

<p>DIDAKTIKA A METODIKA VYUČOVACÍCH A CUDZÍCH JAZYKOV TEACHING AND LEARNING FOREIGN LANGUAGES</p>
---

**DIE BEDEUTUNG DES LERNENS  
IM KONTEXT VON MANAGEMENTHANDLUNGEN**

Importance Of Learning In The Context Of Managerial Skills

*Eva Janíčková*

**Abstract**

Intercultural competence, learning and ability to learn have undoubtedly acquired great significance for current and future management activities and their Work itself. When making research into the concept of intercultural competence, learning and ability to learn we have recorded different approaches presented by various authors. The ways of mediating and implementing them are presented differently in technical literature as well. In the paper we try to find answers to various issues including the definition of the notion learning.

**Keywords:** learning, intercultural differences, culture, corporate culture, verbal and non-verbal communication

**Abstract**

Der im Kontext von Managementhandlungen herausragende und für die Zukunft weiter zunehmende Stellenwert interkultureller Kompetenz, Lernens und Lernfähigkeit ist unter den Autoren, die sich mit dieser Problematik beschäftigen, unbestritten. Auf der Suche danach, was konkret unter (interkulturellem) Lernen und der Lernfähigkeit zu verstehen ist und wie sie nachhaltig vermittelt werden können, divergieren die Auffassungen in der Fachliteratur jedoch stark. Dies beginnt bereits bei der für die Auseinandersetzung mit dieser Problematik bedeutenden Frage, ob und wie der Begriff des Lernens definiert werden sollte.

**Schlüsselwörter:** Lernen, interkulturelle Unterschiede, Kultur, Unternehmenskultur, verbale und nonverbale Kommunikation

**Einleitung**

Die Interpretation interkultureller Unterschiede auf Basis von Klassifizierungen, wie sie Hofstede (1997) oder auch andere Autoren (Lewis (2000), Trompenaars (1993) vornehmen, führt leicht zu einem Verständnis interkulturellen Lernens, das nach unserer Auffassung problematisch erscheint: Wenn sich Kulturen anhand von bestimmten Merkmalen beschreiben lassen, so kann auch das Wissen in Bezug auf diese Merkmale kognitiv vermittelt und das für die Interaktion mit diesen Kulturen angemessene Verhalten entsprechend trainiert werden.

Dieses Verständnis von interkulturellem Lernen und interkulturellem Management ist möglicherweise auch einer der ursächlichen Faktoren für eine Haltung, die in der Unternehmenspraxis im Kontext von kulturübergreifenden Problem- und Fragestellungen vielfach zu beobachten ist.

Der Annahme folgend, dass kulturelle Prägungen auf bestimmte, unveränderliche Merkmale zurückzuführen sind, dient das Phänomen Kultur als globale Erklärung, warum die Dinge so sind, wie sie sind, und auch nicht anders sein können. Handlungen beziehungsweise die Tatsache, dass eigentlich notwendige Handlungen nicht erfolgen, werden auf die scheinbar unveränderliche Kultur zurückgeführt. Begleitet von Gefühlen der Ohnmacht wird an der Überzeugung festgehalten, der jeweiligen Kultur hilflos ausgeliefert zu sein und sie als gegeben und unveränderlich hinnehmen zu müssen. Dies führt vielfach zu einer Vereinfachung beziehungsweise zu einem Vermeidungsverhalten in schwierigen Managementsituationen, bei Führungskonflikten oder Kommunikationsproblemen, die auf das kulturelle Phänomen reduziert und damit als nicht beeinflussbar bewertet werden. Unserer Meinung nach beschränkt sich diese Einstellung und das beschriebene Verhalten nicht nur auf interkulturelle Begegnungen im länderübergreifenden Rahmen, sondern trifft insbesondere auch auf Überschneidungssituationen zwischen unterschiedlichen Organisationskulturen zu.

### **Unterschiedliche Dimensionen des Lernens**

Kulturkontakt beinhaltet den Aspekt der Begegnung und der (verbalen oder nonverbalen) Kommunikation. Eine der beiden zentralen Thesen (Baecker, 2000) besagt, dass Kultur erst aus einem Kulturkontakt heraus entsteht. Im Vorfeld des Kulturkontaktes hat die jeweilige Kultur aus ihrer inneren Selbstbetrachtung heraus kein Wissen darüber, dass sie eine Kultur ist und was genau sie als Kultur auszeichnet. *„Erst der Kontakt zwingt sie, aus der Erfahrung des Fremden [...] auf ein Eigenes zu schließen. Mindestens der Kontrast, dadurch jedoch auch das Fremde, sind bereits Teil des Eigenen, das nichts anderes ist als die Abgrenzung vom Fremden, die Suche nach dem Kontrast. Jenes Eigene, das sich als Eigenes behaupten will, kann es dann schon nicht mehr sein, weil es unmöglich ist, das Fremde als Anlaß der Behauptung des Eigenen aus dieser Behauptung wieder herauszustreichen.“* (Baecker, 2000, S.16).

Nach der zweiten These, die aus der Logik des Kulturkontaktes heraus gewonnen werden kann, werden die Herausforderungen erörtert, denen sich Unternehmen im Rahmen eines kulturübergreifenden Managements stellen müssen. Dieser Aspekt gewinnt insbesondere dann an Bedeutung, wenn sich zwei Unternehmenskulturen in der Folge von Unternehmenszusammenschlüssen zu einer Kultur vereinen sollen, wobei die Frage zu beantworten sein wird, ob diese Einheit der Kulturen durch einen bewusst initiierten Prozess überhaupt werden kann.

In der Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lernen definiert werden kann und welches die Kernelemente einer tragfähigen Lerntheorie sind, fallen insbesondere zwei Aspekte auf. Mit dem Begriff des Lernens wird in der Regel die Unterstellung verbunden Lernen sei grundsätzlich etwas Positives. So wird von vornherein auch ausgeschlossen, dass es Situationen geben kann, in denen Nicht-Lernen die bessere Handlungsalternative darstellt. Lernen bezeichnet zudem eine Vielzahl unterschiedlichster Phänomene, die meist unter ein- und

demselben Begriff subsumiert werden, ohne dabei zu differenzieren, dass in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils auch unterschiedliche Gesetze des Lernens Gültigkeit haben. Sofern der Anspruch besteht, ein Lernkonzept zu entwickeln, das den individuellen Anforderungen der Situation gerecht werden soll, müssen diese unterschiedlichen Gesetze entsprechende Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund sollen wir die relevanten Thesen in der Literatur, die sich mit dieser Problematik befassen, näher beleuchten.

Lewin fordert in seiner Feldtheorie eine Differenzierung der folgenden Arten von Veränderungen, um den Begriff des Lernens einordnen zu können: „1. *Lernen als eine Veränderung der kognitiven Struktur (Wissen)*; 2. *Lernen als eine Veränderung der Motivation (annehmen oder ablehnen lernen)*; 3. *Lernen als eine Veränderung der Gruppenzugehörigkeit oder Ideologie (das ist ein wichtiger Aspekt des Hineinwachsens in eine Kultur)*; 4. *Lernen in der Bedeutung der Willkürbeherrschung der Körpermuskulatur (das ist einer der Hauptaspekte des Erwerbs von Fertigkeiten wie des Sprechens und der Selbstbeherrschung.*“ (Lewin, 1982, S.163)

Schein unterstreicht die Notwendigkeit, Lernen nicht als einheitliches Konzept zu begreifen, sondern mindestens drei Arten des Lernens zu unterscheiden, die in den einzelnen Phasen des Lern-beziehungsweise Veränderungsprozesses ungleich stark zum Tragen kommen: 1. *Lernen durch den Erwerb von neuem Wissen und neuen Einsichten*; 2. *Lernen im Sinne von Gewohnheiten und Fertigkeiten*; 3. *Lernen im Rahmen einer emotionalen Konditionierung und angelernten Angst.* (vgl. Schein, 1993, S. 86).

Die erste Form des Lernens definiert Schein als den Erwerb von Wissen und das Gewinnen von Einsichten. Informationen zu gewinnen, um die eigene Wissensbasis auszubauen, entspricht seiner Auffassung nach dem gebräuchlichsten Verständnis von Lernen. Dabei stellt er innerhalb dieses Lernkonzeptes insbesondere das Gewinnen neuer Einsichten heraus. (Schein, 1993, S.86).

Oftmals ist es schwierig Einsichten zu gewinnen, und wenn es aufgrund einer zu hohen Komplexität des Problems nicht gelingt, dieses durch Einsichten zu lösen, führt das in der Folge zu Frustration und Angst. Die Gefühle, die mit der Unfähigkeit oder mangelnden Bereitschaft etwas Neues zu lernen verbunden sind, bezeichnet Schein als Angst. Zur Vermeidung dieser Angst kommen unterschiedliche Verhaltensmuster zur Anwendung, die dazu führen, dass wir nicht lernen müssen. Diese Verhaltensmuster zeigen sich beispielsweise im Ignorieren oder Vereinfachen des Problems bis hin zur völligen Verzerrung oder auch in Projektionen auf andere (vgl. Schein. 1993, S. 86).

Diese Aussagen von Schein verdeutlichen bereits eine der zentralen Irrtümer des Lernens. Die Fokussierung auf das kognitive Lernen birgt die Gefahr einer mangelnden Berücksichtigung des Verhaltensaspektes in sich. Dabei wird die Tatsache vernachlässigt, dass auch kognitive Lernkonzepte erst dann wirksam sind, wenn sie sich in einem veränderten Verhalten niederschlagen.

Ein weiterer Irrtum, den viele Lernansätze implizieren, lautet: Lernen ist grundsätzlich etwas Positives. Diese positive Unterstellung beinhaltet insofern eine Lernfalle, als dadurch bereits im Vorhinein die Möglichkeit aberkannt wird. Ängste und Widerstände, die natürlicherweise mit dem Lernen von neuem Wissen oder neuen Verhaltensweisen verbunden sein können (vgl. Schein, 1993,

S. 86), angstfrei zu thematisieren. Gerade der bewusste und offene Umgang mit dieser Angst könnte jedoch ein erster wichtiger Lernschritt sein.

Das Lernen von neuen Gewohnheiten und Fertigkeiten, das Schein als weitere Form des Lernens diskutiert, orientiert sich am Modell des Behaviorismus (vgl. Schein, 1993, S.86). Wesentlicher Grundsatz dieses Modells ist es, Fehler und unerwünschtes Verhalten nicht zu bestrafen, sondern zu ignorieren, um den Lernprozess auf die kontinuierliche Verbesserung und Verfeinerung des gewünschten Verhaltens zu konzentrieren. Für die Anwendung dieses Lernkonzeptes müssen zwei wesentliche Voraussetzungen gegeben sein: die Akzeptanz, dass dieser Prozess viel Zeit durch fortwährende Übung erfordert, und die Bereitschaft einer vorübergehenden Inkompetenz, bis das neue Verhalten zur Gewohnheit wird. In der Unternehmenspraxis scheitert das Konzept vielfach genau an diesen beiden Anforderungen. Lernprozessen in Organisationen liegt oftmals der Irrtum zu Grunde, dass Fehler zwar gemacht werden dürfen, aber derselbe Fehler nur einmal. Dieser Anspruch erweist sich jedoch als unrealistisch, wenn es darum geht, „neues“ Verhalten zu verankern. Hierzu ist vielmehr eine Kultur notwendig, in welcher Übungsfelder geboten werden, in deren Rahmen nicht nur das erwünschte Verhalten, sondern auch das Entdecken von Fehlern belohnt wird. Es braucht somit eine Fehlerkultur, welches Fehlerhalten als wichtigen Teil des Lernprozesses begreift. Die Schwierigkeit, dieses neue Verständnis einer Fehlerkultur zu implementieren, liegt auch in dem damit verbundenen Prozess begründet, nicht nur alte Gewohnheiten, sondern auch fest verankerte kulturelle Regeln überwinden zu müssen. So geht es auf der Führungs- und Managementebene meist weniger darum, sich gegenseitig auf Fehler aufmerksam zu machen und sich diese einzugestehen, sondern es steht vielmehr das Bestreben im Vordergrund, das eigene Gesicht zu wahren und sich selbst zu schützen (vgl. Schein, 1993, S. 86f).

Im Rahmen des Lernens von Gewohnheiten und Fertigkeiten verbirgt sich ein weiterer Irrtum des Lernens. Es wird meist davon ausgegangen, es gehe „nur“ darum, neues Verhalten zu lernen. Bei Lernprozessen von Erwachsenen handelt es sich jedoch um ein sehr viel schwierigeres Phänomen. Um Neues lernen zu können, müssen erst alte, gewohnte Verhaltensweisen verlernt werden, was emotional sehr viel anspruchsvoller ist als Neues zu lernen. Ein kritischer Einwand zur These der Notwendigkeit des Verlernens könnte sein, dass die alten Erfahrungen durch neue Erlebnisse überdeckt werden und sich deshalb das Verlernen als unbewusst logische Konsequenz automatisch ergibt. Bei dieser Annahme wird jedoch übersehen, dass negative Erfahrungen die einzelne Person in ihrer Bereitschaft hindern können, sich überhaupt auf neue Erfahrungen einzulassen.

Das Verlernen ist bei Schein insbesondere im Kontext des Lernens durch emotionale Konditionierung und angelebte Angst von Bedeutung. Dieser Aspekt hat den zwingendsten Einfluss auf den Lernprozess (vgl. Schein, 1993, S. 87). Die emotionale Konditionierung gibt im Wesentlichen den Rahmen für die individuelle Lernfähigkeit vor. Eine Konditionierung kann positiver oder negativer Natur sein. In beiden Fällen werden persönliche Erfahrungen aus der Vergangenheit mit tief verankerten emotionalen Erlebnissen verknüpft. Gemeint sind Erlebnisse, die die innere Einstellung in Bezug auf ähnliche Situationen in der Gegenwart oder Zukunft entscheidend prägen und damit auch das gezeigte Verhalten bestimmen.

Die auf Basis der Konzepte von Schein diskutierten Irrtümer des Lernens führen zu einem Verständnis von Lernen, das sich an die Grundlagen der Gestalttherapie anlehnt: *„Lernen ist Entdecken, das Aufdecken dessen, was da ist. Wenn wir entdecken, decken wir unsere eigenen Fähigkeiten, unsere eigenen Augen auf, um unsere Möglichkeiten zu finden, um zu sehen, was abläuft, um zu entdecken wie wir unser Leben erweitern können, um uns verfügbare Wege zu finden, die uns eine schwierige Situation bewältigen lassen“* (Perls, 1980, S 95). Damit wird auch deutlich, welchen Anspruch Perls mit einem entsprechenden Lernkonzept verknüpft: *„Das Erlernen von Fähigkeiten ist die Entdeckung, dass etwas möglich ist. Lehren heißt zeigen, dass etwas möglich ist. Entdecken: aufdecken, eine Decke wegnehmen, eine Sache oder Fähigkeit erscheinen lassen, etwas `Neues` hinzufügen“* (Perls, 1980, S. 88).

Wie diese Entdeckungsreise initiiert werden kann, macht Simon deutlich, der sich in seiner Beschreibung von Lernprozessen der Metapher einer Infektionskrankheit bedient: *„Wer lehren will, muss infizieren, er muss andere anstecken. [...] Wer, wo auch immer, als Lehrer wirkt, sollte sich stets bewusst sein, dass diejenigen Erreger die größte Chance haben, sich zu vermehren, deren Übertragung mit Lust verbunden ist“* (Simon, 1999, S. 159). Den Lernprozess als lustvolle Entdeckungsreise zu begreifen, die nicht nur offenbart, was „draußen“ möglich ist, sondern auch eine Reise zu sich selbst hin darstellt, sollte auch dem Charakter des Lernprogramms entsprechen. Eine der möglichen Ursachen, warum viele Ansätze von kulturellen Lern- und Veränderungsprozessen in Unternehmen wenig Erfolg versprechen, könnte somit vielleicht darin liegen, dass es hierbei oft nicht um das Entdecken des Möglichen geht, sondern vielmehr um eine Konditionierung im Hinblick auf das Gewollte.

Die Bewertung von Lernen und Nichtlernen stellt einen weiteren zentralen Aspekt in Simons Ausführungen dar. Seiner Auffassung entsprechend ist Lernen nicht immer die sinnvolle Alternative, da es durchaus auch Situationen gibt, in denen das Beibehalten des bisherigen Verhaltens, das gegebenenfalls die Umwelt dazu zwingt sich anzupassen, die bessere Alternative ist. Vor diesem Hintergrund gilt es genau auszuloten, was es wie zu lernen lohnt und ob Lernen in der betreffenden Situation zu verantworten ist. Im Kontext unseres Themas sind insbesondere die folgenden beiden Fragen von Interesse: *„Wie können wir lernen, nicht zu lernen, um die Werte zu erhalten, die uns erhaltenswert erscheinen? Und wie können wir diese Mechanismen des Nichtlernens ausschalten, falls es für unser Überleben wichtig sein sollte, altes Wissen über Bord zu werfen?“* (Simon, 1999, S. 155).

Die Lernprozesse werden auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. Eine dieser Ebenen stellt der individuelle Lernprozess des einzelnen Teilnehmers dar. Dabei geht es um die Frage, ob und inwieweit sich das Verhalten der Teilnehmer im Verlauf des Lernprozesses verändert hat. Denn dieses besteht auch darin, die Gruppe aller Teilnehmer inklusive der begleitenden Personen als System zu begreifen, dass dazu befähigt werden soll, als solches zu lernen. Dieses Lernen wiederum ist nur dann möglich, wenn alle Subsysteme dieses Systems lernbereit und lernfähig sind. Zu den Subsystemen gehört auch jeder einzelne Teilnehmer, weil auch dieser in Beziehung zu seinem Umwelten als System verstanden werden kann.

Das individuelle Lernen verkörpert die Basis, damit das Lernen des gesamten Systems ermöglicht wird. Das organisationale Lernen, das im Kontext

der Expedition als das Lernen des Systems mit allen seinen Subsystemen verstanden wird, kann jedoch weit mehr (oder weniger) sein als die Summe aller individuellen Lernprozesse. Denn dieses wird beispielsweise auch geprägt durch die Beziehungen der Subsysteme untereinander, die Verflechtung des Systems mit seinen Umwelten sowie durch die Werte, Normen, mentalen Modelle oder Verhaltensmuster, die sich im Laufe des Entwicklungsprozesses innerhalb des Systems herausgebildet haben. Bei der Bewertung organisationaler Lernprozesse gilt es somit die Frage zu beantworten, inwieweit das im gesamten Netzwerk vorhandene Wissen und Erfahrungslernen dem System so verfügbar gemacht wird, dass dieses als Ganzes lern- und leistungsfähiger ist.

Die Überzeugung, dass individuelles Lernen die Basis für organisationales Lernen bildet, findet sich an mehreren Stellen in der Literatur wieder. Senge beispielsweise ist der Auffassung, dass Organisationen nur lernen, wenn das Lernen der einzelnen Menschen in der Organisation sichergestellt werden kann. Das individuelle Lernen sei zwar keine Gewährleistung für das Lernen der Organisation, sondern eine notwendige Voraussetzung, um dieses zu ermöglichen. Nur ein kleiner Anteil von Führungskräften ist sich seiner Meinung nach allerdings bewusst, inwieweit die Verpflichtung für das individuelle Lernen einen grundlegenden Wandel der Unternehmensphilosophie verlangt (vgl. Senge, 2001, S. 171).

Auch Marquardt/Reynolds betrachten individuelles Lernen als Voraussetzung für organisationales Lernen, da in ihren Augen nur Individuen denken und handeln können (Marquardt/Reynolds, 1994, S. 37).

## **Fazit**

Interkulturelle Lernprozesse unterliegen einem äußerst hohen Maß an Komplexität, was einerseits auf Betrachtungsweisen in Verbindung mit dem Kulturbegriff und andererseits auf die Komplexität von Lernprozessen im Allgemeinen zurückzuführen ist. Beides gilt es für eine Theorie interkulturellen Lernens in adäquater Weise zu berücksichtigen. Darüber hinaus liegt eine besondere Herausforderung in diesem Zusammenhang darin, dass die einzelnen Aspekte teilweise systemimmanente Widersprüchlichkeiten beinhalten, die im Hinblick auf eine zu formulierende Theorie interkulturellen Lernens und die darauf basierenden Lernkonzepte nicht gelehrt oder vereinfacht werden sollten, sondern vielmehr expliziter Bestandteil einer tragfähigen Theorie und damit auch eines wirksamen Lernkonzeptes sein müssen.

Ein zentrales Element einer interkulturellen Lerntheorie basiert auf der Annahme, Kultur sei nicht angeboren, sondern erlernt (vgl. z. B. Hofstede, 1997, S. 4), was zu der Hypothese führt, dass sie im Rahmen von interkulturellen Lernprozessen trainiert und vermittelt werden kann (vgl. auch Herbrand 2000, S. 81). Diese Hypothese gilt es jedoch in Zusammenhang mit einer der zentralen Thesen des Lernens zu betrachten, die sich auf die Eigenheiten des Erwachsenenlernens bezieht. Denn die Verbindung von Erwachsenenlernen und interkulturellem Lernen beinhaltet eine besondere Herausforderung: Während sich der Prozess des interkulturellen Lernens im Kontext von Managementhandlungen auf das Erwachsenenlernen konzentriert, fokussieren die Inhalte wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Werthaltungen oder Denk-, Fühl-, und Handlungsmustern auf Bereiche, die in der Regel bereits in einer sehr frühen Phase sozialisiert werden. Diese Fähigkeiten oder

Grundeinstellungen sind meist tief verankert, teilweise sogar unbewusst, und damit sind Veränderungen auch nur begrenzt möglich.

Eine der Konklusionen für eine Theorie interkulturellen Lernens leitet sich aus dieser Widersprüchlichkeit ab: Lernen wird meist damit assoziiert, dass Neues gelernt wird, aber beim interkulturellen Lernen geht es zunächst vielmehr darum, sich die eigenen mentalen Modelle bewusst zu machen. Der erste wesentliche Schritt besteht darin, Verunsicherung und Verwirrung zu stiften und die Sicherheit zu erschüttern, dass die eigenen mentalen Modelle, Wertvorstellungen, Denk-, Fühl-, und Verhaltensmuster die einzig gültige Interpretation der Wirklichkeit beinhalten, sondern es parallel dazu eine Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten gibt, die auf unterschiedlichen kulturellen Systemen basieren. Die Bereitschaft und Offenheit zu fördern, um diese Unterschiede überhaupt wahrnehmen, sehen und akzeptieren zu können, muss deshalb aus unserer Sicht der Autorin ein zentraler Bestandteil eines interkulturellen Lernprogramms sein. Die Bewertung und Selektion der unterschiedlichen Bilder, Sichtweisen und Interpretationen kann erst in einem zweiten Schritt erfolgen. Dabei entscheidet sich dann, ob im herkömmlichen Verständnis von Lernen etwas „gelernt“ wurde, indem beispielsweise die Sicht der Welt korrigiert und die eigenen Muster entsprechend angepasst werden. Aber auch hier verbirgt sich eine weitere Falle, da der Lernprozess möglicherweise primär darin besteht, zu „verlernen“ oder sich vielleicht sogar bewusst für die Variante des „Nicht-Lernens“ zu entscheiden.

Wie bereits oben ausgeführt, beinhaltet eine tragfähige interkulturelle Lerntheorie den direkten und unmittelbaren Kulturkontakt als zentrales Element und notwendige Voraussetzung interkulturellen Lernens. Deshalb muss ein zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz erstelltes Lernkonzept auf dem interaktionsorientierten Ansatz beruhen, bei dem der Kontakt mit der fremden Kultur gewährleistet ist. Die herausragende Bedeutung des Kulturkontaktes als Teil der Lerntheorie liegt darin begründet, dass die eigene kulturelle Identität erst durch den unmittelbaren Kontakt sichtbar werden kann. Die Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität ist wiederum eine Voraussetzung, um eine Begegnung mit dem Fremden zu ermöglichen, wobei eine klare Grenzziehung zwischen dem Eigenen und Fremden nicht möglich ist.

Das zu Grunde gelegte Verständnis von Lernen ist insofern bedeutsam, als sich die Gestaltung eines entsprechenden Lernkonzeptes daran zu orientieren hat. Lernen wird verstanden als Entdeckungsreise, als Prozess des Aufdeckens der Möglichkeiten in der Begegnung mit sich selbst und dem Fremden.

## Literatur

- BAECKER, D. 2000. *Wozu Kultur?* Berlin.
- HERBRAND, F. 2000. *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft.* Berner betriebswirtschaftliche Schriften, Bern, Bd. 25.
- HOLSTEDDE, F. 1997. *Lokales Denken, globales Handeln – Kulturen, Zusammenarbeit und Management.* München, 1997.
- LEWIN, K 1982. *Lewin-Kurt-Werkausgabe.* Bd. 4 Feldtheorie, Hrsg. von Graumann, Carl-Friedrich. Bern/Stuttgart, 1982.

- LEWIS, R. D. 2000. *Handbuch internationale Kompetenz: Mehr Erfolg durch den richtigen Umgang mit Geschäftspartnern weltweit*. Frankfurt/Main, 2000.
- MARQUARDT, M. J., REYNOLDS, A. 1994. *Global Learning Organization*. Burr Ridge, New York, 1984.
- PERLS, F. S. 1980. *Gestalt – Wachstum – Integration, Aufsätze, Vorträge, Therapiesitzungen*. Paderborn, 1980.
- PERLS, F. S. 1982. *Gestalt – Wahrnehmung, Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne*. Frankfurt/M, 1982.
- SCHEIN, E. H. 1993. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. In: *Sloan Management Review*, 1993.
- SIMON, F. B. 1999. *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik*. 2. Auflage. Heidelberg, 1999.
- SENGE, P. M. 2001. *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 8. Auflage, Stuttgart, 2001.
- TROMPENAARS, F 1993. *Handbuch Globales Managen – Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht*. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau, 1983.

#### *Kontakt*

*Mgr. Eva Janíčková, PhD.*  
*Ekonomická univerzita*  
*Fakulta aplikovaných jazykov*  
*Katedra nemeckého jazyka*  
*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*  
*Slovenská republika*  
*Email: eva.janickova@gmx.net*