt den theoretischen Debatten folgen, hat sich ein Umgang mit den Begriffen durchgesetzt, der sich im Titel „interkulturelle Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke 1986) subsumiert. Während „multikulturell“ als eine rein beschreibende Kategorie verwendet wird, schwingt beim Begriff „interkulturell“ eine Intention mit, eine „Forderung nach politischer Partizipation und nach gleichberechtigter Koexistenz kultureller Lebensformen“ (Auernheimer 1995: 4–5).

Andere und doch wieder ähnliche Debatten finden sich auch in der japanischen Auseinandersetzung zu Konzepten der Multikulturalität (*tabunka*) und Interkulturalität (*ibunka*). Entsprechende Diskurse können in den Fachzeitschriften der jeweiligen wissenschaftlichen Gesellschaften, wie der Japanischen Gesellschaft für vergleichende Erziehungswissenschaft (Nihon Hikaku Kyōiku Gakkai) und der Japanischen Gesellschaft für interkulturelle Pädagogik (Nihon Ibunka Kyōiku Gakkai), verfolgt werden.

### *2.3 Kulturvergleichende Psychologie*

Interkulturelles Lernen stellt sich aus psychologischer Sicht als Handlungsform zwischen raum-zeitlicher, sozialer und personaler Umwelt dar (Thomas 1993: 383–386). Konzepte zur „interkulturellen Kompetenz“ bauen dabei auf handlungs- und lerntheoretischen Konzepten auf. Dabei geht es um den Erwerb einer Reihe von überfachlichen Kompetenzen, die im Kontext von interkulturellem Lernen, Verstehen und Handeln als sogenannte „Schlüsselqualifikation“ dargestellt werden (Thomas 1993, 2003: 137).

Kulturvergleichende Psychologie kann sich auf eine breite Tradition empirischer Forschungsarbeiten stützen. Besonders einflußreich sind die Studien von Hofstede (1980, 1996, 1997), der mit seiner Befragung von Firmenangehörigen von IBM in über 50 Ländern vier Dimensionen kultureller Differenz ausmacht: Individualismus versus Kollektivismus, Machtdistanz, Vermeidung von Unsicherheit und Maskulinität versus Femininität. Diese Dimensionen kultureller Differenzen zwischen unterschiedlichen Nationen wirken sich in interkulturellen Kommunikations- und Interaktionsprozessen aus, sei es nun in multinationalen Unternehmen, in Hochschulen oder anderen Kontexten. In Form von Trainings wird vielerorts versucht, entsprechende Kompetenzen zu trainieren.

### *2.4 Internationales Management und interkulturelles Training*

Die Bewältigung kultureller Differenz zeigt sich in vielen Studien zum internationalen Management (Götz 2002). Dabei wird versucht, Kulturkonzepte in der Managementtheorie und in betrieblichen (Weiter-)Bildungssystemen zu berücksichtigen. Kulturanalyse und Unternehmenskultur werden dabei häufig aufeinander bezogen (Götz und Bleher 1999: 12–18).

Konkret auf Japan bezogen gibt es zudem ein breites Angebot an sogenannten Japan-Knigges (vgl. z. B. Rowland 1999; Nishiyama 2000), die u. a.

Manager auf den Auslandsaufenthalt vorbereiten sollen. Solche Leitfäden stehen in engem Zusammenhang zu Bereichen des interkulturellen Trainings. Tschöcke und Kölling (2000) haben beispielsweise Informationen zu über 80 Anbietern interkultureller Trainings für (Ost-)Asien zusammengestellt, die Programme insbesondere für Führungskräfte anbieten, von interkulturellen Vorbereitungstrainings für einen Auslandsaufenthalt über Coaching vor Ort bis zum Reintegrationstraining.

### 2.5 Interkulturelle Kompetenz in der Diskussion

In jeder der dargestellten Disziplinen entstanden Diskurse, die für das Vorhaben, die Bedeutung und die Möglichkeiten einer Vermittlung interkultureller Kompetenz in der japanologischen Lehre zu überprüfen, aus verschiedenen Gründen relevant sind. Kommunikation ist in bezug auf die Verständigung vermutlich das zentralste Element, um Lernen geht es uns per se beim Erwerb solch einer Kompetenz, die Psychologie wird relevant im Sinne des Verstehens der Partner, und Management steht im Grunde für die Notwendigkeit, im internationalen Bereich aktiv zu werden. Entsprechend ergänzen sich die verschiedenen Diskurse und sollten in diesem Sinne aufeinander bezogen werden.

Laut Matthes (1999: 411–416) sind Konzepte „interkultureller Kompetenz“ jedoch durchaus auch selbstkritisch zu betrachten, denn sie resultieren häufig aus Erfahrungen des Mißverstehens, des Scheiterns und Versagens interkultureller Kommunikation. Probleme dieser Konzepte sind oftmals bereits immanent im System enthalten, insofern sie eine kulturelle Differenz manifestieren, die in ihrer Wurzel zutiefst eurozentristisch ist. Dadurch gewinnen Bemühungen um Grundlegung und Ausgestaltung von interkultureller Kompetenz leicht einen instrumentalistischen Zug. Diese Gefahr ist gerade auch bei interkulturellen Trainings und ähnlichen Programmen zu beachten und allein durch den Bezug auf durchaus seriöse wissenschaftliche Forschung allein noch nicht zu beheben (vgl. Matthes 1998: 236–237; 1999: 416).

Vielfach lassen sich unterschiedliche Perspektiven auch nicht problemlos verbinden oder überwinden. Dies zeigt nicht zuletzt die Diskussion zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ in der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik*, in der über dreißig Fachwissenschaftler/-innen zum Hauptartikel von Thomas (2003) Stellung nahmen. Viele der Beitragenden setzen am Kulturkonzept des Psychologen an, indem sie z.B. die Polarisierung zwischen unterschiedlichen Nationalkulturen kritisieren (Büttner 2003: 160) oder auf konzeptionelle Grenzen solch einer Kompetenz im traditionellen Fächerkanon hinweisen (Bolten 2003: 157). Das heißt jedoch noch

nicht, daß wir dem Thema interkulturelle Kompetenz schon per se kritisch gegenüberstehen sollten. Vielmehr stellt sich dadurch die Frage nach ihrer Bedeutung in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung noch pointierter. Die Kulturgebundenheit „westlicher“ Wissenschaft kristallisiert sich geradezu an der Thematik, denn es wird deutlich, daß es sich nicht nur um irgendein zu behandelndes Thema oder einen beliebigen Gegenstand handelt, sondern um Fragen, die unser Selbstverständnis als Forschende im Kern berühren.

### 3. METHODE

Anknüpfend an hermeneutische Verfahren des Verstehens und der Rekonstruktion von Bedeutung, berücksichtigen qualitative Methoden Maßstäbe empirischer Forschung, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Schlüssen und Ergebnissen zu gewährleisten. Ein Vorverständnis zum Thema wird unter Bezug auf entsprechende Informationen, die in Form von Texten oder anderen „Daten“ vorliegen können, erweitert und – jeweils neu zu berücksichtigenden Kontexten entsprechend – erweitert und präzisiert (Gudjons 1995: 58–69). Eine qualitative Herangehensweise ist insofern ein sinnvolles Verfahren für die Präzisierung der Rolle interkultureller Kompetenz in der universitären Lehre, als zum Thema eine Vielfalt an Informationen vorliegt, diese jedoch in ihrer Relevanz für ein spezifisches Arbeitsfeld beurteilt werden sollen.

Dafür bietet es sich an, Experten/Expertinnen um Einschätzungen aus ihrer jeweiligen Fachperspektive zu bitten. Wenn wir mit Ronald Hitzler davon ausgehen, daß unter einem Experten „jener Typus eines Wissenden [zu verstehen ist], der einen *Überblick* über das auf einem Gebiet insgesamt gewußte Wissen“ (nach Pfadenhauer 2002: 115; Hervorhebung im Original) hat, kann Experten/Expertinnen eine Schlüsselposition mit einer gewissen Definitionsmacht in entsprechenden Fachgebieten zugeschrieben werden.

Im folgenden werden leitfadengestützte offene Interviews, die zwischen August und Dezember 2002 mit „Experten“/„Expertinnen“ im Bereich von internationalem Austausch und interkultureller Kommunikation geführt wurden, einer ersten Analyse unterzogen.<sup>2</sup> Im Rahmen der qualitativen Methoden gilt das Leitfadeninterview als „die klassische Erhebungsmethode [mit dem Ziel], die Sichtweise des Gesprächspartners zu

---

<sup>2</sup> Die Interviews wurden im Rahmen eines Projektes zur „Interkulturellen Kompetenz“ an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (Modernes Japan) durchgeführt. Ich danke Prof. Dr. Michiko Mae für vielseitige inhaltliche Auseinandersetzungen im Forschungsprozeß.

bestimmten Leitfragen möglichst unverzerrt zu erfassen“ (König 1995: 16). Die Auswahl der Expertinnen und Experten erfolgte entsprechend ihrem Arbeitsbereich, der Schwerpunkt lag auf Lehrenden an Hochschulen; interviewt wurden elf japanische, sieben deutsche, drei amerikanische und drei schwedische Wissenschaftler/-innen aus verschiedenen Disziplinen, die jeweils konkrete Anknüpfungspunkte zu interkulturellen Fragestellungen in oder in bezug auf Japan haben.

Semistrukturierte, teilstrukturierte oder eben Leitfaden-Interviews können im Einzelfall sehr unterschiedlich sein und lassen dem oder der Befragenden weitgehende Freiheiten in der Formulierung, Abfolge oder Streichung von Fragen. Selbst bei stark strukturierten Interviews werden die vorgegebenen Fragen nach jeweiligem Ermessen und nach Einschätzung des theoretischen Anliegens der Studie durch klärende Nachfragen ergänzt. Gesichtspunkte, die Befragte neu einbringen, werden aufgegriffen, wenn sie im Fragekontext bedeutsam erscheinen (Hopf 1995: 177).

Der für die Interviews erstellte Fragenkatalog der vorliegenden Studie umfaßt sieben Themenbereiche, die durch ca. zwanzig Fragen abgedeckt werden. Zum Einstieg wurden die Befragten aufgefordert, ihren persönlichen Bezug zu interkulturellem oder internationalem Austausch zu charakterisieren. Ideale und ihre persönliche Definition von interkultureller Kompetenz wurden erfragt, Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten wurden konkret in bezug auf den Austausch mit und in Japan thematisiert und der zugrunde gelegte Kulturbegriff wurde eruiert. Weitere Themen waren die Relevanz von Gender im interkulturellen Kontext, Fragen zur Rolle von interkultureller Kompetenz in Bereichen wie Bildung und Ausbildung, Beruf und Wirtschaft sowie den Medien. Zudem wurden die Gesprächspartner/-innen explizit nach weiteren, in der Frage nicht spezifizierten Anregungen gebeten.

Ziel der Interviews war es, Erfahrungswissen zu sammeln, das sich aus der alltäglichen Handlungsroutine und aus der theoretischen Reflexion entwickelt, das in dieser Form jedoch nicht schriftlich vorliegt (in Anlehnung an Meuser und Nagel 1997: 481). Experten/Expertinnen zeichnen sich dabei durch eine relativ hohe Autonomie aus (Meuser und Nagel 1997: 485), das heißt, sie äußern sich zu einem vorgegebenen Thema auf dem Hintergrund ihres theoretischen und praktischen Wissens und verarbeiten die Informationen aufgrund ihrer persönlichen und professionellen Erfahrung.

In der Japanforschung werden Interviews mit Experten/Expertinnen in unterschiedlichen methodischen Settings eingesetzt (z.B. Timmermann 2002: 266; Ernst 2002: 203). In der vorliegenden Studie wurden einerseits Lehrende in Japan befragt, die vergleichende Fragestellungen bearbeiten oder konkret mit der Betreuung internationaler Studentengruppen befaßt

sind, und andererseits Wissenschaftler/-innen, die sich mit Japan- bzw. Ostasienforschung beschäftigen und hier in der Ausbildung tätig sind. Ganz gezielt wurden Experten/Expertinnen verschiedener Nationalitäten befragt, da in dieser ersten empirischen Phase eine möglichst breite Thematisierung unterschiedlicher Aspekte, die im Kontext „interkulturelle Kompetenz“ zum Tragen kommen, erhoben werden sollten. Die Interviews wurden je nach Muttersprache, Sprachkompetenz und Präferenz der Interviewten auf deutsch, japanisch oder englisch geführt. Entsprechend kamen drei inhaltlich übereinstimmende Leitfäden zum Einsatz. Gemäß der offenen Interviewführung wurden diese jedoch nicht im unmittelbaren Wortverlauf abgefragt, sondern je nach Gesprächsverlauf ins Interview eingebracht.

Notwendigkeiten der Übersetzung wirkten sich dabei im Vorfeld schon deutlich aus. Um nur ein Beispiel zu nennen: Wie sollte der Kernbegriff der Studie, „interkulturelle Kompetenz“, angemessen ins Japanische übertragen werden? Wir entschieden uns nach verschiedenen Diskussionen im mehrsprachigen Team für *ibunka(kan) komyunikēshon nōryoku* und knüpften somit auch an die in der japanischen Literatur verbreiteten Diskussionen zur interkulturellen Kommunikation an (vgl. Ishii et al. 2002). Gleichzeitig floß über den japanischen Fragebogen auch ein starker Bezug auf internationalen und interkulturellen Austausch in die Befragung ein, der dann so auch in den deutschen und englischen Fragenkatalog aufgenommen wurde. Insofern hat allein die Voraussetzung, mehrere Sprachen einzusetzen, auch Auswirkungen auf die inhaltliche Entwicklung gezeigt.

Die Interviews wurden in fast allen Fällen aufgenommen. Zudem wurde der Gesprächsverlauf entsprechend den vorgegebenen und entstehenden Themen auf dafür vorbereiteten „Karteikarten“ festgehalten. Dies ermöglicht bei der Auswertung, themenzentriert vorzugehen, indem anhand der Stichpunkte die Positionen der Befragten sondiert werden. Diese Herangehensweise gestattet es, die Interviews zu bearbeiten und relevante Passagen gezielt zu suchen, ohne daß eine vollständige Transkription der gesamten Interviews notwendig wird. Die Transkription kann auf zentrale Passagen beschränkt werden, andere Bereiche werden sinngemäß zusammengefaßt. Zudem wurde auch bei der Auswertung mit dem akustischen Material gearbeitet, indem bei wiederholtem Hören die Gespräche technisch in inhaltlich aufeinander bezogene Absätze aufgeteilt wurden.

#### 4. INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM DIALOG

Die Perspektive in der qualitativen Forschung liegt darin, Wissenschaft zunehmend als Dialog und Praxisforschung zu begreifen (Straus und Stiermert 1995: 324). In diesem Sinne werden die im Herbst 2002 geführten Interviews hinsichtlich ihrer praktischen Implikationen ausgewertet. Die entsprechenden Teilkapitel lagen den Interviewten vor der Publikation vor und wurden teilweise in Absprache modifiziert. Generell wird mit den Interviews ähnlich wie mit Texten umgegangen, insofern als die Äußerungen verschiedener Wissenschaftler/-innen zu einem spezifischen Thema aufeinander bezogen werden. Die Verwendung von Experteninterviews als „Quellentext“ beinhaltet die Möglichkeit, Personen in ganz unterschiedlichen Positionen und mit verschiedenem fachlichem und kulturellem Hintergrund zu gleichen oder ähnlichen Fragen Stellung nehmen zu lassen. Dies ist eine Chance, die über die Möglichkeiten von reinen Textanalysen hinausgeht, die auf bereits vorgegebene Arbeiten angewiesen sind.

##### *4.1 Konsequenzen aus studentischen Erfahrungen*

Studierende, die im Rahmen ihres Studiums einen Japanaufenthalt absolvieren, erfüllen dadurch erste Voraussetzungen, sich zu Japan-Experten/Expertinnen zu qualifizieren. Entsprechend ergänzen Gespräche mit ihnen meine Auseinandersetzung mit der Ausbildung interkultureller Kompetenz. Mir sind keine Untersuchungen bekannt, die Interviews von Experten/Expertinnen und Studierenden inhaltlich und methodisch kombinieren. Dennoch erscheint es mir als logische Konsequenz, auch die zu Wort kommen zu lassen, die von der Curriculumentwicklung betroffen sein werden. Deshalb wurden parallel zu den Experten/Expertinnen-Gesprächen im Interviewzeitraum die Studierenden, die aus Japan zurück an ihre Heimatuniversität kamen, nach ihren Erfahrungen befragt.

Einerseits dienen diese Interviews dem Aufbau einer besseren Vorbereitung und Begleitung des Auslandsaufenthalts im Studium. Welche Fähigkeiten sollten wir den Studierenden vermitteln, damit sie sich – in unserem Falle – in japanspezifischen Kontexten zurechtfinden und kompetent handeln? Wie beurteilen sie ihre Erlebnisse, welche Vorbereitung hätten sie sich gewünscht, um besser auf verschiedene Herausforderungen vorbereitet gewesen zu sein? Auf solche Fragen können die Studierenden selbst aufschlußreiche Antworten geben. Andererseits kann ein intensives Gespräch auch für sie hilfreich sein, um ihr neu erworbenes Wissen struk-

turiert zu betrachten.<sup>3</sup> Die Interviews sind somit ein erster Schritt hin zu einer verbesserten Betreuung des Auslandsaufenthalts. In der Diskussion mit ihnen werden sowohl ihre Erfahrungen und mögliche Probleme beim Japanaufenthalt als auch die damit verbundene Vorbereitung und in Anlehnung an die Leitfragen der Experten/Expertinnen-Interviews spezifische Fragen „interkultureller Kompetenz“ diskutiert.<sup>4</sup>

In einer ersten Runde wurden sechs Studierende interviewt, die im Sommer bzw. Herbst 2002 aus Japan zurückkehrten. Zwei von ihnen hatten ein einjähriges Studium an Universitäten absolviert, zwei Studierende für zwei Monate an einem deutsch-japanischen Austauschprogramm mit Homestay und Praktikum teilgenommen. Eine junge Frau hatte mit einem Stipendium der Japan Foundation für zwei Monate Japanisch in Ōsaka studiert, und eine Studentin hatte sich privat um ein Sprachstudium mit Homestay bemüht. Die Darstellung erster Ergebnisse aus den Interviews mit Studierenden kann zwar keine Evaluation verschiedener Formen des Japanaufenthalts leisten, aber deutliche Hinweise auf die besondere Qualität unterschiedlicher Programme geben.

Gemeinsam ist den Studierenden, daß sie sich alle begeistert über ihren jeweiligen Aufenthalt äußern – mit Ausnahme einer leider noch nicht interviewten Studentin, die ihren privat arrangierten Japanaufenthalt abgebrochen hat. Themenbezogene Kritik bleibt freilich nicht aus, doch die gesteigerte Motivation für eine weitere Beschäftigung mit Japan überwiegt deutlich. Die Befragten äußerten durchweg, wie wichtig der Aufenthalt für ihre persönliche Entwicklung gewesen sei, die Bedeutung in Bezug auf die Orientierung im weiteren Studium und in Hinblick auf den Beruf zeichnet sich ab, wurde jedoch weniger deutlich artikuliert. Auffallend ist, daß die Studierenden in der Regel ausgesprochen gut in Japan zurechtgekommen sind und daß sie ein breites Unterstützungsnetzwerk nutzen konnten, das von der Betreuung durch die Gastinstitution bis zum regelmäßigen E-Mail-Kontakt nach Hause reichte. Insgesamt scheinen die Studierenden ein hohes Maß an „interkultureller Kompetenz“ schon nach Japan mitgebracht zu haben, sei es nun bedingt durch die bisherige Vorbereitung an der Universität oder durch persönliche Kompetenzen.

---

<sup>3</sup> Im Magisterstudium „Modernes Japan“ wird ein Japanaufenthalt dringend empfohlen, der B.A.-Studiengang beinhaltet ein Praxismodul, das entweder in Japan oder in japanspezifischen Kontexten absolviert werden kann. Ich stütze mich hier auf Aussagen von Studierenden, die vor kurzem von einem Japanaufenthalt zurückgekehrt sind.

<sup>4</sup> Aussagen werden hier nur exemplarisch einbezogen, eine differenzierte Auswertung ist mittelfristig geplant.

Die meisten Studierenden unterlagen insofern einer externen Auswahl, als sie für Austauschprogramme oder Stipendien ausgesucht wurden.

Relevant für die weitere Entwicklung von Programmen erscheint mir, wie deutlich in den Gesprächen wird, daß unterschiedliche Formen des Aufenthalts auch ganz besondere Qualitäten fördern und fordern. Zweifelsohne durchlaufen die Studenten/Studentinnen in einem einjährigen Aufenthalt bedeutend mehr unterschiedliche Stadien der Anpassung und haben bessere Bedingungen, sich – auch durch Überwindung verschiedener Hürden – in die japanische Gesellschaft einzuleben, als Studierende, die nur für einen kürzeren Aufenthalt dort waren. Bei letzteren überwog meist noch die erste Begeisterung, wenn auch sie verschiedene Stadien der Anpassung an die Situation, sowohl in bezug auf die psychologische Anpassung als auch in Hinblick auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen beschrieben. Auch kürzere Programme zeigen, gerade für junge Leute, die sich für die erste Begegnung nicht auf eine lange Zeit einlassen konnten oder wollten, entsprechend gute Erfolge.

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal ist zudem, wie die Studentinnen/Studentinnen in Japan integriert sind. Ohne hier ins Detail gehen zu können, bleibt der Eindruck haften, daß kombinierte Homestays und Praktika den jungen Leuten einen sehr unmittelbaren Zugang zum japanischen Alltag ermöglichen. Als Quasi-Mitglieder einer Familie nehmen sie gewissermaßen eine *insider*-Position ein. Das macht gerade in Japan, wo deutlich nach innen und außen, *uchi* und *soto* differenziert wird, viel aus. Da sie in einer japanischen Familie leben, sind sie gezwungen, direkt ihre Sprachfähigkeiten auszuprobieren. Zusätzlich profitieren sie von der Fürsorge und Aufmerksamkeit der Familien. Durch Praktika erhalten die jungen Menschen zusätzlich noch viel unmittelbarere Einsichten – gerade auch in den Arbeitsalltag –, als dies beispielsweise durch Programme möglich ist, in denen die Jugendlichen ihre Zeit überwiegend mit anderen Ausländerinnen und Ausländern im Klassenraum oder im Wohnheim verbringen. Doch auch dies birgt vielfältige Chancen, weisen doch diese Befragten ganz explizit darauf hin, wie wichtig die Erfahrung mit anderen Ausländern für die Entwicklung ihrer „interkulturellen Kompetenz“ war, die ja gerade nicht nur auf Japan beschränkt bleiben soll.

Eine Studentin der Romanistik mit Nebenfach Modernes Japan antwortete auf die Frage, was sie durch ihren Aufenthalt gelernt habe: „Toleranz und Geduld“. Dinge zu akzeptieren, die erst einmal nicht so schön sind, wurde ihr gerade auch im Zusammenleben mit den anderen ausländischen Studenten/Studentinnen vermittelt. Sie erläutert, daß sie in dieser Gruppe von 40 Personen aus 15 Ländern häufig ihre gewöhnlich sehr schnell geäußerte Meinung herunterschlucken mußte. In dem zweimonatigen Intensivsprachkurs habe sie gelernt, ihre eigenen Bedürfnisse erst

einmal zurückzustellen, denn das sei notwendig gewesen, wenn man in der Gruppe, auf die man für die Aufenthaltsdauer angewiesen war, zurechtkommen und nicht als totaler Außenseiter gelten wollte (Schmitz, 04.12.2002). Das heißt, daß sie auch in dieser Umgebung, wo Kontakte mit Japanern/Japanerinnen im Grunde auf Lehrer/-innen im Sprachunterricht, Vertreter/-innen der Trägerinstitution und zufällige Begegnungen begrenzt waren, provokativ gesagt eine „spezifisch japanische“ Erfahrung vermittelt bekam.<sup>5</sup> Denn Menschen, die per Definition erst einmal in eine Kategorie – ausländische Studierende der japanischen Sprache – gehörten, wurden zu einer Gruppe zusammengeschweißt. Sie entwickelten durch den gemeinsamen Alltag und das Angewiesensein auf die Mitstudierenden als Ansprechpartner/-innen ein Zusammenhörigkeitsgefühl, das sonst als relevant erachtete Differenzen wie Nationalität, Muttersprache oder bisheriger Sozialisationshintergrund deutlich in den Hintergrund rückte. Auf dem Hintergrund ihrer mitgebrachten Kompetenzen gelang es den meisten ausländischen Studierenden, den Aufenthalt für sich als einen persönlichen Erfolg zu erleben und dadurch eine gute Grundlage für weitere erfolgreiche internationale Erfahrungen zu legen.

Die hier erst einmal nur sehr exemplarisch behandelten Befunde geben Anlaß, Überlegungen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz noch stärker an schon bestehenden Qualifikationen und Fähigkeiten auszurichten, als das in vielen bisher bestehenden Programmen, die auf (kulturelle) Differenzen fokussieren, der Fall ist. Prinzipiell sollten junge Menschen freilich auch auf die Bewältigung von möglicherweise im internationalen Kontext entstehenden Problemen vorbereitet werden, und einige gaben an, sich ganz konkrete Hinweise gewünscht zu haben, wie man sich zum Beispiel im familiären Umfeld zu verhalten habe, um Mißverständnisse zu vermeiden. Solchen Vorbereitungen sind zweifelsohne Grenzen gesetzt, da vorab kaum klar ist, in welche Situation die Studierenden kommen oder auf welche Art von Personen sie treffen werden. Dennoch sollten auch solche Bedürfnisse ernst genommen werden, und es wären Überlegungen anzustellen, wie man diesen in der universitären Ausbildung gerecht werden kann, ohne dadurch wiederum kulturelle Stereotype zu verfestigen.

---

<sup>5</sup> Dies gilt vermutlich, obwohl ausländische Studierende in vielen Ländern – auch in Deutschland – häufig die Erfahrung machen, mehr Kontakt zu Studierenden aus Drittländern als zu Menschen aus dem jeweiligen Land zu knüpfen.

#### 4.2 Mißverständnisse im Kommunikationsprozeß

Schon seit den 1950er Jahren beschäftigen sich Kultur- und Kommunikationswissenschaftler/-innen – wie einleitend schon behandelt – mit interkultureller Kommunikation. „The term intercultural communication appears to have been first used by Edward T. Hall (1959) in his classic book *The Silent Language*“ (Asante und Gudykunst 1989: 7). In den 1970er Jahren wurde dann die Thematik der interkulturellen Kommunikation aus den unterschiedlichen Perspektiven der Fächer Linguistik, Fremdsprachenlehre, Pädagogik, Psychologie und auch der Wirtschaftswissenschaft diskutiert. Ein dabei immer wieder zur Sprache kommendes Thema sind Mißverständnisse, die es den Partnern nicht erlauben, zu einer „gemeinsamen Deutung der Situation“ (Hinnenkamp 1992: 128; zit. nach Thieme 2000: 146) zu gelangen. Thieme (2000: 146–147) weist mit Adler (1986: 51) sogar darauf hin, daß „Mißverständnisse bei interkulturellen Kommunikationsprozessen eher die Regel als die Ausnahme“ seien. Man solle entsprechend als interkultureller Kommunikator von eigener Unwissenheit und Unterschieden ausgehen, solange sich keine Ähnlichkeit feststellen lasse – und nicht umgekehrt (Adler 1986: 68–69; nach Thieme 2000: 150).

Ob dies wirklich immer sinnvoll ist oder ob nicht gerade Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten ein sinnvoller(er) Ausgangspunkt für die internationale Verständigung sind, muß jedoch überprüft werden. Gerade in bezug auf Japan wurden Mißverständnisse in der gegenseitigen Rezeption vielfach thematisiert. Wilkinson (1981) analysiert schon in den frühen 80er Jahren die gegenseitige Sicht von Japan und Europa aufeinander und zieht seine eigenen Schlüsse, wie die Kommunikation zwischen Japan und Europa zu verbessern und Mißverständnisse zu vermeiden seien.

Mißverständnisse bleiben jedoch nicht auf interkulturelle Situationen begrenzt, und eine Kenntnis der jeweils anderen Situation, die immer wieder als eine der relevanten Voraussetzungen zum Erlangen interkultureller Kompetenz genannt wird, führt nicht *automatisch* dazu, daß entsprechende Mißverständnisse vermieden werden können. Es ermöglicht jedoch häufig, sich der Interaktionsprozesse bewußt zu werden und mögliche Mißkommunikationen überhaupt zu registrieren.

Lassen wir hier einen Studenten zu Wort kommen, der im Herbst 2002 von einem einjährigen Japanaufenthalt zurück an seine Heimatuniversität kam. Er studiert im 7. Semester im Magisterstudiengang Philosophie und Japanologie und nahm für ein Jahr mit einem Stipendium der Association for International Exchange Japan (AIEJ) an einem Austausch mit der Keiō-Universität in Tōkyō teil. Im Interview hebt er die Wichtigkeit, sich zu verändern, und die Möglichkeit hervor, sich durch das Auslandsstudium zu entwickeln. „Bevor man nach Japan geht, ist man mit Sicherheit ein ande-

rer, als wenn man zurückkommt“ (Odenthal 30.10.2002). Das wirkt sich auch auf die Studierfähigkeit der Austauschstudenten aus: „Ich studiere jetzt anders, als bevor ich nach Japan gegangen bin“ (Odenthal 30.10.2002).

Adam William Rubin vom Council on International Education Exchange (CIEE) bestätigt solche Erfahrungen. Er betreut als Resident Director des Council Study Center in Tōkyō jedes Semester fast vierzig Studierende während ihres Studien-Homestay-Aufenthalts an der Sophia-Universität, einer renommierten Privatuniversität in Tōkyō, an der im internationalen Zweig auf Englisch unterrichtet wird. Er hebt hervor, daß die Studierenden genausoviel über sich selbst und ihr Heimatland lernen wie über Japan.

The students learn as much about themselves and their home country as they do about Japan. And if they go back they have developed new ways of communicating with people. They have gained new appreciation for different cultures, for different ways of thinking. So I think they develop a lot of life skills while they are here. They go far beyond their actual knowledge of Japan. It really changes their life. [...] So it really does do a lot for their future. (Rubin 17.09.2002)

Die Studierenden lernen, viele Dinge aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten und zu schätzen. Zudem eignen sie sich im internationalen Umgang eine Vielzahl an Kompetenzen oder „life skills“ an, die sie in einem regulären Studienjahr niemals hätten erwerben können. Dabei liegt der Schwerpunkt eindeutig auf dem Aspekt der Kommunikation, die zu einem besseren Verständnis der Gastkultur führen soll. Verständnis und Fehlinterpretationen liegen dabei im Lernprozeß häufig eng beieinander.

In den Interviews wurde deutlich, daß Mißverständnisse erst durch eine gewisse Reflexionsfähigkeit überhaupt erkannt werden. In einzelnen Gesprächen mit Studierenden, die einige Wochen oder Monate in Japan verbracht hatten, hörte ich Situationsbeschreibungen, die für mich eindeutig auf Mißverständnisse oder zumindest überhörte Implikationen im Sinne von nicht registrierter Intention des oder der Sprechenden hinwiesen. Gleichzeitig gab es jedoch auch Beispiele, die auf eine im Japanaufenthalt geschärfte Reflexionsfähigkeit deuten. Diese zeigte sich auch in Beiträgen im Rahmen eines Seminars zur interkulturellen Kompetenz, wenn es darum ging, theoretische Inhalte von Artikeln mit der aktuellen Realität interkultureller Kommunikation zu verbinden. Diese Fähigkeit wird durch die Japanerfahrung enorm gefördert. Heißt das jedoch automatisch, daß Mißdeutungen im Kontakt mit Japanern/Japanerinnen hierdurch vorgebeugt werden kann? Auf die Nachfrage, ob er während seines

Aufenthalts in Japan Mißverständnisse erlebt habe, äußert sich ein Student folgendermaßen:

Mißverständnisse gab es oft. Zum Beispiel wurde von Japanern oft erwartet, daß ich sage, was ich will, weil ich halt ein „Weißer“ bin, die sagen immer, was sie wollen. Bin ich aber nicht ... Ich sag' nie, was ich will – und oft wurde ich dann als „nicht interessiert“ eingestuft. Ich will gar nichts von ihnen. Das war erst mal oft am Anfang ein Mißverständnis, daß geglaubt wurde, ich fände Leute uninteressant und unsympathisch, weil ich eben nicht wie der typische Deutsche [...] oder wie das typische Bild vom Ausländer [bin], dem Bild halt nicht so entsprochen hab'. Und andersrum bei mir genauso, äh, daß ich halt auch ein Bild von Japanern hatte, und z. B. wenn jemand nicht mit mir redet, hab' ich gemeint, das ist ein Zeichen, ein unterschwelliges Zeichen von „du kannst jetzt mal langsam gehn“, ... weil er mir das halt nicht offen sagen würde, sondern unterschwellig. Dann hab' ich die ganze Zeit versucht, auf solche Sachen zu reagieren, und habe dann oft gedacht, daß jemand mich nicht mag, und dabei hat er sich so wohl gefühlt; wir konnten halt nicht so viel reden, und da haben wir uns halt nebeneinandergesetzt, haben 'ne Pause gemacht (Odenthal 30.10.2002).<sup>6</sup>

Die hier thematisierten Mißverständnisse beruhen keineswegs auf Unkenntnis der anderen Kultur. Vielmehr beruhen sie auf vermeintlichem Wissen über das Verhalten von Menschen aus einem bestimmten Land. Ein gewisses Verständnis trägt erst dazu bei, sich solcher Mißverständnisse bewußt zu werden. Ohne daß dies von den Betroffenen so intendiert ist, schleichen sich Stereotype ein, denen der oder die einzelne Handelnde in der Gastkultur dann gar nicht gerecht wird. Das heißt, wir könnten es hier mit Situationen zu tun haben, die durchaus erst durch das Wissen über das andere Land oder die dort üblichen Verhaltensweisen entstehen. Die oben geschilderten Mißverständnisse hängen zweifelsfrei auch damit zusammen, daß sich die Menschen in oder aus einem bestimmten Land eben nicht unbedingt „kulturkonform“ verhalten.

Die kritische Reflexion des eigenen Verhaltens, so mag man argumentieren, ermögliche jedoch erst, daß solche Mißverständnisse erkannt werden. Insofern kann die Selbstreflexion in der tatsächlichen Begegnung dann auch zu angemessenen Verhaltensweisen beitragen. Im Anschluß an eines der Experten-Interviews erhielt ich von meinem Gesprächspartner,

---

<sup>6</sup> Drei Punkte weisen auf eine deutliche Sprechpause hin. Punkte in eckigen Klammern [...] werden verwendet, wenn ein Teil des gesprochenen Textes in der schriftlichen Wiedergabe des Zitates ausgelassen wird.

Rudolf Schulte-Pelkum, Leiter des Japonicums des Landesspracheninstituts Nordrhein-Westfalen, eine E-Mail mit einem Nachtrag zu meinen Fragen nach Qualitäten für interkulturelle Handlungskompetenz.

Am Abend bei dem Empfang des Generalkonsulats konnte ich eine interessante Selbstbeobachtung machen. Am Eingang zum Saal standen der Generalkonsul und seine Frau, um die Gäste zu begrüßen. [Die Begrüßung von japanischen Besuchern verlief nach japanischem Ritual, es folgte] die Interaktion zwischen mir und dem Konsul. Ich verbeugte mich auf japanische Weise, er streckte seine Hand aus. Darauf brach ich meine Verbeugung ab, ging auf sein Angebot ein und reichte ihm die Hand, wobei ich mich dennoch leicht verbeugte, um meine ursprünglich angesetzte Begrüßungsform doch noch irgendwie anzubringen. Wir wechselten ein paar Worte und dann brachte ich noch einmal eine japanische Verbeugung an, indem ich mich für die Einladung bedankte und worauf er auch entsprechend japanisch reagierte. (Schulte-Pelkum, E-Mail vom 12.12.2002)

Dies ist laut Schulte-Pelkum nur ein kleines Beispiel, illustriert jedoch insofern sehr schön eine interkulturelle Handlungskompetenz, als zwischen verschiedenen kulturspezifischen Handlungsformen umgeschaltet werden kann, ohne „sich dabei unwohl oder linkisch zu fühlen“ (Schulte-Pelkum, E-Mail vom 12.12.2002). Damit spricht der Leiter des Japonicums eine wichtige Motivation für die Entwicklung interkultureller Kompetenz an. Gewünscht wird vielfach eine Fähigkeit, um sich im Kontakt mit Menschen einer anderen Kultur „angemessen“ verhalten zu können. Und dieser Wunsch hängt nicht notwendigerweise mit einem instrumentalistischen Interesse, wie z. B. erfolgreich zu handeln, zusammen, sondern auch mit Wünschen, weder die Gefühle des Gegenübers zu verletzen noch sich selbst unbekannt strukturierten Situationen ausgeliefert zu fühlen. Dies deckt sich mit dem von mehreren Studierenden in den Nachbesprechungen ihres Japanaufenthalts geäußerten Wunsch, daß sie sich vorbereitend mehr konkrete Anleitung gewünscht hätten, wie man sich im Alltag, z. B. bei den Gastfamilien, zu verhalten habe.

Damit sind wir jedoch insofern wieder am Ausgangspunkt angekommen, als dargestellt wurde, daß gerade auch Erwartungen, wie sich Gesprächspartner/-innen aus einer anderen Kultur verhalten werden, zu Mißverständnissen führen können. Bei der Thematisierung von „interkultureller Kompetenz“ sind wir nicht nur in Gesprächen, sondern auch in Artikeln mit Mustern und Herangehensweisen konfrontiert, die kulturelle Stereotype verfestigen, statt sie zu überwinden. Deshalb sind auch ein Teil der Trainingsprogramme zum Fremdverstehen „nicht unproblematisch, weil sie eine falsche Eindeutigkeit suggerieren“ (Auernheimer 2000: 24).

Dabei muß freilich auch beachtet werden, daß unkritische, kulturelrelativistische Sichtweisen noch viel weniger Antworten bieten, wenn wir z. B. Studierende auf mögliche Konflikte vorbereiten wollen. Eine Hinterfragung der Bedeutung interkultureller und intrakultureller Differenzen scheint hier von Bedeutung. Das heißt, die beobachtete Differenz kann immer nur der Ausgangspunkt sein, anhand dessen unterschiedliche Wurzeln des Verhaltens erklärt und verstanden, aber auch mögliche Mechanismen und Wege für die Überwindung diskutiert und entwickelt werden können.

Oft wird in bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz thematisiert, daß mit vielfachen Differenzen umzugehen ist. Viel fruchtbarer erscheint jedoch eine kulturkritische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik. Das heißt, statt die Differenz überwinden zu wollen, könnte es vielfach sinnvoller sein, diese vermeintlich grundsätzlichen Unterschiede erst einmal stehenzulassen und zu hinterfragen. Matthes plädiert dafür, über eine Problemsicht der konfliktiven Seiten interkultureller Begegnung und Kommunikation hinauszuwachsen und sich statt dessen darauf zu konzentrieren, wie es „den jeweiligen Betroffenen und Beteiligten schon immer gelingt, die ihnen auffallenden und sie irritierenden Differenzen im alltäglichen Umgang miteinander auszubalancieren“ (Matthes 1999: 423).

Die Mißverständnisse hängen nach solch einer Interpretation unmittelbar mit der Haltung zur Interkulturalität oder – wie im folgenden argumentiert wird – mit dem in der Auseinandersetzung um interkulturelle Kompetenz oder internationalen Austausch vorausgesetzten Kulturbegriff zusammen.

#### *4.3 Die Bedeutung des Kulturbegriffs bei der Annäherung an Konzepte von „interkultureller Kompetenz“*

Die Definition von interkultureller Kompetenz hängt – wie Moosmüller (2000) in seinem Beitrag zu Schwierigkeiten mit dem Kulturbegriff in der interkulturellen Kommunikation zeigt – nicht zuletzt von den jeweiligen Tätigkeitsfeldern ab. Dies wurde auch in den dargestellten Expertengesprächen deutlich. Kultur ist ein häufig verwendeter und vielfach definierter Begriff. Trommsdorff (2000: 388) spricht von „weit über 100 Definitionsversuchen“ zur Kultur. Im Rahmen dieser Studie geht es jedoch nicht darum, Kultur eindeutig zu definieren oder Ansätze interkultureller Kompetenz einem einheitlichen Kulturbegriff zuzuschreiben.

Für eine Entfaltung „interkultureller Kompetenz“ innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften ist es laut Matthes sogar notwendig, sich von einer Fixierung auf das Definitivische zu lösen, denn diese beinhaltet häu-

fig eine eindeutige Verbindung von kulturell bestimmten Inhalten mit bestimmten Begriffen. Die Problematik zeige sich im Kulturvergleich dann häufig in Übersetzungsproblemen. Matthes plädiert hier für eine „reflexiv gestaltete Begrifflichkeit, die sich der gesellschaftlichen Denk- und Sprechwelt [in argumentativ kontrollierter Weise] öffnet“ (Matthes 1999: 421). Diese erhöhte Reflexivität wählt Matthes in Anlehnung an Sharon Siddique (1984) zum Dreh- und Angelpunkt im Umgang mit „dem Fremden“, und erst durch entsprechende Gewöhnungsprozesse könne es dann zu so etwas wie „interkultureller Kompetenz“ kommen (Matthes 1999: 424).

Relevant ist die Frage nach dem Kulturbegriff jedoch insofern, als er höchstwahrscheinlich auch die Einstellungen der Befragten zur interkulturellen Kompetenz beeinflussen und somit ihr Verständnis dieses Konzeptes prägen wird. Die offene Frage, wie denn im Kontext des interkulturellen Austausches Kultur zu verstehen sei, wurde in den Interviews sehr unterschiedlich aufgenommen, und die Spannbreite der geäußerten Vorstellungen kann verdeutlichen, wie wichtig eine Reflexion des Kulturbegriffs im Kontext der Auseinandersetzung um interkulturelle Kompetenz sein wird. Im folgenden werden deshalb Vorstellungen von Kultur beispielhaft aufgegriffen und auf mögliche Konsequenzen für die Entwicklung von Programmen interkultureller Kompetenz geprüft.<sup>7</sup>

Kiku Yoshio ist ganz unmittelbar mit interkulturellem Austausch im Bildungssektor betraut. Er ist verantwortlich für das Projekt „Ryūgakusei ga sensei“, in dessen Rahmen ausländische Studierende an Mittel- und Oberschulen geschickt werden, um dort Unterricht für die japanischen Schüler/-innen zu gestalten. Auf die Frage, was Studierende wissen sollten, bevor sie nach Japan kommen, kam er darauf zu sprechen, daß persönliche Meinungen in Japan häufig nicht direkt artikuliert, sondern implizit vermittelt werden. Zudem sprach er mit *haji no bunka*, der Kultur der Scham, einem Konzept, das von der Anthropologin Ruth Benedict (1946) ausführlich beschrieben wurde, ein kulturelles Verständnis an, welches die Besonderheit Japans in den Vordergrund rückt. Er war damit einer der Gesprächspartner, der sich sehr direkt auf Konzepte berief, die weitläufig unter dem Begriff *Nihonron* oder *Nihonjinron*, also Theorien des Japanerseins gefaßt werden.<sup>8</sup> Seiner Meinung nach sei es sehr wichtig, nicht nur etwas über die fremde Kultur zu lernen, sondern auch die eigene Kultur

---

<sup>7</sup> In diesem Teilkapitel werden auch Beiträge berücksichtigt, die im Fragenkomplex nach universellen bzw. kulturspezifischen Aspekten des internationalen oder interkulturellen Austauschs geäußert wurden.

<sup>8</sup> Anm. d. Red.: Vgl. auch den Beitrag von Klaus Vollmer in diesem Band.

zu kennen und vermitteln zu können. Damit verband er unmittelbar eine differenzierte Kenntnis der eigenen Geschichte. Aus solch einer Perspektive würde als Forderung an die Ausbildung interkultureller Kompetenz die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Besonderheiten, der Landeskunde und Geschichte (des fremden und des eigenen Landes) folgen, vermutlich ähnlich wie es in vielen japanologischen Seminaren traditionell unterrichtet wird.

Wie vermutlich kaum anders zu erwarten, ließ sich der Anthropologe Slater ganz ausführlich auf die Frage nach dem Kulturkonzept ein:

Q. Where [from which concept of culture] should we start if we talk about intercultural communication?

I start from [...] a very holistic notion of culture, and trying to see the patterns within a particular single culture. Now, I think in this age of globalization and international and intercultural communication we all kind of say: „Well, that old-fashioned notion of culture as distinct entities and being systematically in them does not hold anymore.“ And to an extent that is correct. I would agree with that. But unless you first have an appreciation of how organized and how systematic a culture can be, to jump to the notion of interculture does not make a whole lot of sense. And which is why, academically, I start my course from one of Boas's [...] students, Ruth Benedict, who has a very old-fashioned notion of integrated cultural pattern and then from there we work to see how that notion might not hold, and how we have to expand that notion, and how we have to look at other ways how individuals are actual part of a series and network of divergent and cultural influences. But unless you start from integration and pattern and holism, I think you can never really understand the idea of cultural difference. (Slater 17.09.2002)

Slater entwickelt seine Vorstellung von Kultur aus seiner ureigenen Disziplin, der Anthropologie. Ausgebildet in den Vereinigten Staaten (University of Chicago), unterrichtet er seit mehreren Jahren Studierende am internationalen Campus der Sophia-Universität, einer der wenigen Universitäten in Tōkyō mit englischsprachigem Curriculum. Viele Erfahrungen sammelte er in seiner Verantwortung als Ansprechpartner im japanisch-amerikanischen Studentenaustausch. Er fokussiert somit in seinen Ausführungen in erster Linie auf die Rolle von interkultureller Kompetenz in der höheren Bildung mit Schwerpunkt auf Fremdheitserfahrungen von ausländischen Studierenden in Japan. Seine Ausführungen fügen sich entsprechend gut in die Überlegungen für unsere Zielgruppe – Studierende der Japanologie. Mit seinen weiteren Ausführungen

spricht er viele der Bereiche an, die relevant für die Vorbereitung im Rahmen der Universität sind.

Welches Bild von Kultur und Kulturdifferenz gilt es zu vermitteln, wenn wir die Grundlagen für einen adäquaten Zugang zur japanischen Kultur legen wollen? Häufig ist dies in Veranstaltungen zur japanischen Gesellschaft oder Kultur eine Gratwanderung zwischen der Vermittlung kulturspezifischer Deutungen und relativistischen Erklärungen, denn Faktenwissen, das es zu lehren gilt, ist in den wenigsten Fällen so aufbereitet, daß es ungefiltert an die Studierenden weitergegeben werden kann. Vielmehr wird es im Hinblick auf die akademische Ausbildung der angehenden Japanologen/Japanologinnen darum gehen, ihnen Methoden nahezubringen, die ihnen bei der Analyse bzw. Entwicklung eines Japanverständnisses insofern hilfreich sind, als sie die Differenz ebenso wie Gemeinsamkeiten und Kongruenzen zwischen den Gesellschaften (oder Subgruppen und -themen innerhalb der Gesellschaft) jenseits von moralischen Urteilen oder Stereotypen erschließen lassen und dies mit entsprechenden theoretischen Entwürfen von Kultur zu verknüpfen.

Die Erziehungswissenschaftler Imai Yasuo (12.09.2002) und Kadowaki Atsushi (13.09.2002) stellen beide den Bezug zum Kulturbegriff im Kontext von interkultureller Kommunikation und internationalem Kulturaustausch zum Konzept des Lebensstils her (*seikatsu yōshiki* bzw. *raifusutairu*).<sup>9</sup> Dabei ist es laut Kadowaki sinnvoll, sich ein aufeinander bezogenes Dreieck von Kultur, Gesellschaft und Individuum vorzustellen; man könne zweifelsohne von jedem beliebigen dieser Pole ausgehen, müsse jedoch die beiden anderen Pole auch immer mit bedenken. Das heißt, Konzepte von Kultur und Gesellschaft können nicht unabhängig voneinander vermittelt werden, bzw. Zugänge zur Kultur können durchaus mittels sozialwissenschaftlicher Analysen und Konzepte gesucht werden.

Wiederum aus anderer Perspektive argumentiert Hamana Emi (13.09.2002), die „interkulturelle Kommunikation“ an der Universität Tsukuba unterrichtet. Sie knüpft mit ihrer Beschreibung von Kultur als „our theory of the game being played“ an die Ausführungen des Klassikers der interkulturellen Kommunikation, William B. Gudykunst, an (vgl. Gudykunst und Kim 2002: 15–17). Damit liefert sie Ansatzpunkte, sich mit Theorien interkultureller Kommunikation als Forschungsfeld auseinanderzusetzen.

Die Beschreibung von Kultur als einem „Repertoire an Verhaltensweisen“ (Pascha 04.09.2002) deckt ein etwas anderes Spektrum ab als die „kollektiven Werteorientierungen“ (Kobayashi 20.09.2002), die jedoch nicht

---

<sup>9</sup> Vgl. die Verweise zwischen diesen Stichpunkten im *Shin shakaigaku jiten*, Morioka 1993: 1457.

notwendigerweise mit nationalen oder politischen Einheiten in Verbindung stehen. Harald Dolles (11.09.2002) verweist darauf, daß für die Kulturanalyse das Organisationskulturkonzept von Schein (1980, 1987) mit der Differenzierung der Kulturebenen „Artefakte, Schöpfungen“, „Werte“ und „grundlegende Annahmen über die Beziehungen zur Umwelt, das Wesen der Realität, die Vorstellungen von Zeit und Raum, die menschliche Natur und über soziale Handlungen und Beziehungen“ nutzbar gemacht werden kann (siehe hierzu Dolles 1997: 248–259). Mit der Vorstellung von Kultur als einer „durch Erfahrung selbstgesponnenen Bedeutung in den Köpfen der Individuen“ (Dolles 1997: 253) grenzt er seine Vorstellung von der quantitativ ausgerichteten Einstellungsforschung ab, wie sie beispielsweise Hofstede (1980) repräsentiert.<sup>10</sup>

Jon Sigurdson, Direktor des East Asia Science & Technology Program, der in Verbindung mit dem European Institute for Japanese Studies in Stockholm seinen Forschungen zu Wissenschaftspolitik, nationalem und betrieblichem Management nachgeht, bezieht sich auf die oben erwähnten Arbeiten Hofstedes, die jedoch durch die Ergebnisse von Michael Bond (1995, 1997) ergänzt werden müßten, da er bei empirischen Untersuchungen in China mit „langfristiger Orientierung“ eine zusätzliche Dimension gefunden habe, die besonders relevant für ostasiatische Kulturen sei. Auch hier finden wir somit verschiedene Anregungen, sich – gegebenenfalls auch kritisch – mit den in der interkulturellen Forschung gängigen Kulturkonzepten auseinanderzusetzen.

Claudia Derichs, Lehrende für Politikwissenschaft mit Asienswerpunkt an der Mercator-Universität Duisburg-Essen, bezieht sich für den Kulturbegriff auf umfassende Vorstellungen von Zivilisation, assoziiert aber auch die schönen Künste. Zudem stellt sie den Bezug zu den Alltagsritualen her und verweist auf einen erweiterten und auch „dynamischen Kulturbegriff“ (Derichs 04.09.2002) und somit darauf, daß wir mit dem Kulturkonzept nicht mit einer statischen Größe, sondern mit sich ständig verändernden Phänomenen und Realitäten konfrontiert sind.

Diese Ausführungen machen deutlich, daß ganz unterschiedliche Konnotationen von Kultur zugrunde gelegt werden, die einerseits an traditionelle Kulturbegriffe anknüpfen, andererseits beanspruchen, „alte Kulturbegriffe zu überwinden“ (Shimada 23.11.2002). Dieser Abstand von gängigen Kulturkonzepten drückt sich darin aus, daß die früher fest umrissenen Grenzen von Kulturen nicht mehr haltbar sind. Das heißt, der Begriff Interkulturalität wird zwar strategisch verwendet, da die Relevanz

---

<sup>10</sup> Auch Hofstede (1997) unterscheidet grob zwischen Kultur (1) und Kultur (2). Durchweg wird in seinen Charakteristiken von Kulturdifferenzen von dem Kultur (2)-Begriff ausgegangen, der als Alltagskultur definiert wird.

gesellschaftlich offensichtlich ist; gedacht wird dabei jedoch nicht primär an Differenzen zwischen verschiedenen Ländern, sondern die Unterscheidungsmerkmale innerhalb einer Nation werden als ebenso relevant in die Analyse einbezogen. Solch eine weite Vorstellung, die „jenseits eines hohen Kulturbegriffs“ (Jung 04.11.2002) auf der Ebene von Alltagskultur zu suchen ist, ist somit eher soziologisch als literarisch ausgerichtet und damit befaßt, dem kulturellen Wandel gerecht zu werden. Das heißt, jede/-r gehört einer Reihe verschiedener Kulturen an (Schulte-Pelkum 15.11.2002). Dabei geht es nicht nur um (national) tradierte Verhaltensregeln und Konventionen, sondern zu berücksichtigen wären auch spezifische Vereinskulturen ebenso wie Einflüsse aus sozialer Schicht und Region (Schulte-Pelkum 15.11.2002).

Solche Beschreibungen erinnern sehr an die Konzeptionen des Soziologen Sugimoto Yoshio, der bereits in den frühen 1980er Jahren mit seinen Überlegungen zu Japan als einer multikulturellen Gesellschaft bekannt wurde (Sugimoto 1993; Sugimoto und Mauer 1986). Dabei ging er von Modellen der Subkultur aus, die in der gesellschaftlichen Analyse häufig interkulturelle (und internationale) Vergleiche an Relevanz überwogen. In den vergangenen zwanzig Jahren hat er dieses Konzept eines multidimensionalen vergleichenden Herangehens weiter ergänzt. So geht er darauf ein, daß neben demographischen Aspekten (und anderen soziologischen Kategorien der Differenzierung) auch im Falle von expliziten Subkulturen Differenzen innerhalb dieser Gruppierungen in Betracht gezogen werden müssen. Zudem weist er auf neue Differenzierungen hin, wie die Teilhabe an oder den Ausschluß von der Informationstechnologie (Sugimoto 2002: 26). Das heißt, die Sozialwissenschaften liefern einen grundlegenden Beitrag zum Kulturverstehen.

Darüber hinaus stellt sich die Situation noch komplexer dar, wenn wir nicht nur Geistes- und Sozialwissenschaftler/-innen befragen. Mit Richard Weisburd (13.09.2002) kommt als Meeresbiologe ein amerikanischer Naturwissenschaftler zu Wort, der sich seit mehreren Jahren mit japanischen Studierenden über Wissenschaftsdiskurse im internationalen Kontext auseinandersetzt. Für ihn ist Kultur erst einmal alles, was nicht durch die biologische Vererbung bestimmt werden kann, und dazu gehören nicht nur die Bräuche und Künste, sondern neben der Sprache auch Werkzeuge und moderne Technologie. Diese sich etwas abhebende Perspektive erscheint insofern wichtig, als Kontakte mit Japan in späteren Phasen des Studiums, gerade im Dokortkurs und in der Forschung, häufig von Naturwissenschaftlern getragen werden.<sup>11</sup> Auch für sie stellen sich Fragen

---

<sup>11</sup> Ein Großteil der Forschungsstipendien wird an Naturwissenschaftler/-innen vergeben.

„interkultureller Kompetenz“, und vermutlich würde eine Befragung mit dieser Zielgruppe auch andere Ergebnisse liefern. Das verdeutlicht, daß die Bedürfnisse je nach Zielgruppe auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen sind. Der Entwicklung von Programmen muß entsprechend eine zielgruppenorientierte Prüfung der Bedürfnisse vorhergehen.<sup>12</sup>

#### 4.4 Entwicklung japanbezogener interkultureller Kompetenz in der Meinung von Experten/Expertinnen

Aussagen von Experten/Expertinnen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz kamen in den Interviews bei verschiedenen Fragen, zum Beispiel nach der ganz persönlichen Bedeutung interkultureller Kompetenz auf dem Hintergrund des eigenen Arbeitszusammenhangs oder nach relevanten Aspekten im Hinblick auf eine interkulturelle Kompetenz im Austausch und in der Kommunikation zwischen Japan und Deutschland oder Europa, zum Tragen. Aber auch Antworten in bezug auf kulturspezifische oder universelle Aspekte interkultureller Kompetenz oder die Relevanz von interkultureller Kompetenz in Bildung und Ausbildung generierten Aussagen, die im folgenden einbezogen werden.

Die Meinungen der Experten/Expertinnen bewegten sich von Positionen, die sich für eine Berücksichtigung von interkultureller Kompetenz in allen relevanten Bereichen der Gesellschaft einsetzten, ähnlich wie im Zuge von *gender mainstreaming* mit der Gleichberechtigung von Mann und Frau umgegangen wurde, bis hin zum Appell, interkulturelle Kompetenz nicht überzubewerten. Erstere Positionen lassen sich stimmig aus dem durch zunehmende Globalisierung bestimmten gesellschaftlichen Wandel ableiten, der dazu geführt hat, daß in allen Bereichen sozialen Lebens, egal ob in Alltag, Beruf, Wirtschaft oder Medien, interkulturelle Begegnungen im herkömmlichen Sinne selbstverständlich und unumgänglich geworden sind. Das gilt im Inland ebenso wie beim internationalen Austausch (z.B. Derichs 04.09.2002).

Letztere Positionen weisen darauf hin, daß es vielmehr darum geht, die Kommunikationsfähigkeit insgesamt zu verbessern, statt sich auf die interkulturellen Aspekte zu konzentrieren (Shimada 23.11.2002). Sowohl im eigenen Lande als auch international sei es relevant, welchem Gesellschaftsideal wir folgten, und insgesamt ginge es darum, uns für eine „de-

---

<sup>12</sup> In der Literatur zum interkulturellen Training wird dies unter dem Stichwort „need assessment“ diskutiert. Dies kann in Form von Beobachtungen, Interviews, Expertengesprächen, mit Fragebögen und einer jeweils entsprechenden Auswertung geschehen (Brislin und Yoshida 1994: 12–24).

cent society“ einzusetzen (Kadowaki 13.09.2002). Für die Studierenden sei es wichtiger, sich mit fachspezifischen Inhalten auszukennen, über die sie sich mit anderen Wissenschaftler/-innen auch international auseinandersetzen können und wollen, als sie „lediglich“ mit interkultureller Kompetenz auszustatten (Imai 12.09.2002). Eine angrenzende Problematik wurde auch insofern angesprochen, als das generelle Bildungsniveau absolut zentral sei. Wie sollten sich durchschnittlich ausgebildete Studenten/Studentinnen international durchsetzen, wenn sie es in Ostasien – in diesem Interview unter konkretem Bezug auf China – dann häufig ganz klar mit einer exzellent geschulten Bildungselite zu tun hätten (Louven 02.12.2002)?

Das macht deutlich, daß interkulturelle Kompetenz auf keinen Fall als Joker zu betrachten ist, der sämtliche anderen Kriterien übertrumpfen kann. Dennoch ist es ein Set an Fähigkeiten, das in der gegenwärtigen Gesellschaft eine Relevanz gewonnen hat und nicht ignoriert werden kann. Konkret wird in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, zu reflektieren (Poniatowski 18.09.2002) und die eigene Wahrnehmung zu schärfen (Schulte-Pelkum 09.12.2003), immer wieder in den Vordergrund gerückt, wie dies auch in den oben zitierten theoretischen Ausführungen von Matthes (1999) zur Sprache kam. Diese Fähigkeiten sollten mit der Bereitschaft einhergehen, auf Menschen aus anderen Kulturen zuzugehen und sich dabei nicht nur eine Zielgruppe auszuwählen, sondern die bilaterale Sichtweise zu überwinden und sich mit mindestens zwei Kulturgruppen auseinanderzusetzen. Gefordert dabei sind ganz zentral eine *openmindedness* und Toleranz. Dazu gehört auch die Bereitschaft, die augenscheinlich „ganz normalen Dinge“ der eigenen Kultur zu hinterfragen (Derichs 04.09.2002).

Die eigenen Erwartungen zu hinterfragen ist insofern wichtig, als Erwartungen an sich schon zu Enttäuschungen führen müssen. Urteile und vorschnelle Interpretationen zurückzuhalten ist unerlässlich, wenn man eine fremde Kultur angemessen erfassen will. Im Falle von Japan komme hinzu, daß es sinnvoll, wenn nicht elementar sei, nicht aggressiv vorzugehen (Shimada 23.11.2002). Was man tut und denkt, ist dabei genauso zu reflektieren wie die Frage, warum man so handelt (Schulte-Pelkum 09.12.2003). Das heißt, eine Hinterfragung eigenen kulturgebundenen Handelns ergänzt die Kenntnis der eigenen und fremden Kultur. Solche generellen Handlungen und Einstellungen erscheinen vielen Befragten relevanter als konkrete Elemente der geforderten Kompetenz, wie zum Beispiel gute Sprachkenntnisse. Konkret ausgedrückt: Es sei wichtiger, erst einmal Interesse am jeweiligen Land zu gewinnen und einen persönlichen Zugang zum Land zu finden (Kadowaki 13.09.2002), und relevant sei in erster Linie eine Ausbildung im Umgang mit unterschiedlichen Kommu-

nikationsstilen (Shimada 23.11.2002). Vermutlich handelt es sich hierbei auch um graduelle Abstimmungen, denn im Vergleich mag jede/-r Interviewte von unterschiedlichen Voraussetzungen und Sichtweisen ausgegangen sein. Ähnliches gilt auch für Landeskunde oder konkrete Kenntnisse über das Gastland als pluralistische Gesellschaft bzw. über die jeweilige Gesellschaftsstruktur. Zu verschiedenen Zeitpunkten ergeben sich jeweils unterschiedliche Prioritäten.

Slater (17.09.2002) stellte fest, daß deutsche Austausch-Studenten/Studentinnen seiner Erfahrung nach bereits vor ihrem Aufenthalt mehr über Japan gelesen hätten als z.B. die amerikanischen. Ob dies jedoch automatisch zu einem kompetenteren Zugang führte, ist damit noch nicht beantwortet. Kobayashi (20.09.2002) wies darauf hin, daß die Bewertung der Kultur einen deutlichen Einfluß auf das Lernen hat; daß sich Lernmotivation und Respekt gegenüber der Partnerkultur signifikant beeinflussen. Dies setzt Standards für die Haltung, in der Instruktion stattfinden sollte. Dolles (11.09.2002) stellt unter Hinweis auf die Diskussion anläßlich der Asien-Pazifik-Konferenz der deutschen Wirtschaft letztes Jahr in Tōkyō sogar in Frage, ob für ein Land wie Japan, das inzwischen im Vergleich zu „westlichen“ Gesellschaften kaum noch als fremd erlebt werde, für die Wirtschaftspraxis die Notwendigkeit konkreter Trainings- und Vorbereitungsprogramme überhaupt noch evident sei. Diese Deutung erklärt sich aus der Vorstellung, daß sich wirtschaftliches Handeln grundsätzlich als rationale Handlung in Knappheitssituationen betrachten läßt, wobei es keine kulturspezifischen Unterschiede gibt (vgl. Dolles 1997: 235–239). Wenn wir jedoch in Betracht ziehen, daß Wissen und Kenntnis über Japan immer noch vergleichsweise dünn gesät sind, geht es vermutlich (noch) nicht um die Frage, ob entsprechende Programme sinnvoll sind, sondern in Frage steht der Charakter der Vorbereitung.

Diesbezüglich entwickelten einige der Gesprächspartner/-innen ganz konkrete Überlegungen wie: Fallstudien zu nutzen, um erst einmal zu verdeutlichen, warum es zu Mißverständnissen komme, selbst wenn Angehörige verschiedener Kulturen die gleiche Sprache verwendeten (Kume 19.09.2002). In Duisburg wurden an der Universität regelmäßig Workshops zum Verhandlungstraining durchgeführt (Pascha 04.09.2002) und Trainingsprogramme für Manager aus schwedischen Konzernen versetzten die Teilnehmer/-innen erst einmal in eine ganz japanisch bestimmte Umgebung auf Tatamimatten, mit japanischem Essen und Bad, und erläuterten Hintergründe und Verhaltensweisen (Blomstroem 21.08.2002), um nur einige Beispiele zu nennen. Wichtig für eine langjährige erfolgreiche Praxis scheint es im Austausch mit Japan zu sein, ganz konkrete Beziehungen zu nutzen, wie dies z.B. in dem vom Landesspracheninstitut und der

Rikkyō-Universität getragenen Tandem-Programm der Fall ist (Schulte-Pelkum 09.12.2002).

Die Betreuung bei einem Auslandsaufenthalt ist relevant für den Erfolg der jeweiligen Programme, davon zeugen unterschiedlichste Erfahrungen von Experten/Expertinnen und auch Studierenden. Während die Möglichkeit, die Studierenden ins Ausland zu schicken, sicherlich vornan steht, gibt es auch Möglichkeiten im Lande, Begegnungen mit Menschen aus der jeweils anderen Kultur zu organisieren. Die Studierenden bringen dafür meist eine große Offenheit mit, besonders für Projekte, die eine inhaltliche Auseinandersetzung fordern, seien es nun Themen aus dem jeweiligen Alltag, wie z.B. Heirat, zu der alle Beteiligten eine – vermutlich durchaus kulturell geprägte – Meinung haben (Shimada 23.11.2002), oder kritische gesellschaftspolitische oder historische Themen, wie z.B. Vergangenheitsbewältigung (Kobayashi 20.09.2002). Solche Gespräche im multinationalen Kontext machen die eigenkulturelle Prägung bewusst und führen zu vielseitigen Lernprozessen. Sorgfältig betreut kann ggf. die Beeinflussung persönlicher Haltungen durch die unterschiedlichen kulturellen Normen und nationalen Herangehensweisen verdeutlicht werden. Die inhaltliche Begleitung sollte auch durch nachträgliche Reflexionen zur Art der Kommunikation ergänzt werden.

Interkulturelle Differenzen lassen sich – nicht zuletzt im Zuge von umfassenden Migrationsbewegungen – kaum noch von innergesellschaftlichen Differenzen trennen, die freilich neben Unterschieden nationaler Herkunft auch Aspekte wie Geschlecht, Bildungshintergrund oder Berufskultur umfassen. Es geht somit um eine Kompetenz, die einen Wechsel zwischen Kommunikationsformen umfaßt und die Fähigkeit beschreibt, diese verschiedenen Sprachformen, wie z.B. Alltagssprache und akademische Sprachstile, gewohnheitsmäßig zu beherrschen. Beim Erlernen einer Fremdsprache oder von Kommunikationsformen, die in andern Ländern üblich sind, werden die eigenen Fähigkeiten nur um zusätzliche Muster ergänzt. Es geht somit bei der Ausbildung von interkultureller Kompetenz nach Shimada (23.11.2002) um die generelle Weiterbildung einer kommunikativen Kompetenz.

Welche Rolle dabei dem Stellenwert des Internets zukommt, wurde von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt und wird noch weiter zu erörtern sein. Während inzwischen einige Projekte im Bereich von Schulpartnerschaften oder beim Austausch von Studierenden erfolgreich durchgeführt und auch dokumentiert sind (vgl. Derichs 2001; Imai 2003; Langner 2003), äußern sich andere Lehrende auch kritisch. Die medial vermittelte Auseinandersetzung kann die unmittelbare Begegnung beim *homestay*, im Sommercamp oder Studentenclub – alles Bereiche, die bisher kaum explizit thematisiert wurden – freilich nicht ersetzen, ihre Möglichkeiten zur

Ergänzung sollten jedoch auf jeden Fall noch weiter erprobt werden. Und „the very normal chaos in the classroom“ (Slater 17.09.2002), das für kreative Lernprozesse genutzt werden kann, findet vielleicht auch seine Entsprechung im virtuellen Raum.

#### 4.5 Die Entwicklung von Programmen: interkulturelle Handlungskompetenz

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, daß die theoretische Auseinandersetzung mit Japan, der Landeskunde, Gesellschaft, Geschichte und Kultur im Fachstudium gewährleistet werden muß. Das allein reicht jedoch nicht aus, um Studierende an eine ganz konkrete Handlungskompetenz im interkulturellen Umfeld heranzuführen. Dafür ist sozusagen die „Erfahrung im Feld“ unerlässlich, die sich dann im besten Fall in Form eines Japanaufenthalts oder aber durch ein Praktikum in einem japanischen Umfeld absolvieren ließe. Zu differenzieren ist dabei, daß nicht jede Form des Aufenthalts eine ideale Form des Lernens darstellt. Oder anders, positiv ausgedrückt: Jede Art des Aufenthalts birgt dabei andere Lernmöglichkeiten und Erfahrungschancen. Welcher jeweils der Vorrang gegeben wird, kann einerseits institutionell vorgeschrieben werden, ist jedoch auch maßgeblich durch die jeweiligen Möglichkeiten bedingt.<sup>13</sup>

Hiermit mag der Status quo in vielen japanologischen Instituten beschrieben sein. Welche Maßnahmen implizit oder explizit an den einzelnen Instituten verfolgt werden, sollte in der vorliegenden Studie nicht untersucht werden. Unabhängig davon, ob die Institutionen die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu einem konkreten Ausbildungsziel erklären,<sup>14</sup> könnten diesbezügliche Ergebnisse jedoch wichtige Kriterien für die Evaluation japanologischer Lehre sein.

Fassen wir die Äußerungen der befragten Experten/Expertinnen zusammen, so lassen sich für die universitäre Lehre die folgenden Empfehlungen herausarbeiten:

---

<sup>13</sup> Notwendigkeiten wie, sich durch ein Stipendium zu finanzieren, zeitliche Begrenzung oder auch individuelle und institutionelle Ressourcen und Beziehungen wirken sich dabei aus.

<sup>14</sup> Als Beispiele ostasienbezogener Programme, die „interkulturelle Kompetenz“ als explizites Ausbildungsziel verfolgen, seien der „Aufbaustudiengang Interkulturelle Japan-Kompetenz für Hochschulabsolventen“ in Tübingen (<http://www.uni-tuebingen.de/Japanologie/aufbau.htm>, Zugriff im Juli 2003) und das „Programm für interkulturelles Business Management“ der FH Ludwigs-hafen (<http://www.oai.de/Englisch/inhalt/studiumE.htm>, Zugriff im Juli 2003) genannt.

- Als Grundlage ist eine fundierte universitäre Ausbildung zu gewährleisten. Nur gesicherte Fach-, Methoden-, Sprach- und Theoriekenntnisse können die Basis für die interkulturelle Auseinandersetzung bilden.
- Fragen rund um „Kultur“ spielen eine wichtige Rolle. Dazu gehört sowohl die intellektuelle Beschäftigung mit als adäquat betrachteten Kulturkonzepten als auch die Erfahrung mit Programmen zur kulturellen Sensibilisierung.
- Die Studierenden sollten sowohl mit kulturspezifischen als auch mit kulturrelativistischen Sichtweisen vertraut gemacht werden.
- Sozialwissenschaftliche Analysen bieten mit ihrem Methodenrepertoire und ihren theoretischen Verwurzelungen einen adäquaten Zugang zu kulturellen und sozialen Phänomenen.
- Da sich die Bedürfnisse im Bildungsprozeß weiterentwickeln, sind entsprechende Rhythmen umsichtig zu planen, aber auch flexibel gestaltbar zu halten.
- Die Vorbereitung und Nachbereitung von interkulturellen Erfahrungen beim Auslandsaufenthalt oder in anderen Kontexten ist zu gewährleisten.
- Möglichkeiten, die Betreuung interkultureller Erfahrungen durch Workshops und Seminare zu ergänzen, sind zu prüfen.
- Studierenden, die keinen (längeren) Auslandsaufenthalt wahrnehmen können, sollten andere Möglichkeiten eröffnet werden, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.
- Ganzheitliche Lernformen sind weiterzuentwickeln.
- Neben den „hard skills“ ist den sogenannten „soft skills“, wie z.B. der Kommunikationsfähigkeit und der Selbstreflexivität, auch in der universitären Lehre mehr Bedeutung beizumessen.
- Der Einsatz neuer Medien in der japanologischen Lehre sollte zielstrebig weiterentwickelt werden.

Solche überspitzt als „Forderungen“ formulierten Aspekte müssen hier ein Gefühl von Vorläufigkeit zurücklassen, sind sie doch Ausdruck dessen, daß die Beschäftigung mit dem Thema viele Fragen (vorerst) noch unbeantwortet lassen muß. Der Wunsch, Methoden aus dem interkulturellen Training einzusetzen, wurde zwar von verschiedenen Interviewpartnern/-partnerinnen angesprochen, die Möglichkeiten dazu hängen jedoch stark von den jeweiligen Kompetenzen der Lehrenden ab. Sinnvoll wäre es, Weiterbildung in diese Richtung anzubieten, denn die theoretische Auseinandersetzung kann die konkrete, praktische Erfahrung mit entsprechenden Methoden und pädagogisch-didaktische Kenntnisse nicht ersetzen.

Während in Beschreibungen zu interkulturellen Trainingsprogrammen konstatiert wird, daß es schwierig sei, Firmen von der Notwendigkeit einwöchiger Trainingsprogramme zu überzeugen (Brislin und Yoshida 1994: 115–116), erscheinen die Bedingungen für die Auseinandersetzung in der Universität vergleichsweise gut. Jedes Seminar mit zwei Stunden pro Woche im Semester umfaßt etwa so viel Unterrichts- oder Trainingszeit wie ein einwöchiges Blockseminar, und die Studienpläne lassen es in der Regel zu, entsprechende Veranstaltungen in die japanologische Ausbildung zu integrieren. Ob sich entsprechende Methoden jedoch bewähren, wäre durch Evaluationsstudien zu verifizieren. Davor läge noch eine ausführliche Phase der Programm-Konzeption.

Die Bedürfnisse der Zielgruppe könnten z. B. durch weitere Befragungen von Studierenden, aber auch von potentiellen Arbeitgebern erhoben werden. Die Frage, wie ein angemessenes Bewußtsein für kulturelle Phänomene und Differenzen entwickelt werden kann, setzt eine weitere Beschäftigung mit Trainingsprogrammen, die mit konkreten Methoden zur Ausbildung von *cultural sensitivity* oder *awareness* arbeiten, voraus. Zu prüfen ist in dem Zusammenhang jedoch auch, wie wiederum eine kritische Distanz vermittelt und die Übernahme von Stereotypisierungen vermieden werden kann, die – wie oben thematisiert – in engem Zusammenhang mit der Entstehung von kulturellen Mißverständnissen stehen können. Es gibt im Rahmen der Diskussion zur interkulturellen Kommunikation bereits entsprechende Anleitungen zum Umgang mit Stereotypen, die jedoch auf andere Kulturkreise, wie z. B. arabische Staaten, bezogen sind (Jandt und Taberski 2001: 32–42) und die sorgfältig auf ihre Übertragbarkeit für die japanologische Lehre geprüft werden müßten.

In der Literatur zu interkulturellen Trainings wird die Arbeit mit sogenannten „critical incidents“ häufig positiv hervorgehoben. Diese bestehen aus kurzen Geschichten, die Interaktionen von Personen aus verschiedenen Kulturkreisen vorstellen (Brislin und Yoshida 1994: 120). Häufig werden alternative Erklärungsmodelle vorgegeben, die zu einer Thematisierung von kulturspezifischen Handlungsformen führen sollen. Auch Rollenspiele werden regelmäßig in Trainings eingesetzt. Über Möglichkeiten und Erfolg kann aufgrund der vorliegenden Studie jedoch keine Aussage gemacht werden.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Ein weiterer Bereich, der in dieser Studie weitgehend ausgespart wurde, sind Fragestellungen, die aus dem engeren Kontext der „interkulturellen Kommunikation“ stammen und sich unmittelbar mit sprachwissenschaftlichen Fragestellungen wie dem Erwerb interkultureller Kompetenz infolge des (Fremd-)Sprachenlernens oder den Implikationen von Übersetzungen auf die Kommunikation befassen (z. B. Schäffner 1994; Fischer 1994).

Eine Sensibilisierung für das im Sozialisationsprozeß erworbene Wissen und die Beschaffenheit des eigenkulturellen Orientierungssystem (Sugitani 2003: 210) ist jedoch auch in der universitären Lehre ohne größeren Aufwand umsetzbar. Solche Formen der „cultural sensitivity“ werden häufig in Programmen des internationalen Studenten-Austauschs praktiziert (AIESEC 2003, Internet; s.a. Essmann 1997, Internet). Die Anschlußfähigkeit für die Hochschule ist entsprechend gegeben, und eine enge Zusammenarbeit mit entsprechenden Organisationen sollte gefördert werden. Die Möglichkeiten, kulturelle Sensibilisierung auch für das Fach Japanologie in Form von Projekten und Workshops zu etablieren, sollten geprüft werden.

Außer Frage steht, daß monologische Formen des Unterrichts überwunden werden müssen (Pascha 04.09.2002). In diesem Zusammenhang soll abschließend noch auf ein konkretes Projekt eingegangen werden, und zwar auf das sogenannte „Journal Project“, das Adam William Rubin mit internationalen Studierenden in Tōkyō durchführte. Dies mag belegen, daß wir auch in der universitären Lehre Beispiele finden, die zur kulturellen Sensibilisierung beitragen, indem sie ganzheitliche Lernformen einsetzen. Bei dem Projekt waren die Austausch-Studenten/Studentinnen aufgefordert, schriftlich zu konkretisieren, was sie über Japan lernen wollten. Das Lernen über die Gesellschaft sollte dabei durch die eigene Integration und Involviertheit geschehen, was sich wiederum positiv auf ihre Sprachfähigkeiten auswirkte. Konkrete Themen waren neben Bereichen wie Wirtschaft z. B. auch Mode, Familienbeziehungen oder Eßkultur. Aus den jeweils zehn Fragen, die die Studierenden initiativ formulierten, wurden im Verlauf des Semesters interessante Projekte entwickelt. Die Form der Auseinandersetzung förderte die „kulturelle Kompetenz“. Das Journal wurde dem Betreuer im Laufe des Semesters dreimal abgegeben und von ihm gründlich gelesen und kommentiert. Die Diskussion der Inhalte mit den Studierenden zielte darauf ab, entsprechende Folgefragen zu entwickeln, die dann konkreter und ggf. in eine andere Richtung – im besten Fall auf einem neuen Reflexionsniveau – weiterverfolgt werden sollten (Rubin 17.09.2002). Die Darstellung enthält Raum für private und wissenschaftliche Auseinandersetzung, die je nach der Zugangsform der jungen Menschen und ihrer Form des Lernens der Beschäftigung mit ihrem Gastland und der persönlichen Weiterentwicklung am besten gerecht wird. Der Betreuungsaufwand ist hoch, wenn wie an der Sophia-Universität 40 Studierende auf diese Art und Weise einen Teilnahmechein erwerben wollen, aber die Studierenden lernen integriert, so daß weitere Experimente mit dieser Art der Auseinandersetzung durchaus als ein zentraler Beitrag zum Erwerb interkultureller Kompetenz gewertet werden können.

Im Mittelpunkt einer weiteren Annäherung an relevante Konzepte für die Ausbildung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Universitätsstudiums sollte die Überlegung stehen, daß jeder Mensch durchaus schon über eine umfassende interkulturelle Kompetenz verfügt, insofern als jede/-r schon im Zuge der Sozialisation den Wechsel zwischen verschiedenen Sprachspielen – im Wittgensteinschen Sinn – eingeübt hat (Shimada 23.11.2002). Entsprechend müssen wir beim Erlernen neuer Sprachen und Kommunikationsformen „lediglich“ eine zusätzliche Form des persönlichen Umgangs erwerben und können dabei kreativ an bereits bestehende Muster anknüpfen.

#### 5. VOM MISSVERSTEHEN ZUR SELBSTREFLEXION, VIA UNTERSCHIEDEN ZUM KULTURELLEN VERSTEHEN

Vielleicht wäre eine Welt ohne Missverständnisse sogar eine beängstigende, ja bedrohliche Vorstellung. [...] Man wäre dann verpflichtet zu glauben, was die Leute sagen, ohne dass diese nachher behaupten könnten oder sich einreden dürften, man habe sich bedauerlicherweise nicht ganz richtig verstanden. (*Süddeutsche Zeitung* 24.01.2003: 1)

Häufig werden Mißverständnisse im Grunde begrüßt, wie im oben zitierten „Streiflicht“ unter Bezug auf die „befriedende Wirkung“ von Mißverständnissen angeführt wird. Was würde geschehen, wenn wir „Mißverständnisse“ als Erklärungsansatz in der Kommunikation mit Japanern/Japanerinnen aufgäben? Vielleicht läge darin eine verbesserte Möglichkeit, das Gegenüber ernst zu nehmen und dadurch die gesellschaftliche Realität besser zu erfassen. Auf der persönlichen Ebene der Auseinandersetzung erscheint es zudem notwendig, eine Bereitschaft zu fördern, sich *nicht* hinter möglichen Mißverständnissen zu verstecken. Solch eine Sicht auf die Verständigung kann jungen Menschen, die erst beginnen, sich mit Japan zu beschäftigen, relativ leicht vermittelt werden. Es wird darum gehen, ihnen im japanwissenschaftlichen Studium einen informierten, methodisch, theoretisch und persönlich reflektierten Zugang zu Japan zu weisen.

Welche Ausrichtungen in der Vermittlung und Heranführung an interkulturelle Handlungskompetenz vorgenommen werden sollten, läßt sich anhand der von den befragten Experten/Expertinnen geäußerten Positionen und erster Ergebnisse aus den Interviews mit den Studierenden ableiten. Dazu gehört unter Bezug auf die in Teil 4.5 zusammengefaßten Ergebnisse an zentraler Stelle, daß es sinnvoll erscheint, mehr selbstreflexive Elemente in die Ausbildung interkultureller Kompetenz an der Hoch-

schule zu integrieren. Der Beitrag der Japanforschung zum Selbst- und Fremdverstehen und die neuen Herausforderungen an die Lehre werden – um nur einen Ausschnitt der möglichen Themen zu nennen – auch in bezug auf eine spätere Berufspraxis zu hinterfragen sein.

Eine methodische Herangehensweise an ein Thema wie „interkulturelle Kompetenz“, die zudem in einem internationalen Kontext entwickelt wird, bietet vielfältige Möglichkeiten. Der Fokus der Kommunikation sollte bei der interkulturellen Kompetenz vom Unterscheiden zwischen Eigenem und Fremdem hin zur interkulturellen Verständigung verschoben werden. Solch eine Form des Verstehens berücksichtigt, daß das Ergebnis der Kommunikation sehr stark davon bestimmt wird, worauf sich die jeweiligen Kommunikationspartner/-innen konzentrieren. Je mehr die Überlegungen dahin gehen, welche Verhaltensweisen vermieden werden sollen, um so wahrscheinlicher ist es, daß gerade entsprechende Fauxpas erlebt werden.

Dies ist zu berücksichtigen, wenn Trainingselemente in Konzepte übernommen werden, die ggf. bereits von bedeutend komplexeren Konstrukten von Kultur ausgehen, als dies im bestehenden Trainingskontext der Fall ist. Personen, die interkulturellen Kommunikationssituationen ausgesetzt sind, sollten sich aktiv vergegenwärtigen, welchen Vorstellungen von Kultur und Gesellschaft sie anhängen, aus welcher Position sie in die Begegnung hineingehen und welche Konstellationen sie für sich selbst anstreben. Diese Form der Selbstvergegenwärtigung im interkulturellen Kontext baut auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem zugrunde gelegten Kulturkonzept auf. Das heißt, weitere Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz setzen vermutlich fruchtbar an der Dekonstruktion herkömmlicher Perspektiven – im Sinne des Aufbrechens eines engen Kulturverständnisses – an. Gute Möglichkeiten dafür bieten sozialwissenschaftliche Herangehensweisen.

Die Experten/Expertinnen-Interviews haben sich als Basis für die Reflexion über Notwendigkeiten der weiteren Entwicklung der Lehre bewährt. Sie laden ein zu einer ausgedehnten Auswertung mit methodisch abgesicherten Interpretationsverfahren. Dabei kann auch stärker auf theoretische Dimensionen der Thematik „interkulturelle Kompetenz“ eingegangen werden. Für weitere praxisrelevante Aussagen wäre im Austausch mit Vertreter/-innen entsprechender Institute die Intention für die Weiterentwicklung der jeweiligen Programme abzustimmen. Daraus wird folgen, inwiefern die Befragung auf Experten/Expertinnen aus anderen Berufssparten auszudehnen ist bzw. welche weiteren methodischen Schritte für die Entwicklung und Evaluation von Programmen notwendig sind.

Die inhaltliche Gestaltung von Forschung und Lehre im Bereich der Japanwissenschaften ist einer ständigen Entwicklung unterworfen. Späte-

stens bei der Einführung von M.A.-Studiengängen kommt es dabei zu klaren inhaltlichen Fokussierungen, die häufig mit der Notwendigkeit verbunden sind, neue Inhalte umzusetzen. Dem Thema „interkulturelle Kompetenz“ kommt dabei im Zuge der Restrukturierung der Universitätslandschaft auf dem Hintergrund internationaler Vereinheitlichungsbestrebungen eine große Bedeutung zu. Das Thema bietet auf der forschungstheoretischen Ebene viel Potential, ist anschlussfähig aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen, und ihm wird sowohl in Japan und Deutschland als auch international viel Interesse entgegengebracht. Dabei kann die aktuell neu belebte Diskussion an fast ein halbes Jahrhundert international geführter Diskurse anknüpfen.

#### LITERATURVERZEICHNIS

- Adler, Nancy J. (1986): *International Dimensions of Organizational Behavior*. Boston: Kent.
- AIESEC (2003): AIESEC in Deutschland: Kulturen erleben: Vielfalt verstehen: Zukunft gestalten. <http://www.aiesec.de> (Zugriff am 21.07.2003).
- Asante, Molefi Kete und William B. Gudykunst (Hg.) (1989): *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Auernheimer, Georg (1995): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Neudruck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18–28 (1. Aufl. 1998).
- Auernheimer, Georg (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, S. 183–205.
- Benedict, Ruth (1946): *The Chrysanthemum and the Sword: Patterns of Japanese Culture*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bollmann, Andreas et al. (1998): Interkulturelle Kompetenz als Lernziel. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaft 17, Institut für Ostasienwissenschaft, Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg.
- Bolten, Jürgen (2003): Grenzen der Ganzheitlichkeit – Konzeptionelle und bildungsorganisatorische Überlegungen zum Thema „Interkulturelle

- Kompetenz“. In: *Erwägen Wissen Ethik (EWE, vormals EuS)* 14, 1, S. 156–159.
- Bond, Michael H. (1995): *The Psychology of Chinese People*. Hongkong: Oxford University Press.
- Bond, Michael H. (1997): *Working at the Interface of Cultures*. London: Routledge.
- Boos-Nünning, Ursula (1994): Interkulturelles Lernen in der Berufsausbildung. In: *Deutsch lernen* 4, S. 307–332.
- Brislin, Richard und Tomoko Yoshida (1994): *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Büttner, Christian (2003): Zauberschlüssel: Interkulturelle Kompetenz. In: *Erwägen Wissen Ethik (EWE, vormals EuS)* 14, 1, S. 159–160.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2000): *Interkulturelles Lernen: Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Neudruck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (1. Aufl. 1998).
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Derichs, Claudia (1998): Vorwort. In: Bollmann, Andreas et al.: *Interkulturelle Kompetenz als Lernziel*. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaft 17, Institut für Ostasienwissenschaft, Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg, S. i–ii.
- Derichs, Claudia (2001): Interneteinsatz in den Duisburger Ostasienwissenschaften: Ein Erfahrungsbericht am Beispiel des deutsch-japanischen Seminars „DJ50“. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaft 38, Institut für Ostasienwissenschaft, Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule Duisburg.
- Dolles, Harald (1997): *Keiretsu – Emergenz, Struktur, Wettbewerbsstärke und Dynamik japanischer Verbundgruppen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Essmann, Gerrit (1997): *Cultural Sensitivity Training Manual for AIESEC Germany*. [http://www.essmann.org/hobbies/culture/cs\\_manual.htm](http://www.essmann.org/hobbies/culture/cs_manual.htm) (Zugriff am 24.06.2003).
- Ernst, Angelika (2002): Organisations- versus Berufsanbindung bei Karrieren von Führungskräften: Der Fall Japan in vergleichender Perspektive. In: Seifert, Wolfgang und Claudia Weber (Hg.): *Japan im Vergleich*. München: Iudicium, S. 200–224.
- Fehrmann, Georg (2002): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Fischer, Ludwig M. (1994): Is Foreign Language Education Contributing to Intercultural Communication? In: Pürschel, Heiner (Hg.): *Intercultural Communication: Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 23–27 March 1992*. Frankfurt am Main: Lang, S. 261–276.

- Götz, Klaus (Hg.) (2002): *Interkulturelles Lernen – Interkulturelles Training*. 4. Aufl. München: Hampp.
- Götz, Klaus und Nadine Bleher (1999): Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz, Klaus (Hg.): *Interkulturelles Lernen – Interkulturelles Training*. München: Hampp, S. 11–58.
- Gudjons, Herbert (1995): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudykunst, William B. und Young Yun Kim (2002): *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. 4. Aufl. New York: McGraw-Hill.
- Hall, Edward T. (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hinnenkamp, Volker (1992): Interkulturelle Kommunikation und interaktionale Soziolinguistik – eine notwendige Allianz. In: Reimann, Horst (Hg.): *Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft: Theorie und Pragmatik globaler Interaktionen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hinnenkamp, Volker (1994): *Interkulturelle Kommunikation*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Hofstede, Geert (1980): *Culture's Consequences*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Hofstede, Geert (1996): *Interkulturelle Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hofstede, Geert (1997): *Cultures and Organizations – Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung: Ein Überblick. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, S. 177–182.
- Imai, Yasuo (2003, im Druck): Zum Verhältnis von Neuen Medien und Pädagogik: Der Stand der japanischen Diskussion. In: Gössmann, Hilaria und Franz Waldenberger (Hg.): *Medien in Japan*. Hamburg: Institut für Asienkunde, S. 153–166.
- Ishii, Satoshi et al. (Hg.) (2002): *Ibunka komyunikēshon no handobukku* [Intercultural Communication Handbook]. Tōkyō: Yūhikaku.
- Ishii, Satoshi, Kume Teruyuki und Tōyama Jun (Hg.) (2001): *Ibunka komyunikēshon no riron* [Theories in Intercultural Communication]. Tōkyō: Yūhikaku.
- Jandt, Fred E. und Derrick J. Taberski (2001): *Intercultural Communication Workbook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Klein, Wolfgang und Norbert Dittmar (1994): Einleitung [in den Themenschwerpunkt Interkulturelle Kommunikation]. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik: Eine Zeitschrift der Universität Gesamthochschule Siegen* 24 (Heft 93), S. 7–8.

- König, Eckard (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, Eckard und Peter Zedler (Hg.): *Bilanz qualitativer Forschung*. Bd. 2: *Methoden*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 11–29.
- Koyama, Tomoko (1992): *Japan – A Handbook in Intercultural Communication*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Kulturpolitische Gesellschaft e.V. (Hg.) (1997): *Interkultureller Dialog: Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik*. Essen: Klartext Verlag.
- Langner, Irene (2003, im Druck): Zum Stand der Internet-Einführung in japanische und deutsche Schulen. In: Gössmann, Hilaria und Franz Waldenberger (Hg.): *Medien in Japan*. Hamburg: Institut für Asienkunde, S. 167–194.
- Loenhoff, Jens (1992): *Interkulturelle Verständigung – Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Matzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Matthes, Joachim (1998): Interkulturelle Kompetenz. In: *Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 52 (Heft 588), S. 227–238.
- Matthes, Joachim (1999): Interkulturelle Kompetenz – ein Konzept, sein Kontext und sein Potential. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 47, 3, S. 410–426.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (1997): Das ExpertInneninterview – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 481–491.
- Moosmüller, Alois (2000): Die Schwierigkeiten mit dem Kulturbegriff in der interkulturellen Kommunikation. In: Alsheimer, Rainer et al. (Hg.): *Lokale Kulturen in einer globalisierten Welt*. Münster: Waxmann, S. 15–31.
- Morioka, Kiyoshi (1993): *Stw. raifusutairu* (life style). In: Morioka, Kiyomi, Shiobara Tsutomu und Honma Yasuhei (Hg.): *Shin shakaigaku jiten* [Neue Enzyklopädie der Soziologie]. Tōkyō: Yūhikaku.
- Müller, Siegfried, Hans-Uwe Otto und Ulrich Otto (Hg.) (1995): *Fremde und Andere in Deutschland: Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nakagawa, Shinji (2002): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: Studienverlag.

- Nieke, Wolfgang (1986): Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 4, S. 462–473.
- Nieke, Wolfgang (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nishiyama, Kazuo (2000): *Doing Business with Japan*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Otten, Hendrik und Werner Treuheit (Hg.) (1994): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis: Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, Michaela (2002): Auf gleicher Augenhöhe reden: Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experten und Quasi-Experten. In: Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 113–130.
- Pürschel, Heiner (Hg.) (1994). *Intercultural Communication: Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 23–27 March 1992*. Frankfurt am Main: Lang.
- Richter, Steffi und Annette Schad-Seifert (Hg.) (2001): *Cultural Studies and Japan*. Mitteldeutsche Studien zu Ostasien, 3. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rikkyō Daigaku (2002): Ibunka komyunikēshon kenkyūka [Graduate School of Intercultural Communication]. <http://www.rikkyo.ne.jp/~z3000142/ic/index.html> (Zugriff am 17.12.2002).
- Rowland, Diana (1999): *Japan-Knigge für Manager*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schäffner, Christina (1994): Translation as Intercultural Communication. In Pürschel, Heiner (Hg.): *Intercultural Communication: Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 23–27 March 1992*. Frankfurt am Main: Lang, S. 539–550.
- Scheidler, Monika (2002): *Interkulturelles Lernen in der Gemeinde: Analysen und Orientierungen zur Katechese unter Bedingungen kultureller Differenz*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Schein, Edgar H. (1980): *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Schein, Edgar H. (Hg.) (1987): *The Art of Managing Human Resources*. New York: Oxford University Press.
- Siddique, Sharon (1984): *The Shared Scenario: Indians in Singapore*. Forschungsbericht, Institute of South East Asian Studies. Singapore: Eigenverlag.
- Sternecker, Petra und Werner Treuheit (1994): Ansätze interkulturellen Lernens. In: Otten, Hendrik und Werner Treuheit (Hg.): *Interkulturelles*

- Lernen in Theorie und Praxis: Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 31–56.
- Straus, Florian und Sigrid Stiemert (1995): Qualitative Beratungsforschung: Zur Perspektivität qualitativer Methoden. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): *Handbuch qualitativer Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* Weinheim: Beltz, S. 323–326.
- Süddeutsche Zeitung* (24.01.2003): Das Streiflicht, S. 1.
- Sugimoto, Yoshio und Ross Mouer (1986): *Images of Japanese Society: A Study in the Social Construction of Reality.* London: Kegan Paul.
- Sugimoto, Yoshio (1993): Towards a Multicultural Analysis of Japanese Society. Occasional Papers, Japan-Zentrum der Philipps-Universität Marburg.
- Sugimoto, Yoshio (2002): Japan in Comparison: Stocktaking and Future Agenda. In: Seifert, Wolfgang und Claudia Deutschmann (Hg.): *Japan im Vergleich.* München: Iudicium, S. 23–29.
- Thieme, Werner Maximilian (2000): *Interkulturelle Kommunikation und internationales Marketing.* Frankfurt am Main: Lang.
- Timmermann, Martina (2002): „Asiatische Identität“ – Realität oder Fiktion? Ein Forschungsprojekt. In: Seifert, Wolfgang und Claudia Weber (Hg.): *Japan im Vergleich.* München: Iudicium, S. 254–280.
- Thomas, Alexander (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, Alexander (Hg.): *Kulturvergleichende Psychologie.* Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie, S. 377–424.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: *Erwägen Wissen Ethik (EWE, vormals EuS)* 14, 1, S. 137–150.
- Trommsdorff, Gisela (2000): Internationale Kultur? Kulturpsychologische Aspekte der Globalisierung. In: Gogolin, Ingrid und Bernhard Nauck (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 387–414.
- Tschöcke, Kerstin und Martin Kölling (2000): *Asien lernen! Interkulturelles Training: Ziele, Konzepte, Anbieter.* Hamburg: Gerlach International Business Information.
- Wilkinson, Endymion (1981): *Misunderstanding: Europe versus Japan.* Tōkyō: Chūō Kōronsha.
- Wiseman, Richard L. und Jolene Koester (Hg.) (1993): *Intercultural Communication Competence.* Newbury Park, Calif.: Sage.
- Zaharka, Sharon E. (2002): *Interkulturelles Lernen mit multi-ethnischen Texten aus den USA.* Tübingen: Narr.

ANHANG

Im Artikel zitierte Interviews in chronologischer Reihenfolge

*Experten/Expertinnen-Interviews*

Prof. Jon Sigurdson The European Institute of Japanese Studies, Stockholm	21.08.2002
Dr. Claudia Derichs Universität Duisburg-Essen	04.09.2002
Prof. Dr. Werner Pascha Universität Duisburg-Essen	04.09.2002
Dr. Harald Dolles DIJ Tōkyō	11.09.2002
Prof. Dr. Imai Yasuo The University of Tokyo	12.09.2002
Prof. Kadowaki Atsushi The University of Tsukuba	13.09.2002
Prof. Richard Weisburd Ph.D. The University of Tsukuba	13.09.2002
Prof. Dr. Hamana Emi The University of Tsukuba	13.09.2002
Prof. David Slater Ph.D. Sophia University	17.09.2002
Adam William Rubin Sophia University; CIEE	17.09.2002
Kiku Yoshio Nihon Kyōiku Eizō Kyōkai	18.09.2002
Dr. Birgit Poniowski United Nations University	18.09.2002
Prof. Dr. Kobayashi Makoto Kyoto Koka Women's University	20.09.2002
Dr. Matthias Jung Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	04.11.2002

*Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in der japanologischen Lehre*

---

Prof. Dr. Shingo Shimada Universität Halle-Wittenberg	23.11.2002
Prof. Dr. E. Louven Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	02.12.2002
Rudolf Schulte-Pelkum LSI Bochum	09.12.2002

*Gespräche zum Thema*

Prof. Dr. Magnus Blomström The European Institute of Japanese Studies, Stockholm	21.08.2002
Prof. Dr. Kume Teruyuki Rikkyo University, Graduate School of Intercultural Communication	19.09.2002

*Interviews mit Studierenden*

Nils Odenthal Keio University, einjähriger Sprachkurs	30.10.2002
Julia Schmitz Japan Foundation, zwei Monate Sprachkurs	04.12.2002