

## Vorurteilsfreiheit, Empathie, Ambiguitätstoleranz: Diversity-Kompetenzen aus Sicht von Diversity- Trainerinnen und -Trainern

Piper, Verena; Mazziotta, Agostino; Rohmann, Anette

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Piper, V., Mazziotta, A., & Rohmann, A. (2019). Vorurteilsfreiheit, Empathie, Ambiguitätstoleranz: Diversity-Kompetenzen aus Sicht von Diversity-Trainerinnen und -Trainern. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 18(31), 11-30. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62764-7>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

# Vorurteilsfreiheit, Empathie, Ambiguitätstoleranz – Diversity-Kompetenzen aus Sicht von Diversity-Trainerinnen und -Trainern

*Open-mindedness, empathy, ambiguity tolerance – Diversity trainers' perspectives on diversity competencies*

## **Verena Piper**

Dipl.-Psych., arbeitet am Lehrgebiet Community Psychology an der FernUniversität in Hagen und ist zudem seit 9 Jahren als interkulturelle Trainerin tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Konzeption und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenzen und die Intensivierung des Wissenschaft-Praxis-Dialogs zum Thema „Umgang mit sozialer Diversität“.

## **Agostino Mazziotta**

Dr. Dipl.-Psych., arbeitet am Lehrgebiet Community Psychology an der FernUniversität in Hagen und als Ehe-, Familien-, und Lebensberater in der Psychologischen Beratungsstelle Tübingen. Seine Forschung bezieht sich auf den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis im Kontext von Trainings und psychologischer Beratung, psychologische Determinanten von Versöhnung und Intergruppenkontakt.

## **Anette Rohmann**

Prof. Dr., ist Inhaberin des Lehrstuhls für Community Psychology an der FernUniversität in Hagen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Akkulturation, Förderung interkultureller Kompetenzen und Diversity-Trainings, Abbau von Vorurteilen und Förderung von positiven Intergruppenbeziehungen sowie der erfolgreichen Gestaltung des Theorie-Praxis-Austauschs.

## **Abstract (Deutsch)**

*Ein zentrales Ziel von Diversity-Trainings ist, Personen dabei zu unterstützen, sich in kulturell diversen Alltags- und Berufssituationen angemessen zu verhalten. Die Konzeption von Diversity-Trainingsmaßnahmen ist maßgeblich davon beeinflusst, wie Diversity-Trainerinnen und -Trainer das Konstrukt „Diversity-Kompetenz“ definieren. In der vorliegenden explorativen Studie wurden 172 Diversity-Trainerinnen und -Trainer dazu befragt, was sie unter Diversity-Kompetenzen verstehen und welche Inhalte und Methoden sie in der Praxis zur Förderung dieser Kompetenzen einsetzen. Es zeigte sich, dass sich die impliziten Theorien über Diversity-Kompetenzen zu einem großen Teil auf affektive Kompetenzen bezogen, während kognitive und verhaltensbezogene Kompetenzen deutlich seltener genannt wurden. Auch die genannten Inhalte von Diversity-Trainings bezogen sich vorwiegend auf affektive Aspekte. In Bezug auf die in den Trainings eingesetzten Methoden zeigte sich, dass häufig Methoden angegeben wurden, die interaktive oder reflexive Prozesse auslösen. Die Ergebnisse weisen auf eine Nutzung von Trainingskonzepten mit Fokus auf die allgemeine interkulturelle Sensibilisierung hin. Unter der Annahme, dass die impliziten Theorien handlungsleitend für die Trainingskonzeption in der Praxis sind, werden Implikationen für die Weiterentwicklung der Diversity-Trainingspraxis diskutiert.*

*Schlagwörter: Diversity-Training, Interkulturelle Kompetenz, Trainingskonzeption*

## **Abstract (English)**

*A central aim of diversity training is to help people to act appropriately in culturally diverse everyday and professional situations. The design of diversity trainings is strongly influenced by how diversity trainers define the construct of “diversity competencies”. In this exploratory study, 172 diversity trainers were asked what they understood by diversity competencies and which content and methods they used to promote diversity competencies. A qualitative content analysis revealed that the implicit theories of diversity competencies were largely related to affective competencies, while cognitive and behavioral competencies were much less common. A large part of the content used in diversity trainings focused on affective aspects and training methods were often chosen that trigger interactive or reflexive processes. Overall, the results indicate the use of training designs with a focus on general intercultural sensitization. Based on the assumption that the implicit theories of diversity trainers guide the training design, implications for the further development of diversity training practice are discussed.*

*Keywords: Diversity training, intercultural competence, training design*

## 1. Einführung

*Diversity-Trainings* sind zeitlich begrenzte Interventionen, die Personen dabei unterstützen sollen, sich in kulturell diversen Alltags- und Berufssituationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Ein zentrales Ziel von *Diversity-Trainings* ist, Vorurteile und diskriminierendes Verhalten abzubauen (Bhawuk / Brislin 2000, Pendry / Driscoll / Field 2007, Mazziotta / Piper / Rohmann 2016). Doch wie sollten *Trainings* gestaltet werden, um dieses Ziel zu erreichen? In der Forschung wurden bereits eine Reihe von Faktoren identifiziert, die in der Praxis einen Einfluss auf die Wirksamkeit von *Diversity-Trainings* haben können (z. B. Rynes / Rosen 1995, Brown / McCracken / Hillier 2013, Friedman / Ronen 2015). Weitgehend unberücksichtigt ist bisher jedoch, was diejenigen, die die *Trainings* konzipieren und durchführen, unter *Diversity-Kompetenzen* verstehen. Damit ein *Training* eine bestimmte Kompetenz vermitteln kann, sollte die Bedeutung dieser Kompetenz klar sein. Doch was *Diversity-Trainerinnen* und *-Trainer* unter *Diversity-Kompetenzen* verstehen und wie diese mit den damit verbundenen Lernzielen in die Gestaltung von konkreten *Trainingsinhalten* und *Methoden* münden, wurde bisher nicht ausreichend untersucht. Das Anliegen dieser explorativen Studie ist es, einen Beitrag zur Schließung dieser Wissenslücke zu leisten. Daher wurden *Diversity-Trainerinnen* und *-Trainer* im Rahmen einer empirischen Untersuchung gefragt, (a) an welchen Kriterien ihrer Meinung nach *Diversity-Kompetenz* abzulesen ist, (b) was *Inhalte* ihrer *Diversity-Trainings* sind und (c) welche *Methoden* sie zur Förderung der *Kompetenzen* einsetzen.

Zum jetzigen Zeitpunkt liegt eine Vielfalt unterschiedlicher Modelle für die Beschreibung von *Kompetenzen* vor, die unter dem Oberbegriff *Diversity-Kompetenzen* gefasst werden (Scheitza 2009). Durch den Blick auf die derzeitige *Diversity-Trainingspraxis* können die bisher formulierten theoretischen

Modelle zu *Diversity-Kompetenzen* der praktischen Umsetzung durch *Trainerinnen* und *Trainer* gegenübergestellt werden. Der vorliegende Beitrag verfolgt somit weiterhin das Ziel, den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu intensivieren. Unter der Annahme, dass die impliziten Theorien über *Diversity-Kompetenz* handlungsleitend für die Gestaltung von *Trainingsmaßnahmen* sind und somit auch die Art der *Trainingseffekte* beeinflussen, werden abschließend mögliche Implikationen für die Weiterentwicklung der *Diversity-Trainingspraxis* diskutiert.

## 2. Diversity-Trainings in der Praxis

In Anlehnung an Lott (2010) wird in diesem Beitrag Kultur als Lebenswelt einer sozialen Gruppe verstanden, die durch gemeinsame Interpretationsmuster, Normen, Werte, Praktiken und Gewohnheiten gekennzeichnet ist. Demnach gehört jeder Mensch gleichzeitig unterschiedlichen Kulturen an, beispielsweise einer ethnischen Gruppe, einem Geschlecht, einer Berufsgruppe oder einer bestimmten Weltanschauung. Basierend auf dieser breiten Definition von Kultur werden *Diversity-Trainings* in diesem Beitrag als Oberbegriff für Maßnahmen zur Förderung von sozialen *Kompetenzen* verstanden, die sich speziell auf den konstruktiven und erfolgreichen Umgang mit Personen aus anderen ethnischen, religiösen oder anderweitig definierten Gruppen beziehen (Mazziotta et al. 2016).

Auch wenn *Diversity-Trainings* und interkulturelle *Trainings* grundlegende Ziele und Inhalte teilen, so ist die Entstehungsgeschichte der Ansätze eine andere. Die Wurzeln von *Diversity-Trainings* liegen in den 60er Jahren der US-amerikanischen politischen Bürgerrechtsbewegungen (Anand / Winters 2008). Es war der Ruf nach Gesetzen, die eine Gleichstellung aller Menschen auf dem Arbeitsmarkt garantieren und die Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Ethnie, Religion oder Nationalität rechtlich verbieten. Ein

wesentliches Ziel der daraufhin entstehenden Diversity-Maßnahmen war zunächst, die Umsetzung und Einhaltung der Gesetzeslage durch Aufklärung zu unterstützen. Später entwickelte sich der Fokus derartiger Maßnahmen darauf, dass alle Mitarbeitenden für Unterschiede sensibilisiert werden und Respekt für Andersartigkeit entwickeln mit dem Ziel, Gleichberechtigung zu stärken und die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden zu verbessern (Anand / Winters 2008, Bolten 2011). In aktuelleren Entwicklungen geht es zunehmend darum, ein kollaboratives Miteinander zu fördern, in das sich jede Persönlichkeit gleichermaßen einbringt und nicht nur die Rechte einzelner Gruppen gestärkt werden (Bolten 2011). Interkulturelle Trainings haben ihren Ursprung in der gezielten Vorbereitung und Begleitung von Auslandsentsendungen (Pusch 2004, Leenen 2007). Ging es anfänglich um die Qualifizierung für einen erfolgreichen Auslandsaufhalt, bezog sich der Erwerb interkultureller Kompetenzen schon bald auch auf die Zusammenarbeit im eigenen Land mit Menschen aus anderen Ländern (Bhawuk / Brislin 2000, Pusch 2004). Ein hauptsächliches Ziel von interkulturellen Trainings war und ist auch heute noch der verbesserte Aufbau von Beziehungen zu Menschen aus anderen Kulturen und der daraus resultierende berufliche Erfolg. Hier stimmen die Ziele von interkulturellen Trainings mit den späteren Zielen von Diversity-Trainings zum Teil überein, wenngleich der Fokus zunächst auf die Diversitätsebene „Nationalkultur“ beschränkt war und die genutzten Methoden und Konzepte sich nach wie vor (teilweise) unterscheiden. Was mit der konkreten Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte begann, entwickelte sich im Laufe der Zeit zu interkulturellen Trainingsmaßnahmen, die in vielfältigen Kontexten eingesetzt werden, sei es zur Förderung der Teamarbeit, Begleitung von Integrationsprozessen oder zur Öffnung von Verwaltungsstrukturen in großen Organisationen (Bolten 2016).

Der Begriff „interkulturelle Trainings“ wird daher inzwischen als Oberbegriff für sehr unterschiedliche Trainingsmaßnahmen genutzt (Leenen 2007). Es zeichnet sich somit trotz der unterschiedlichen Wurzeln eine Annäherung der Ansätze von Diversity-Trainings und interkulturellen Trainings ab. Zum Zwecke der vereinfachten Kommunikation in der hier vorgestellten Fragebogenstudie wurde daher ausschließlich der Begriff „Diversity-Training“ genutzt, da dieser Begriff eine inklusivere Kategorie für die Vielfalt an Trainingsmaßnahmen bildet als beispielsweise der Begriff „interkulturelle Trainings“.

Ein Blick auf die Diversity-Trainingspraxis zeigt, dass die Vielfalt an Kontexten, Zielsetzungen und Inhalten konstituierend für Diversity-Trainings ist. Derartige Trainingsmaßnahmen werden beispielsweise im Gesundheits- oder Sozialbereich, im Bildungssektor oder in der freien Wirtschaft eingesetzt (Bosse 2009, Kumbruck / Derboven 2009, Van Keuk / Ghaderi / Joksimovic / David 2010). Wie die Kontexte selbst, sind auch die Gründe für den Einsatz von Diversity-Trainings sehr vielfältig. Sie werden unter anderem eingesetzt, um den Kontakt und die Zusammenarbeit mit Personen anderer sozialer Gruppen konstruktiv zu gestalten, bereits bestehende (interkulturelle) Konflikte zu lösen oder um die Integration von Personen, die benachteiligten Gruppen angehören, zu erleichtern und somit einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit zu leisten (Mazziotta et al. 2016). Auch in Bezug auf die inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzung gibt es Unterschiede in der Trainingsgestaltung. Über die letzten zwei Jahrzehnte der Interkulturalitätsforschung zeichnete sich hier eine Veränderung in den Trainingsansätzen ab, die Bolten (2006) als *Paradigmenwechsel* bezeichnet: Trainingskonzepte aus früheren Zeiten waren überwiegend geprägt von einem nationalkulturellen und klar abgrenzbaren Verständnis von Kultur, während neuere Ansätze sich vorwiegend auf die kulturelle

Mehrfachzugehörigkeit, Relationalität, Perspektivenreflexivität und Vielschichtigkeit von Kultur und interkulturellem Lernen berufen. Der Paradigmenwechsel beinhaltet demnach eine Entwicklung von komplexitätsreduzierenden sog. „Dos-and-Don'ts-Ansätzen“ hin zu einer allgemeinen Sensibilisierung von Trainingsteilnehmenden. Zu den komplexitätsreduzierenden Trainingsansätzen zählen jene, die auf einzelne Diversitätsdimensionen abzielen, wie beispielsweise „Ethnie“ oder „Nationalität“ (z. B. Thomas / Kamhuber / Schroll-Machl 2009). Zum anderen gibt es Ansätze, die darauf abzielen, Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber verschiedenen sozialen Gruppen (z. B. ethnische, religiöse und sexuelle Minoritäten) im Allgemeinen zu verbessern, indem beispielsweise Wissen über grundlegende Prozesse der Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierung vermittelt wird (Czollek / Perko / Weinbach 2012, Ehrke / Steffens 2014) und der Kulturbegriff mehrschichtig und breit betrachtet wird. Diese Konzepte sind eher im Einklang mit den von Bolten (2016) beschriebenen aktuelleren Ansätzen.

Der beschriebene Paradigmenwechsel lässt sich jedoch nicht nur an veränderten theoretischen Ansätzen und Modellen ablesen, sondern auch an veränderten Bedarfen bei der Trainingskonzeption. Weitestgehend offen bleibt jedoch laut Bolten (2016) nach wie vor, wie genau die Lernziele und eingesetzten Übungen in Bezug auf die veränderten Paradigmen aussehen können. Er beschreibt diese offene Frage als eine „der drängendsten Aufgabenbereiche interkultureller Trainingsforschung“ (Bolten 2016:81).

Welche Lernziele und Übungen in Zukunft eingesetzt werden, ist unter anderem davon abhängig, welche theoretischen Konzepte Diversity-Trainerinnen und -Trainer dem interkulturellen Lernprozess implizit zugrunde legen und ob sich in diesen die veränderten Paradigmen – im Sinne von Ansätzen zur allgemeinen interkulturellen Sen-

sibilisierung – tatsächlich abzeichnen. Die vorliegende Studie trägt zum einem dazu bei, empirische Erkenntnisse über die derzeit vorherrschenden impliziten Theorien von Diversity-Kompetenz sowie über die in den Trainings eingesetzten Inhalte und Methoden zu liefern. Zum anderen wird beleuchtet, inwiefern sich die bereits angestoßenen Veränderungen in Form eines Paradigmenwechsels in der heutigen Trainingspraxis widerspiegeln.

### **3. Diversity-Kompetenz als zentrales Konstrukt in der Trainingspraxis**

Die theoretischen Modelle zu dem Konstrukt der Diversity-Kompetenz sind so breit gefächert wie das oben beschriebene Verständnis von Kultur. Einen Konsens über die Begrifflichkeiten und die Definition von Diversity-Kompetenz gibt es bislang nicht (Deardorff 2006, Woltin / Jonas 2009, Deardorff 2011). Scheitza (2009) weist diesbezüglich auf die Gefahr hin, dass die fehlende theoretische Konkretisierung unter Umständen zu einer unzureichenden Weiterentwicklung der Kompetenzen von Trainingsteilnehmenden führen könne. Die beschriebene Vielfalt an konkreten Modellen und Konzepten zur Definition von Diversity-Kompetenzen erfordert auf Seiten der Diversity-Trainerinnen und -Trainer zunächst umfangreiches Wissen über aktuelle Entwicklungen. Darüber hinaus erfordert es die Fähigkeit, aktuelle Modelle mit konkreten Lernzielen und adäquat ausgewählten Methoden in ein wirkungsvolles Trainingskonzept zu integrieren.

Die bisherigen Diversity-Trainingskonzepte verfolgen zumeist eine Kompetenzerweiterung bei Teilnehmenden auf drei Dimensionen (Mendenhall et al. 2004, Bolten 2006, Bezrukova / Spell, / Perry / Jehn 2016): Dies sind 1) Lerneffekte auf der *affektiven* (gefühlbezogenen) Ebene wie beispielsweise der Abbau von Vorurteilen, Ängsten und Unsicherheiten, 2) Reaktionen auf der *kognitiven* Ebene wie beispiels-

weise eine veränderte Wahrnehmung von Gruppenzugehörigkeiten oder die Aneignung von Wissen darüber, wie Kultur das menschliche Handeln und Verhalten beeinflusst und 3) Reaktionen auf der *verhaltensbezogenen* Ebene wie beispielsweise die Entwicklung von angemessenen Kommunikations- und Konfliktlösefähigkeiten.

Diese Einteilung ist an die klassische Einstellungsforschung angelehnt, die Einstellungen analog nach dem Dreikomponentenmodell konzeptualisiert (Rosenberg / Hovland 1960). Sie bietet sich an, um komplexe Konstrukte wie Diversity-Kompetenz zu strukturieren. Gleichzeitig erlaubt sie auch eine Berücksichtigung unterschiedlicher Facetten von Diversity-Kompetenz. In der einschlägigen Literatur zu Diversity-Kompetenzen gehört diese Konzeptualisierung zu den gängigsten und wird auch in Meta-Analysen und systematischen Reviews verwendet, um Effekte von Diversity-Trainings zu untersuchen (Mendenhall et al. 2004, Bezrukova et al. 2016).

Mendenhall et al. (2004) betrachteten in ihrer Metaanalyse 28 Evaluationsstudien aus der Zeit zwischen 1988 und 2000 und zogen aus diesen Schlüsse in Bezug auf die Wirksamkeit von interkulturellen Trainings für Auslandsentsandte. Insgesamt 60% der einbezogenen Studien zeigten eine Wirkung der Diversity-Trainings auf der kognitiven Dimension. Auf der affektiven Dimension wie auch auf der Verhaltensdimension waren jedoch seltener Effekte festzustellen: Lediglich 45% bzw. 39% der Studien wirkten sich positiv auf affektive/einstellungsbezogene bzw. verhaltensbezogene Evaluationskriterien aus. Unterschiedliche Effekte von Diversity-Trainings je nach Kompetenzdimension bestätigte auch eine umfangreiche aktuelle Metaanalyse von Bezrukova et al. (2016), die 260 Studien mit insgesamt 29,407 Teilnehmenden zur Evaluation von Diversity-Trainings aus einem Zeitraum von 40 Jahren betrachtete. Insgesamt hatten Diversity-Trainings einen kleinen Effekt

(Hedge's  $g = .38$ ), wobei sich die Trainingsmaßnahmen auf der kognitiven Dimension ( $g = .57$ ) als wirkungsvoller zeigten als auf der Verhaltens- bzw. affektiven Dimension ( $g = .48$  bzw.  $g = .30$ ). Festzuhalten bleibt in diesem Fall jedoch, dass sich die Mehrzahl der berücksichtigten Studien auf den US-Kontext bezog. Verlässliche Daten über die deutschsprachige Diversity-Praxis fehlen nach wie vor.

#### **4. Implizite Theorien zu Diversity-Kompetenzen in der Trainingspraxis – die vorliegende Studie**

Die Studie ist Teil eines Forschungsprojekts an der FernUniversität in Hagen, das sich (1) mit Einstellungen von deutschsprachigen Diversity-Trainerinnen und -Trainern gegenüber einem Theorie-Praxis-Austausch und (2) mit der Evaluationspraxis im Kontext von Diversity-Trainings befasst. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der darin enthaltenen explorativen Frage, was Diversity-Trainerinnen und -Trainer grundsätzlich unter *Diversity-Kompetenzen* verstehen und auf welchen Dimensionen diese verankert sind. Da Trainingsziele, Inhalte und Methoden häufig maßgeblich von Diversity-Trainerinnen und -Trainern definiert werden, soll weiterhin untersucht werden, ob die impliziten Annahmen der Trainerinnen und Trainer über Diversity-Kompetenzen sich auch in den tatsächlich eingesetzten Methoden und Inhalten ihrer Trainingsmaßnahmen abzeichnen.

##### **4.1. Beschreibung der Stichprobe, ihrer Rekrutierung und des Studienablaufs**

An der Online-Befragung „Diversity-Trainings im deutschsprachigen Raum“ (Mazziotta / Rohmann / Piper in Vorbereitung) nahmen 172 Praktikerinnen und Praktiker teil, die mit der Konzeption und Durchführung von Diversity-Trainings betraut waren. Von den 172 Praktikerinnen und Praktikern beantworteten 148 Personen die

offene Frage zu ihrem Verständnis von Diversity-Kompetenzen. Nach Ausschluss der Personen, die die Frage gar nicht oder nicht sinnvoll beantwortet hatten, konnten die Daten von 142 Personen in die Auswertung einfließen. Insgesamt 68% ( $n = 97$ ) der Teilnehmenden waren weiblich, 26% ( $n = 37$ ) männlich und 1% ( $n = 2$ ) transgener. Vier Prozent der Teilnehmenden ( $n = 6$ ) machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Die Teilnehmenden waren zwischen 25 und 61 Jahre alt ( $M = 43.21$ ,  $SD = 8.9$ ). Die große Mehrheit gab an, die Trainings selbst durchzuführen (89%,  $n = 126$ ). Ein Viertel gab an, Diversity-Trainings zu koordinieren (25%,  $n = 35$ ) und ein Drittel gab an, in der Aus- und Weiterbildung von Diversity-Trainerinnen und -Trainern tätig zu sein (33%,  $n = 47$ ). Die meisten Teilnehmenden gaben an, in Deutschland (75%,  $n = 107$ ) zu arbeiten, 13% ( $n = 19$ ) nannten Österreich und 7% ( $n = 10$ ) die Schweiz als Arbeitsorte. Dreizehn Prozent ( $n = 19$ ) der Teilnehmenden gaben an, dass sie außerdem in anderen europäischen Ländern arbeiteten und 18% ( $n = 25$ ) nannten Länder oder Kontinente außerhalb Europas oder andere, nicht näher spezifizierte, Länder als Arbeitsorte.

Die Teilnehmenden wurden über verschiedene Kanäle rekrutiert: Einladungen zur Online-Befragung wurden über professionelle Trainingsorganisationen in deutschsprachigen Ländern verteilt, in entsprechenden Verzeichnissen registrierte Trainerinnen und Trainer wurden direkt angesprochen und es wurden Ankündigungen zur Studie auf Webseiten, in sozialen Medien, professionellen Newslettern oder Fachzeitschriften mit Bezug zu Diversity-Trainings platziert. Die Erhebung der Daten erfolgte zwischen August 2012 und Februar 2013. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und es wurde Anonymität zugesichert. Den Teilnehmenden wurde freigestellt, unter Angabe von Kontaktdaten an einer Verlosung von sechs Online-Einkaufsgutscheinen im Wert von jeweils 25 Euro teilzunehmen. Zudem konnte der

Wunsch geäußert werden, eine Zusammenfassung der Ergebnisse zu erhalten. Diese wurde im Anschluss an die Erhebung zeitnah versandt.

Der Begriff „Diversity-Trainings“ wurde zu Anfang der Befragung näher definiert als Oberbegriff für Maßnahmen zur Förderung von sozialen Kompetenzen, um konstruktiv und erfolgreich mit Personen zu interagieren, die einer anderen ethnischen, religiösen oder anderweitig definierten Gruppe angehören. Hierzu wurden in der Befragung auch interkulturelle Trainings, Anti-bias-Trainings, Gender-Trainings, Antidiskriminierungstrainings und Social-Justice-Trainings als mögliche Beispiele genannt.

Um zu untersuchen, welche Theorien von Diversity-Kompetenzen die befragten Diversity-Trainerinnen und -Trainer in ihrem Praxisalltag zugrunde legen, wurde ihnen die Frage gestellt *„An welchen Kriterien lässt sich Ihrer Meinung nach ablesen, ob eine Person ‚Diversity-Kompetenzen‘ besitzt?“* (vgl. Abbildung 1). Diese Frage wurde offen und ohne vorherige Informationen gestellt, damit die Teilnehmenden frei und praxisnah – auf ihren Kontext bezogen – antworten würden. Welche Inhalte die Diversity-Trainerinnen und -Trainer in ihren Maßnahmen einsetzen, wurde mit der Frage *„Welche der folgenden Aspekte sind in der Regel Inhalte Ihrer Diversity-Trainings?“* erhoben. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, aus insgesamt 23 Kategorien auszuwählen (vgl. Abbildung 2). Weiterhin wurde mit der Frage *„Welche Methoden setzen Sie in der Regel in Ihren Diversity-Trainings ein?“* erhoben, welche Methoden zum Einsatz kommen. Auch hier wurden den Befragten insgesamt 23 Antwortoptionen geboten (vgl. Abbildung 3). Die Antwortoptionen für die unterschiedlichen Methoden und Inhalte von Diversity-Trainings wurden aus der Diversity-Trainingsliteratur abgeleitet (z. B. Landis / Bennett / Bennett 2004).

## 4.2. Inhaltsanalytische Auswertung der Frage nach der Diversity-Kompetenz

Die Antworten auf die offene Frage bezüglich der Diversity-Kompetenzen wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) mit Hilfe eines deduktiven Kategoriensystems ausgewertet. Grundlage für das angewandte Kategoriensystem war das von Bolten (2006) formulierte Kompetenzmodell. Bolten (2006) erweiterte die bereits von Stüdlein (1997) vorgeschlagenen Teilkompetenzen auf der kognitiven, affektiven und behavioralen Dimension um einige Teilkompetenzen innerhalb der Dimensionen (z. B. Metakommunikationsfähigkeit). Jede im Modell erwähnte Kompetenz stellte eine kodierbare Kategorie dar. Auch wenn das Modell von Bolten (2006) bereits umfassende Teilkompetenzen enthält, wurde das Kategoriensystem im Rahmen dieser Studie durch sechs zusätzliche Kategorien erweitert: Die Kategorie *„erfolgreiche Zusammenarbeit“* (verhaltensbezogene Dimension) wurde aufgenommen, um die Kategorie *„soziale Kompetenzen“* differenzierter zu betrachten. Weiterhin gab es eine Ergänzung um die Kategorien *„Wissen bezüglich gesetzlicher Regelungen“* (kognitive Dimension) und *„erhöhte Aufmerksamkeit für soziale Diversität und den damit einhergehenden Konsequenzen“* (affektive Dimension), um auch sehr spezifische Diversity-Kompetenzen durch die Kodierung abbilden zu können. Damit alle Aussagen bei der Kodierung dem Kategoriensystem zugeordnet werden konnten, wurden die Kategorien *„Sonstiges affektiv“*, *„Sonstiges kognitiv“* und *„Sonstiges Verhalten“* aufgenommen.

Zunächst wurden Kodiereinheiten definiert. Kodiereinheiten umfassten einzelne Wörter bis hin zu Aussagesätzen einer Person, die sich jeweils auf maximal eine Kategorie bezogen. Längere Sätze oder mehrere Sätze einer Person wurden nach der Anzahl der angesprochenen Kategorien aufgeteilt. Dabei variierte die Anzahl der angesprochenen Kate-

gorien pro Person zwischen einer und zehn Kategorie/n. Insgesamt wurden  $N = 469$  Kodiereinheiten identifiziert. Zwei unabhängige und zuvor geschulte Rater wiesen jede Kodiereinheit einer Kategorie zu. Einige wenige Diskrepanzen in der Kodierung wurden zwischen den Ratern diskutiert, bis ein Konsens gefunden und eine hundertprozentige Übereinstimmung erreicht wurde. Anschließend wurde für jede Kategorie die absolute Häufigkeit der Nennung ermittelt.

## 5. Was Diversity-Trainerinnen und -Trainer unter Diversity-Kompetenz verstehen

In Abbildung 1 werden die Ergebnisse der Kodierungen zu der Frage *„An welchen Kriterien lässt sich Ihrer Meinung nach ablesen, ob eine Person ‚Diversity-Kompetenzen‘ besitzt?“* sortiert nach der jeweiligen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimension dargestellt.

Mehr als die Hälfte der Kodiereinheiten lassen sich affektiven Diversity-Kompetenzen zuordnen (53%,  $n = 250$ ). Lediglich 23% ( $n = 109$ ) der Kodiereinheiten beziehen sich auf kognitive Kompetenzen und ebenfalls 23% ( $n = 110$ ) beschreiben Kompetenzen auf der Verhaltensdimension. Die aggregierten Daten zeigen somit, dass die affektiven Kompetenzen von den Befragten als wesentlicher Bestandteil von Diversity-Kompetenzen gesehen werden.

Im Folgenden werden die Häufigkeiten bezogen auf die einzelnen Kategorien differenzierter betrachtet. Die Prozentangaben beziehen sich immer auf die Grundgesamtheit der Kodiereinheiten von  $N = 469$ .<sup>1</sup>

Zunächst werden die Ergebnisse in Bezug auf die affektive Kompetenzdimension beschrieben. Der größte Teil der Kodiereinheiten bezieht sich auf die affektive Kategorie *Vorurteilsfreiheit* (14%,  $n = 64$ ). Diese Kategorie spiegelt ein generelles Interesse an sowie eine offene Haltung und eine grundlegend



positive Einstellung gegenüber Personen anderer Kulturen wider. Weitere bedeutsame affektive Kompetenzkategorien sind *Empathie* (9%,  $n = 43$ ), die das Vermögen umfasst, sich in das Gegenüber mit all seinen Besonderheiten und Eigenschaften einfühlen zu können, *Ambiguitätstoleranz* (6%,  $n = 26$ ), die Fähigkeit unübersichtliche Situationen ertragen zu können, ohne ängstlich zu werden oder die Situation vorschnell zu beenden, und *Akzeptanz* (6%,  $n = 26$ ), welche den Respekt und die Wertschätzung als positive Einstellungen gegenüber Personen anderer Kulturen widerspiegelt.

Betrachtet man die Kategorien, die der kognitiven Kompetenzdimension zuzuordnen sind, bezieht sich der größte Anteil an allen Kodiereinheiten auf die Kategorie *Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge* (12%,  $n = 57$ ), also auf die persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung sowie die Kenntnis über deren Auswirkungen im täglichen Miteinander. Weiterhin wurden die Kategorien *Verständnis darüber, wie Kultur und Gruppenzugehörigkeit Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Handeln beeinflussen kann* (5%,  $n = 22$ ) und *Wissen bezüglich gesetzlicher Regelungen und Vorgaben sowie diversityspezifisches Wissen* (z. B. Verständnis des Zusammenhangs und der Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit; 4%,  $n = 20$ ) vergleichsweise häufig genannt. Diversity-Kompetenzen, die sich vornehmlich auf den Umgang mit konkreten kulturellen Unterschieden beziehen, wurden in der Befragung deutlich seltener oder gar nicht benannt. Hierzu gehören beispielsweise die Kategorien *Verständnis von Kulturunterschieden* (0%,  $n = 2$ ), *Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge* (1%,  $n = 5$ ) oder *Besonderheiten der interkulturellen Kommunikation* (0%,  $n = 0$ ). Diese Kategorien beziehen sich u. a. auf das Wissen darüber, wie die fremde Kultur ausgestaltet und gelebt wird, wie angemessenes Kommunikationsverhalten kulturell unterschiedlich verstanden

wird, warum interkulturelle Missverständnisse entstehen sowie welche besonderen Rahmenbedingungen interkulturelle Kommunikation benötigt, um die Kommunikationsprozesse zu erleichtern.

Im Hinblick auf die verhaltensbezogenen Kompetenzen bezieht sich der größte Anteil an allen Kodiereinheiten auf die Kategorien *Kommunikationsfähigkeit* (8%,  $n = 36$ ), also die Fähigkeit in interkulturellen Situationen angemessen verbal und nonverbal kommunizieren zu können, *soziale Kompetenz* (5%,  $n = 24$ ), also die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen zu können, und *Kommunikationswille* (4%,  $n = 17$ ), also die Bereitschaft, aktiv auf Personen anderer Kulturkreise zuzugehen.

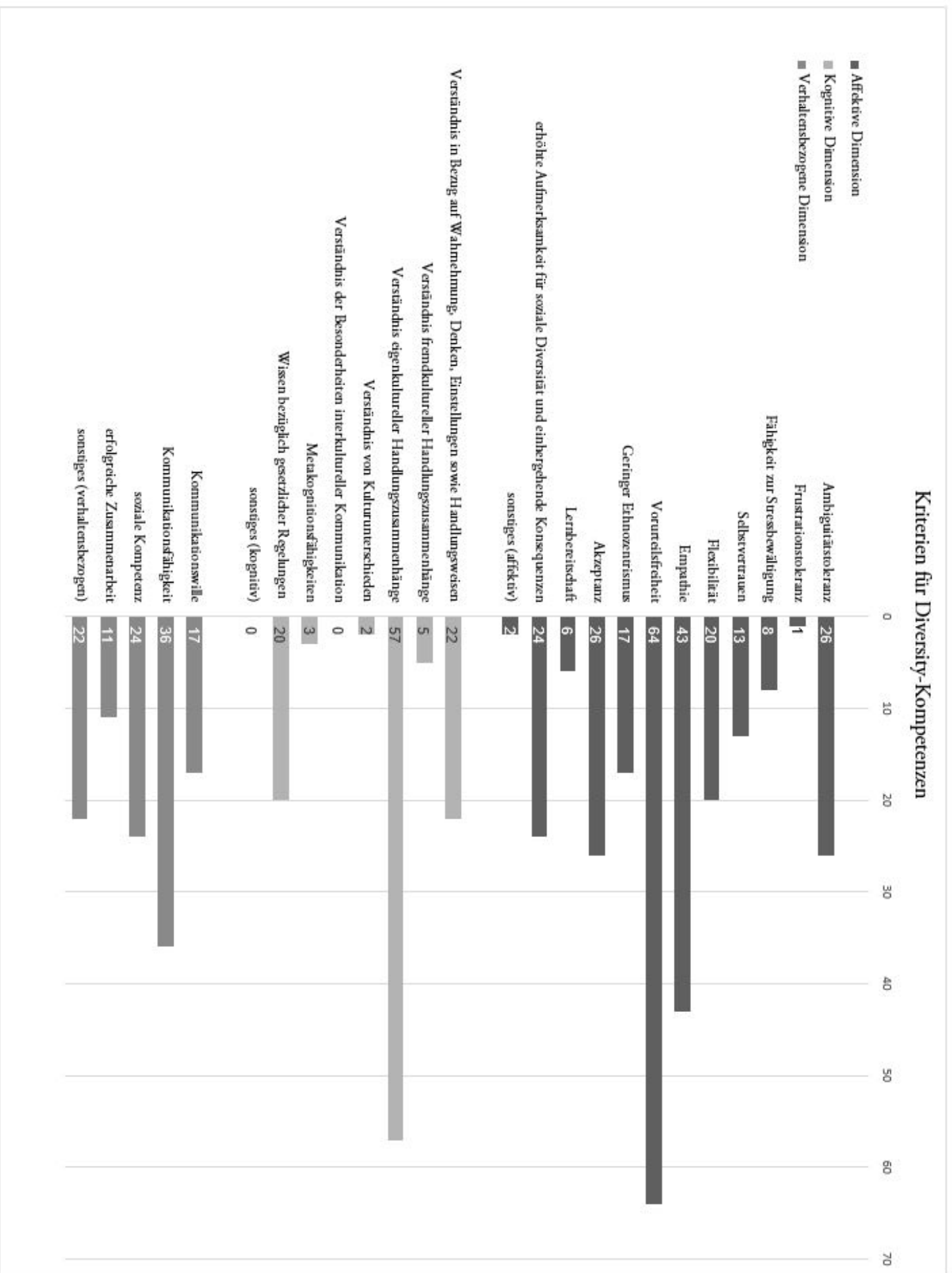


Abb. 1: Anzahl der Nennungen pro Kategorie auf die Frage „An welchen Kriterien lässt sich Ihrer Meinung nach ablesen, ob eine Person ‚Diversity-Kompetenzen‘ besitzt?“ (N = 469 Kodiereinheiten)

## 6. Inhalte und Methoden, die im Rahmen von Diversity-Trainings eingesetzt werden

Abbildung 2 enthält eine Übersicht über die Häufigkeiten der Inhalte, die im Rahmen von Diversity-Trainings thematisiert werden. Die folgenden Angaben beinhalten, wie viel Prozent der Befragten die jeweiligen Inhalte angegeben haben. Obwohl eine eindeutige Zuordnung der Inhalte zu den Kompetenzdimensionen nicht möglich war, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass vermehrt Inhalte genannt wurden, die eher die affektive Kompetenzdimension ansprechen. Dies waren Perspektivübernahme (94%,  $n = 134$ ), Auseinandersetzung mit Identitätsaspekten (90%,  $n = 128$ ), Wahrnehmungstraining (82%,  $n = 116$ ), Ausgrenzung und Diskriminierung (75%,  $n = 106$ ) sowie Konfliktbehandlung (73%,  $n = 103$ ). Inhalte, die sich eher auf die kognitive Kompetenzdimension (z. B. Wissensvermittlung) beziehen, wurden hingegen seltener genannt: Dos and Don'ts (25%,  $n = 35$ ), Landeskunde (23%,  $n = 32$ ) oder Sprach-/Fremdsprachenunterricht (9%,  $n = 13$ ). Relativ häufig wurden als Trainingsinhalte, die sich eher der Verhaltensdimension zuordnen lassen, non-verbale Kommunikation (68%,  $n = 96$ ) und Kommunikationstechniken (69%,  $n = 98$ ) angegeben. Abbildung 3 enthält eine Übersicht über die Häufigkeiten der Methoden, die von den Befragten in der Regel im Rahmen von Diversity-Trainings eingesetzt werden. Neben dem häufigen Einsatz der klassischen Trainingsmethode Vorlesung/Präsentation (75%,  $n = 107$ ), wurden von den Befragten Methoden genannt, die interaktive oder reflexive Prozesse auslösen sollen. Hierzu gehören Diskussionen (89%,  $n = 126$ ), der Einsatz von Rollenspielen (87%,  $n = 123$ ), Feedback (84%,  $n = 119$ ), die Arbeit mit Fallbeispielen (81%,  $n = 115$ ) sowie Übungen zur Reflexion von Werten (79%,  $n = 112$ ) und auch andere Instrumente zur Selbstreflexion (78%,  $n = 111$ ).

## 7. Diskussion und Implikationen für die Weiterentwicklung der Diversity-Trainingspraxis

In der Literatur zum Thema Diversity-Kompetenz sind die Modelle zur Begriffsklärung so vielfältig wie die Ausbildung und der berufliche Hintergrund von Diversity-Trainerinnen und -Trainern (Mazziotta et al. in Vorbereitung). Ziel der Studie war es, (1) zu untersuchen, wie Diversity-Trainerinnen und -Trainer Diversity-Kompetenzen konzeptualisieren und (2) dies in Bezug zur derzeitigen Trainingspraxis zu setzen. Die Ergebnisse liefern erste Erkenntnisse darüber, wie Diversity-Trainerinnen und -Trainer das zentrale Konstrukt Diversity-Kompetenz verstehen. Deutlich zeigte sich, dass insbesondere die affektive Komponente dabei eine prominente Rolle einnimmt, wie beispielsweise Vorurteilsfreiheit, Empathie oder Ambiguitätstoleranz. Weiterhin zeigte sich, dass die Diversity-Trainingspraxis Inhalte nutzt, die sich vorwiegend auf affektive Aspekte beziehen, und zudem vermehrt reflexive Methoden einsetzt. Reflexive Methoden sind besonders dazu geeignet, Prozesse auf der affektiven Ebene zu beeinflussen (Fowler / Bloom 2004). Die Passung zwischen den formulierten Lernzielen eines Trainingskonzepts – in diesem Fall die Förderung affektiver Kompetenzen – und der Auswahl von geeigneten Methoden ist eine wichtige Voraussetzung für die Wirkung von Trainingsmaßnahmen. Bolten (2006) schlägt im Rahmen der Diskussion um den Paradigmenwechsel die Nutzung von Methodenlandkarten vor, die den Abgleich von Trainingszielen, Trainingstypen und Übungen (Methoden und Inhalte) sicherstellen. In den Ergebnissen dieser Studie zeichnen sich Hinweise darauf ab, dass dieses Vorgehen in der Praxis teilweise bereits stattfindet. Insofern stehen die vorliegenden Ergebnisse zur derzeitigen Trainingspraxis im Einklang mit Boltens (2006) Beschreibung aktuellerer Paradigmen.

Abb. 2: Häufigkeiten der Nennungen der Inhalte auf die Frage „Welche der folgenden Aspekte sind in der Regel Inhalte Ihrer Diversity-Trainings?“ (Mehrfachnennungen waren möglich)

Inhalt	n <sup>a</sup>	%
Perspektivenübernahme	134	94
Identität	128	90
Ausgrenzung und Diskriminierung	106	75
Implementierung von Diversity Management	50	35
Soziale Verhaltensregeln	68	48
Kulturstandards bzw. -dimensionen	89	63
Do's and Don'ts	35	25
Vorurteile/Stereotype	130	92
Landeskunde	32	23
Nonverbale Kommunikation	96	68
Kommunikationstechniken	98	69
Wahrnehmungstraining	116	82
Verhandlungstechniken	38	27
Konfliktbehandlung	103	73
Problemlösetechniken	73	51
Managementtechniken	38	27
Betreuung von Familienangehörigen	11	8
Stressmanagement	28	20
Intergruppenprozesse	61	43
Sprachtraining / Fremdsprachenunterricht	13	9
Selbstmanagement	44	31
Zeitmanagement	16	11
sonstige Aspekte	37	26

<sup>a</sup>N gesamt = 172 befragte Diversity-Trainerinnen und -Trainer

Abb. 3: Häufigkeiten der Nennungen der eingesetzten Methoden auf die Frage „Welche Methoden setzen Sie in der Regel in Ihren Diversity-Trainings ein?“ (Mehrfachnennungen waren möglich)

Eingesetzte Methode	n <sup>a</sup>	%
Vorlesung/Präsentation	107	75
Video- und Audiomaterial	95	67
Textmaterial (z.B. Artikel, Buchkapitel)	86	61
Computer-basierte Übung	6	4
Interview	23	16
Rollenspiele	123	87
Spiele	97	68
Coaching	62	44
Fallbeispiele	115	81
Fallstudien	53	37
Postkorbübung	1	1
Drill-and-Practice	2	1
Arbeitsblätter	77	54
Simulationen	72	51
Lernen am Modell	46	32
Übungen zur Reflexion von Werten	112	79
Critical Incidents	66	46
Diskussion	126	89
Instrument zur Selbstreflexion	111	78
Feedback	119	84
Brainstorming	83	58
Exkursion/Immersion in Zielkultur	22	15
sonstige Methoden	34	24

<sup>a</sup>N gesamt = 172 befragte Diversit-Trainerinnen und -Trainer

Die Studie zeigt weiterhin, dass Diversity-Trainerinnen und -Trainer Kompetenzen wie dem Wissen über Kulturunterschiede und fremdkulturelle Handlungszusammenhänge wenig Relevanz zusprechen, während dem Erkennen von eigenkulturellen Handlungszusammenhängen, Empathie und auch allgemeiner Vorurteilsfreiheit mehr Bedeutung zugewiesen wird. Zudem treten Dos and Don'ts und landesspezifische Wissensvermittlung (wie Landeskunde oder Sprache) als kognitive Inhalte von Trainingsmaßnahmen in den Hintergrund und werden von Themen wie der Behandlung von Identitätsaspekten, Wahrnehmungstrainings und Kommunikationstechniken abgelöst (affektive und verhaltensbezogene Inhalte). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die befragten Diversity-Trainerinnen und -Trainer in ihren Trainingsmaßnahmen auf die allgemeine interkulturelle Sensibilisierung von Trainingsteilnehmenden fokussieren. Diese Befunde weisen darauf hin, dass sich möglicherweise ein Paradigmenwechsel in der Berufspraxis vollzieht. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Ergebnisse dieser Studie Erkenntnisse über den aktuellen Stand in der Praxis und nicht über eine längere zeitliche Entwicklung beinhalten.

Auf der anderen Seite liegen jedoch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Diversity-Trainingsmaßnahmen vor, die besagen, dass die größten Effekte auf kognitiver Ebene und nicht auf affektiver oder verhaltensbezogener Kompetenz- bzw. Lernebene zu vermerken sind (Mendenhall et al. 2004, Bezrukova et al. 2016). In der aktuelleren Metaanalyse von Bezrukova et al. (2016) zeigt sich, dass kurzfristige Veränderungen auf der affektiven Dimension zwar zu vermerken sind, diese jedoch nicht von Dauer sind. Dies steht im Widerspruch dazu, dass viele Diversity-Trainerinnen und -Trainer den Ergebnissen nach Kompetenzen auf der affektiven Dimension als ausschlaggebend für Diversity-Kompetenzen sehen. Hier stellt sich folglich

die Frage, inwiefern die derzeitigen Trainingsansätze ihren Wirkungsgrad bestmöglich ausschöpfen. Einstellungen sind nur langsam zu verändern. Dennoch werden nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie viele Ressourcen eingesetzt, um diese Einstellungsänderungen zu erzielen. Gleichzeitig ließen sich aus Sicht bisheriger Forschung kognitive Lernziele wirkungsvoll erreichen (Bezrukova et al. 2016), werden jedoch weniger verfolgt. Zwei Szenarien für die Weiterentwicklung der Trainingspraxis lassen sich an dieser Stelle ableiten, um die Wirkung der Maßnahmen möglicherweise langfristig zu erhöhen.

Das erste Szenario bezieht sich auf die Reflexion der derzeit genutzten Ansätze, um affektive Kompetenzen weiterzuentwickeln. Zum einen ist hier zu empfehlen, bisherige methodische Ansätze zu überprüfen, bereits entwickelte innovative Konzepte verstärkt zu nutzen und zum anderen zusätzliche Trainingskonzepte zu entwickeln, welche die relevanten psychologischen Prozesse der Einstellungsänderung (z. B. Abbau von Vorurteilen, Reduktion von Diskriminierung) verlässlich initiieren und somit die erwünschten langfristigen Effekte in Bezug auf die Lernziele bewirken. Dazu bedarf es auch auf Seiten der Wissenschaft einer Veränderung hin zu mehr Forschung über angemessene Wirkmodelle mit der Fragestellung, welche Methode unter welchen Bedingungen wirksam ist. Ein für die Diversity-Trainingspraxis unmittelbarer relevanter Forschungszweig ist die Forschung zu den Effekten des Intergruppenkontaktes (Pettigrew / Tropp 2011). Neuere Forschungsarbeiten untersuchen vermehrt, wie affektive Prozesse unterstützt werden können, damit der direkte und der stellvertretende Kontakt mit Personen (z. B. durch Massenmedien oder das Internet), die einer anderen sozialen Gruppe angehören als man selbst, zum Abbau von Vorurteilen und Aufbau positiver Einstellungen gegenüber der Gruppe führen kann (Mazziotta / Mummendey / Wright 2011, Tropp / Mazziotta / Wright 2016).

Auf Seiten der Praxis bedarf es einer stärkeren Integration von Forschungsergebnissen in die konzeptionelle Arbeit. Dies kann geschehen, indem Trainerinnen und Trainer sich noch bewusster mit der Passung zwischen Lernzielen, Inhalten und Methoden auseinandersetzen (Bolten 2006, Stephan / Stephan 2013). Beispielsweise zeigt sich in den Ergebnissen der vorliegenden Studie, dass das Wissen über Kulturunterschiede als Bestandteil von Diversity-Kompetenz von den befragten Diversity-Trainerinnen und Trainern vernachlässigt wird. Aktuelle Forschung im Kontext von Diversität in der Schule zeigt jedoch, dass gerade auch die Thematisierung und Anerkennung von Kulturunterschieden positive Effekte im Rahmen von Integration haben kann (Schachner 2015, Schachner / Brenick / Noack / van de Vijver / Heizmann 2015). Die hier zu erkennende Diskrepanz zwischen Konzepten in der Praxis und wissenschaftlichen Erkenntnissen spricht dafür, Forschung und Praxis stärker zu verknüpfen und durch eine bewusste Auseinandersetzung mit konkreten Lernzielen und verfügbaren Erkenntnissen über Methoden die bestmöglichen Entscheidungen in Bezug auf das Trainingskonzept zu treffen. In wissenschaftlichen Kontexten wird dies bereits immer wieder gefordert, um die Nachhaltigkeit von Diversity-Maßnahmen zu erhöhen (Paluck 2006, Pendry et al. 2007). Das bedeutet für Diversity-Trainerinnen und -Trainer, die Fülle an bereits verfügbaren und oft lang bewährten Methoden immer wieder kritisch zu reflektieren und in Abhängigkeit des Kontextes und der Anforderungen der jeweiligen Zielgruppe eine bewusste Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Ansatz zu treffen. Bei der Auswahl von Ansätzen und Methoden kann es hilfreich sein, nicht nur das „Was“ näher zu beleuchten, sondern das „Wie“ – d. h. den Prozess – stärker in den Vordergrund zu stellen. Auf diese Weise würden keine pauschalen Urteile über bestimmte Ansätze im Bereich der interkulturellen Kompetenzentwick-

lung gefällt, sondern es würde lediglich beurteilt werden, welche Methoden wie eingesetzt werden können, um ein formuliertes Lernziel zu erreichen. Der Methodeneinsatz sollte selbstverständlich immer unter Einbezug ethischer Richtlinien geschehen. Ein Beispiel für eine evidenzbasierte Konzeption einer Maßnahme auf der Grundlage sozialpsychologischer Theorien ist das Training von Ehrke, Berthold und Steffens (2014), das sowohl zu einer erhöhten wahrgenommenen Vielfalt in Gruppensituationen als auch zur Reduktion von sexistischen Einstellungen führt.

Im zweiten Szenario wäre es denkbar, die beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Trainingspraxis dahingehend zu nutzen, sich vornehmlich auf kognitive Aspekte der Kompetenzentwicklung zu stützen. Zu dieser Kategorie gehören informationsbasierte Seminarkonzepte. Dies könnte besonders relevant in Praxiskontexten sein, in denen Trainerinnen und Trainer mit sehr strikten zeitlichen Ressourcen konfrontiert werden und wenig Zeit für längere Simulationen zur Verfügung steht. Auch wenn eine Reduktion auf die Wissensvermittlung ein häufiger Kritikpunkt an bestehenden Diversity-Trainingskonzepten ist (Mendenhall et al. 2004, Bezrukova et al. 2016), so könnten rein informationsbasierte Trainingskonzepte durchaus sehr effektiv sein, wenn sie zielorientiert eingesetzt werden. Der Einsatz sollte in diesem Fall jedoch eng an eine Bedarfsanalyse geknüpft sein, die begründet, dass die Zielgruppe in einem ersten Schritt von einer Wissenserweiterung als Lernziel profitiert. Wissenserweiterung ist hiermit nicht gleichzusetzen mit Do's-and-Don'ts-Ansätzen zu (National-) Kulturen, sondern kann beispielsweise eine Wissenserweiterung über die strukturelle Benachteiligung von Minderheiten (z. B. das Thema Macht), den Einfluss von Kultur auf unser Denken und Handeln oder interkulturelle Kommunikationsprozesse beinhalten.

Nicht zu missachten ist gleichzeitig die Erkenntnis, dass Diversity-Trainerinnen

und -Trainer die affektiven Kompetenzen der Teilnehmenden als wesentlichen Bestandteil der interkulturellen Kompetenzentwicklung ansehen. Das Ziel, bei Teilnehmenden die allgemeine interkulturelle Sensibilisierung zu fördern, anstatt auf ganz konkrete (nationale) Kulturen vorzubereiten, wird deutlich. Auch wenn das Potential von informationsbasierten (kognitiven) Ansätzen stärker in den Fokus genommen werden könnte, so heißt dies nicht, dass die Maßnahmen, die auf affektive Kompetenzen abzielen, vernachlässigt werden müssen. „Thinking out of the box“, so lautete in der Studie eine Antwort auf die Frage, was Diversity-Kompetenz ist. In Bezug auf die Veränderungen in der Trainingspraxis ist dies nun gefragt, um das Umdenken im Rahmen des Paradigmenwechsels weiter zu fördern und geeignete Trainingskonzepte zu entwickeln, die die Kompetenzbereiche wirkungsvoll integrieren.

Eine Möglichkeit wäre demnach, zunächst in den klassischen Seminar-kontexten auf kognitive Lernziele zu fokussieren und gleichzeitig affektive und verhaltensbezogene Lernziele durch zusätzliche Maßnahmen zu verfolgen, wie es in der Praxis bereits teilweise mit individuellen Coaching-Konzepten, Training-on-the-job oder Mentoring-Programmen verfolgt wird. Die Wirksamkeit dieses Ansatzes wäre empirisch zu prüfen.

Auf Seiten der Wissenschaft wäre zu untersuchen, ob affektive Kompetenzen in zukünftigen Evaluationen verstärkt durch andere Maße (z. B. indirekte Maße der Einstellungsänderung) erfasst werden könnten, um die Verlässlichkeit der Befunde bezüglich der affektiven Trainingseffekte zu erhöhen (Kalinowski et al. 2013). Dies könnte die bisherigen Befunde relativieren, nach denen affektive Trainingseffekte im Rahmen von Diversity-Trainings schwieriger zu erzielen sind als kognitive Trainingseffekte. Ein weiteres bisher wenig beleuchtetes Thema bezieht sich auf die Perspektive anderer wichtiger Akteure in der Praxis: die der Auftraggebenden. Nicht immer

gibt es eine Übereinstimmung zwischen den Wünschen und Zielvorstellungen von Kundinnen und Kunden in der Praxis und dem, was mit Diversity-Trainingsmaßnahmen aus Sicht der Trainingsdurchführenden erzielt werden kann. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass auch auf Seiten der Auftraggebenden eine gewisse Unklarheit über den Begriff *Diversity-Kompetenzen* herrscht, zum anderen aber auch auf fehlende verbindliche Standards zur Bewertung der Maßnahmen. Mit dem Ziel, den Prozess der Auftragsklärung zu optimieren und Zielvereinbarungen für interkulturelle Maßnahmen transparenter zu gestalten, bietet sich hier ein weiteres Feld für zukünftige Forschung mit der Leitfrage: Was verstehen Auftraggebende unter Diversity-Kompetenzen?

## 8. Limitierungen der Studie

Da die Teilnehmenden über verschiedene Webseiten und soziale Netzwerke rekrutiert wurden, die Bezug zu Diversity-Trainings hatten, können die Ergebnisse durch Selbstselektion beeinträchtigt sein. Es lässt sich nicht ausschließen, dass insbesondere diejenigen an der Studie teilgenommen haben, die das Thema Diversity-Training besonders motiviert vertreten. Dies könnte sich insofern auf das Antwortverhalten auswirken, als dass sich die Befragten bereits vertieft mit dem Konstrukt *Diversity-Kompetenz* auseinandergesetzt haben, vielfältige theoretische Modelle kennen und sich aktiv mit neuen Inhalten und Methoden auseinandersetzen. Zudem muss angemerkt werden, dass die Stichprobengröße verhältnismäßig klein ist, wenn man die breite Nutzung unterschiedlicher Zugangskanäle in Betracht zieht. Die genaue Anzahl an Diversity-Trainerinnen und -Trainern in deutschsprachigen Ländern ist nicht bekannt und aufgrund der gewählten Rekrutierungsstrategie ist eine Schätzung der Rücklaufquote nicht möglich. Andererseits ist bekannt, dass die zeitlichen Ressourcen der Zielgruppe sehr eingeschränkt sind und zudem ökonomisch

mische Interessen eine große Rolle spielen (Gruber / Rothfuß 2016). Insofern kann die Stichprobengröße als zufriedenstellend angesehen werden. Obwohl die Repräsentativität der Stichprobe unbekannt ist und die Studienergebnisse somit nicht uneingeschränkt auf die Gesamtheit der Diversity-Trainerinnen und -Trainer im deutschsprachigen Raum übertragbar sind, spricht die vergleichsweise gute Teilnahmebereitschaft an dieser freiwilligen Online-Befragung dafür, dass diese Studie die vorherrschenden impliziten Theorien über Diversity-Kompetenzen adäquat abbildet. Diese Ergebnisse bieten durchaus wertvolle Erkenntnisse über die Sicht der Praxis und leisten somit einen wichtigen Beitrag in der interkulturellen Trainingsforschung.

## 9. Fazit und Ausblick

Aus der vorliegenden Studie geht hervor, dass Diversity-Trainerinnen und -Trainer in der Praxis ein besonderes Augenmerk auf die affektive Komponente von Diversity-Kompetenzen legen und vermehrt reflexive Methoden einsetzen, um ihre Trainingsziele zu erreichen. Inhaltlich stehen dabei Aspekte wie Empathie oder eine allgemeine Vorurteilsfreiheit im Vordergrund. Die Vermittlung von kulturspezifischem Wissen spielt demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle. Dem formulierten Paradigmenwechsel entsprechend, scheint somit der Umgang mit spezifischen Fremdkulturen in der Trainingspraxis zugunsten einer allgemeinen Sensibilisierung in den Hintergrund zu rücken.

Eine Reihe von weiteren Fragen schließen sich an diese Ergebnisse an und sollten in der zukünftigen Forschung Beachtung finden: Welchen Einfluss haben die zugrundeliegenden impliziten Theorien von Diversity-Kompetenz auf die Konzeption und Durchführung von Trainingsmaßnahmen? Inwiefern finden die hier beschriebenen impliziten Theorien von Diversity-Trainerinnen und -Trainern tatsächlich Berücksichtigung in der Formulierung von

Lernzielen? Welche Rahmenfaktoren spielen unter Umständen eine weitere Rolle in der Trainingsgestaltung (z. B. Konzept-Vorgaben der Auftraggebenden, zeitliche und finanzielle Ressourcen)? Eine wichtige Frage ist in diesem Zusammenhang auch, wie Wissenschaft und Praxis verstärkt zusammenarbeiten können, um die weitere Professionalisierung des Diversity-Trainingsbereichs zu unterstützen. Beispielweise könnten häufiger gemeinsame Kongresse für Wissenschaft und Praxis veranstaltet werden, um drängende Fragestellungen zu diskutieren und an Lösungsvorschlägen zu arbeiten. Zudem könnten Forschende verstärkt die Evaluationen von Trainings übernehmen (Stephan 2006). Somit würden zum einen Diversity-Trainerinnen und -Trainer entlastet, zum anderen könnten konkrete wissenschaftliche Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Trainingsmaßnahmen abgeleitet werden, die wiederum von Trainerinnen und Trainern in Interventionen umgesetzt werden können (Rohmann / Froncek / Mazziotta / Piper 2017).

In den vergangenen Jahrzehnten ist eine Fülle an wissenschaftlichem Wissen, praktischer Erfahrung und Ressourcen zur Diversity-Trainingspraxis entstanden, die eine gute Grundlage für die zukünftige Qualifizierung von interkulturellen Expertinnen und Experten bietet. Die zeitlich knappen Ressourcen im beruflichen Alltag der Trainerinnen und Trainer werden jedoch häufig als eine Barriere für die Neukonzeptionen bzw. Anwendung von innovativen Konzepten angeführt (Bolten 2006). Insofern bedarf es auch weiterer Forschung im Bereich der strukturellen Voraussetzungen für Veränderungen in der Trainingspraxis: Wie können externe Anreize geschaffen werden, damit Trainerinnen und Trainer trotz zeitlich knapper Ressourcen in Neukonzeptionen investieren? Wie kann eine Berufskultur geschaffen werden, die das oben beschriebene Vorgehen unterstützt? Nur durch die gleichzeitige Beschäftigung mit individuellen Faktoren auf Ebene



der Diversity-Trainerinnen und -Trainer wie auch mit Faktoren auf der Kontextebene lassen sich die gewünschten Veränderungen langfristig erzielen. Insgesamt ein Drittel der Befragten ist neben der eigenen Durchführung von Trainingsmaßnahmen in der Weiterbildung von Diversity-Trainerinnen und -Trainern tätig. Es ist somit anzunehmen, dass das in dieser Studie beschriebene Konzept von Diversity-Kompetenz auch in Zukunft interkulturelle Trainingsansätze prägen wird. Umso wichtiger ist es, sich mit dem aktuellen Stand der Praxis und den damit zusammenhängenden Möglichkeiten für Veränderungen in der Trainingspraxis auseinanderzusetzen, um nachhaltige und wirkungsvolle Trainingskonzepte zu entwickeln und zu implementieren. Wenn bekannt ist, wie und nach welchen Kriterien Diversity-Trainerinnen und -Trainer in ihrem beruflichen Alltag handeln, können konkrete und zukunftsweisende Veränderungsvorschläge formuliert werden, welche die Wirksamkeit und Qualität von Diversity-Maßnahmen in den Fokus rücken.

## 10. Literatur

- Anand, R. / Winters, M. F. (2008): A retrospective view of corporate diversity training from 1964 to the present. *Academy of Management Learning & Education* 7, S. 356-372.
- Bhawuk, D. P. S. / Brislin, R. W. (2000): Cross-cultural training. A review. *Applied Psychology. An International Review* 49, S. 162-191.
- Bezrukova, K. / Spell, C. / Perry, J. L. / Jehn, K. A. (2016): A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin* 142, S. 1227-1274.
- Bolten, J. (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training* (6. Auflage). München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 57-76.
- Bolten, J. (2011): Diversity Management als interkulturelle Prozessmoderation. *Interculture Journal. Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 10, S. 25-38.
- Bolten, J. (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. *Interculture Journal. Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 15, S. 75-92.
- Bosse, E. (2009): Intercultural training and development at Hildesheim University, Germany. *Intercultural Education* 20, S. 485-489.
- Brown, T. C. / McCracken, M. / Hillier, T.-L. (2013): Using evidence-based practices to enhance transfer of training. Assessing the effectiveness of goal setting and behavioural observation scales. *Human Resource Development International* 16, S. 374-389.
- Czollek, L. C. / Perko, G. / Weinbach, H. (2012): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Deardorff, D. K. (2006): Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10, S. 241-266.
- Deardorff, D. K. (2011): Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research* 2011, S. 65-79.
- Ehrke, F. / Berthold, A. / Steffens, M.C. (2014): How diversity training can change attitudes. Increasing perceived complexity of superordinate groups to improve intergroup relations. *Journal of Experimental Social Psychology* 53, S. 193-206.
- Ehrke, F. / Steffens, M. C. (2014): Diversity-Trainings. Einstellungen zwischen Gruppen sozialpsychologisch fundiert verbessern. In: Sauerland, M. /

- Braun, O. L. (Hrsg.): *Aktuelle Trends in der Personal- und Organisationsentwicklung*. Hamburg: Windmühle Verlag, S. 127-172.
- Fowler, S. M. / Blohm, J. M. (2004): An analysis of methods for intercultural training. In: Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hrsg.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 37-83.
- Friedman, S. / Ronen, S. (2015): The effect of implementation intentions on transfer of training. *European Journal of Social Psychology* 45, S. 409-416.
- Gruber, V. / Rothfuß, E. (2016): Interkulturelle Managementforschung – Reflexive Gedanken über eine unreflektierte Denkschule. *Interculture Journal. Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 15, S. 117-137.
- Kalinoski, Z. T. / Steele-Johnson, D. / Peyton, E. J. / Leas, K. A. / Steinke, J. / Bowling, N. A. (2013): A meta analytic evaluation of diversity training outcomes. *Journal of Organizational Behavior* 34, S. 1076-1104.
- Kumbruck, C. / Derboven, W. (2009): *Interkulturelles Training. Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Heidelberg: Springer.
- Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hrsg.) (2004): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leenen, R. (2007): Interkulturelles Training. Psychologische und pädagogische Ansätze. In Straub, J., Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Springer-Verlag. S. 773-784.
- Lott, B. (2010): *Multiculturalism and diversity. A social psychological perspective*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz (11. Auflage).
- Mazziotta, A. / Mummendey, A. / Wright, S. C. (2011): Vicarious intergroup contact effects. Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes and Intergroup Relations* 14, S. 255-274.
- Mazziotta, A. / Piper, V. / Rohmann, A. (2016): *Interkulturelle Trainings. Ein wissenschaftlich fundierter und praxisrelevanter Überblick*. Wiesbaden: Springer.
- Mazziotta, A. / Rohmann, A. / Piper, V. (in Vorbereitung): *Diversity trainings in German-speaking countries. Status quo and perspectives for a science-practice dialogue*. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Mendenhall, M. E. / Stahl, G. K. / Ehnert, I. / Oddou, G. / Osland, J. S. / Kühlmann, T. M. (2004): Evaluation studies of cross-cultural training programs. A review of the literature from 1988-2000. In: Landis, D. / Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hrsg.): *Handbook of intercultural training* (3. Auflage). Thousand Oaks, CA: Sage, S. 129-143.
- Paluck, E. L. (2006): Diversity training and intergroup contact. A call to action research. *Journal of Social Issues* 62, S. 439-451.
- Pendry, L. F. / Driscoll, D. M. / Field, S. C. T. (2007): Diversity training. Putting theory into practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 80, S. 27-50.
- Pettigrew, T. F. / Tropp, L. R. (2011): *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*. New York, NY: Psychology Press.

- Pusch, M. D. (2004): Intercultural training in historical perspective. In Landis, D., Bennett, J. M. / Bennett, M. J. (Hrsg.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. S. 13-36.
- Rohmann, A. / Froncek, B. / Mazziotta, A. / Piper, V. (2017): Current evaluation practices of diversity trainers in German-speaking countries. *International Journal of Training Research* 15, S. 148-159.
- Rosenberg, M. J. / Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, M. J. / Hovland, C. I. (Hrsg.): *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components*. New Haven: Yale University Press, S. 1-14.
- Rynes, S. / Rosen, B. (1995): A field survey of factors affecting the adoption and perceived success of diversity training. *Personnel Psychology* 48, S. 247-270.
- Schachner, M. K. (2015): Von Antidiskriminierung und Anpassung zu gelebter Multikulturalität im Schulkontext. Eine Handlungsempfehlung für Lehrer. *Potsdamer Zentrum für Empirische Inklusionsforschung (ZEIF)* 8, S. 1-12.
- Schachner, M. K. / Brenick, A. / Noack, P. / van de Vijver, A. J. R. / Heizmann, B. (2015): Structural and normative conditions for interethnic friendships in multiethnic classrooms. *International Journal of Intercultural Relations* 47, S. 1-12.
- Scheitza, A. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Diskurse und Konzepte*. Münster: LIT-Verlag, S. 91-120.
- Stephan, W. G. (2006): Bridging the researcher-practitioner divide in intergroup relations. *Journal of Social Issues* 62, S. 597-605.
- Stephan, W. G. / Stephan, C. W. (2013): Designing intercultural education and training programs. An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations* 37, S. 277-286.
- Stüdlein, Y. (1997): *Management von Kulturunterschieden. Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen*. Wiesbaden: Gabler.
- Thomas, A. / Kammhuber, S. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.). (2009): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tropp, L. R. / Mazziotta, A. / Wright, S. C. (2016): Recent developments in intergroup contact research. Affective processes, group status, and contact valence. In Sibley, C. G. / Barlow, F. K. (Hrsg.): *Cambridge handbook of the psychology of prejudice*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. S. 463-481.
- Van Keuk, E. / Ghaderi, C. / Joksimovic, L. / David, D. M. (Hrsg.). (2010): *Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Woltin, K. A. / Jonas, K. J. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Begriffe, Methoden und Trainingseffekte. *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 463-487.

## 11. Endnotes

- 1 Nennungen einer Kategorie, die bei  $n \leq 2$  lagen, entsprechen jeweils einer Nennung  $< 1\%$ .



