



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der
Auslandseinsatzvorbereitung: Chancen und Herausforderungen
am Beispiel des Österreichischen Bundesheeres

verfasst von | submitted by
Bibimaya Larice BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Dipl.-Kulturw. Univ. Dr. Gunnar Stange

Danksagung

Mein aufrichtiger Dank gilt meinem Betreuer, Dipl.-Kulturw. Univ. Dr. Stange, für die fachliche Begleitung, die konstruktiven Impulse und die kontinuierliche Unterstützung während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Arbeit. Sein Vertrauen und seine fachkundige Betreuung haben maßgeblich zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen.

Ich danke dem Bundesministerium für Landesverteidigung für die Genehmigung zur Durchführung meines Forschungsvorhabens. Ebenso danke ich den Expert:innen und allen weiteren Beteiligten, die mir durch ihre Zeit, ihr Interesse und ihre Offenheit Einblicke in die Arbeit des Österreichischen Bundesheeres ermöglicht haben.

Ich danke meinen Eltern, Margit und Enrico, für ihre Unterstützung, ihr Vertrauen und ihre bedingungslose Liebe. Danke für die wegweisende Inspiration. Grazie di cuore.

Darüber hinaus danke ich allen meinen Wegbegleiter:innen, die mich in den letzten Jahren auf unterschiedliche Weise geprägt und während dieses Studienabschnitts unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	3
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	5
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	7
1. EINLEITUNG	9
2. THEORIEN UND KONZEPTE.....	12
2.1. KULTURBEGRIFFE	15
2.2. INTERKULTURALITÄT	17
2.3. INTERKULTURELLE KOMPETENZ	18
2.3.1. Theoretische Grundlagen interkultureller Kompetenz	18
2.3.2. Cultural Intelligence nach Earley und Ang.....	21
2.3.3. Kritische Perspektiven auf Kultur in den Auslandseinsätzen	24
2.3.4. Interkulturelle Kompetenzvermittlung und ihre Bedeutung für die Einsatzvorbereitung.....	25
3. FORSCHUNGSSTAND.....	28
3.1. INTERNATIONALE PERSPEKTIVEN AUF DIE INTERKULTURELLE KOMPETENZVERMITTLUNG	29
3.1.1. Bemühungen der Vereinten Nationen	30
3.1.2. Bemühungen der Nordatlantikpakt-Organisation	32
3.1.3. Bemühungen der Europäischen Union	34
3.2. NATIONALE PERSPEKTIVEN AUF DIE INTERKULTURELLE KOMPETENZVERMITTLUNG	37
3.2.1. Bemühungen Österreichs	38
3.2.1.1. Ausbildungsinhalte zur interkulturellen Kompetenz im Österreichischen Bundesheer.....	40
3.2.1.2. Auslandseinsätze des Österreichischen Bundesheeres	42
3.2.1.3. Umsetzung und Ausbildung interkultureller Aspekte im Österreichischen Bundesheer.....	44
3.2.1.4. Von der Eignung bis zum Auslandseinsatz	45
3.2.2. Bemühungen Deutschlands	46
3.2.2.1. Institutioneller Rahmen für die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Deutschen Bundeswehr	48
3.2.2.2. Interkulturelle Einsatzvorbereitung in der Deutschen Bundeswehr	49
3.2.2.3. Interkulturelle Einsatzberater:innen der Deutschen Bundeswehr	51
3.2.2.4. Kritische Reflexion und Defizite	52
3.2.3. Bemühungen der Vereinigten Staaten von Amerika	53
3.2.3.1. Human Terrain System	54
3.2.3.2. Regionally Aligned Forces.....	57
4. METHODISCHES VORGEHEN	59
4.1 DATENERHEBUNG MITTELS LEITFADENINTERVIEWS	59
4.2. ENTWICKLUNG DES INTERVIEWLEITFADENS	60
4.3. ZUGANG ZUM FELD	61
4.4. QUALITATIVE AUSWERTUNG MITTELS DER THEMENANALYSE	62
4.5. METHODISCHE EINSCHRÄNKUNGEN DER UNTERSUCHUNG	63
5. FORSCHUNGSERGEBNISSE	65
5.1. INTERVIEWBEFUNDE	66
5.1.1. Definition und Bedeutung interkultureller Kompetenz in Österreich aus Sicht der Interviewpartner:innen	67
5.1.2. Institutionelle Verankerung interkultureller Kompetenz im Österreichischen Bundesheer.....	68

5.1.3.	<i>Didaktik und Aufbau der interkulturellen Einsatzvorbereitung im Österreichischen Bundesheer</i>	70
5.1.4.	<i>Training und Einsatzrealitäten in der interkulturellen Einsatzvorbereitung des Österreichischen Bundesheeres</i>	72
5.1.4.1.	Training: Rollenspiele und Simulationen.....	72
5.1.4.2.	Praxis: Einsatzrealitäten.....	74
5.1.5.	<i>Soldatische Motivation für die Teilnahme an Auslandseinsätzen des Österreichischen Bundesheeres</i>	78
5.1.6.	<i>Sprache und Kommunikationsformen</i>	79
5.1.7.	<i>Exkurs: Psychologische Einsatzvorbereitung im Österreichischen Bundesheer</i>	81
6.	DISKUSSION UND INTERPRETATION	83
6.1.	INTERKULTURELLE KOMPETENZ ALS SOLDATISCHE KERNKOMPETENZ	83
6.2.	INTERKULTURELLE KOMPETENZ, MEHRSPRACHIGKEIT UND VERTRAUENSAUFBAU	84
6.3.	CULTURAL INTELLIGENCE UND AUSBILDUNGSPRAXIS	85
6.4.	DIDAKTISCHE METHODEN FÜR DIE INTERKULTURELLE KOMPETENZVERMITTLUNG	86
6.5.	INTERKULTURELLE TRAININGS UND EINSATZREALITÄTEN	87
6.6.	INTERKULTURELLE KOMPETENZ UND INSTITUTIONELLE STRUKTUREN	87
6.7.	VERGLEICHENDE PERSPEKTIVEN AUF UNTERSCHIEDLICHE INTERKULTURELLE EINSATZVORBEREITUNGEN	88
7.	FAZIT	90
8.	LITERATURVERZEICHNIS	94
9.	APPENDIX	107
	ANHANG 1: TABELLE LEITFADEN ZU DEN ANALYSEDIMENSIONEN, FRAGENKOMPLEXEN UND INTERVIEWFRAGEN ..	107

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
3C	Cross-Cultural Competence
AUM	Anxiety/Uncertainty Management Theory
AUTINT	Austrian Intelligence
BMLV	Bundesministerium für Landesverteidigung
Bw	Bundeswehr
CIMIC	Civil-Military Cooperation
CMI	Civil-Military Interaction
CPTM	Core Pre-deployment Training Materials
CQ	Cultural Intelligence
DoD	Department of Defense
DPO	United Nations Department of Peace Operations
EAKK	Konzept für einsatzvorbereitende Ausbildung für Konfliktverhütung und Krisenbewältigung
EU	European Union
EUMA	European Union Mission in Armenia
EUMM	European Union Monitoring Mission
ESVK	Europäische Sicherheits- und Verteidigungskultur
EUFOR	European Union Force
EUFOR ALTHEA	European Union Force Althea
EUNAVFOR ASPIDES	European Union Naval Force Aspides
EUNAVFOR MED IRINI	European Union Naval Force Mediterranean IRINI
GASP	Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik
GSVP	Gemeinsame Sicherheits- und Verteidigungspolitik
HTS	Human Terrain System
IEB	Interkulturelle:r Einsatzberater:in/ Interkulturelle Einsatzberatung
ISAF	International Security Assistance Force
ITS	Integrated Training Service
KFOR	Kosovo Force
LVak	Landesverteidigungsakademie
MilAk	Militärakademie
MINURSO	United Nations Mission for the Referendum in Western Sahara
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NMI	NATO Mission Iraq
OSCE	Organization for Security and Co-operation in Europe
ÖBH	Österreichisches Bundesheer
PsyOps	Psychological Operations

RAF	Regionally Aligned Forces
UNFICYP	United Nations Peacekeeping Force in Cyprus
UNIFIL	United Nations Interim Force in Lebanon
UNMIK	United Nations Interim Administration Mission in Kosovo
UNO	United Nations Organization
UNTSO	United Nations Truce Supervision Organization
ZklkK	Zentrale Koordinierungsstelle für Interkulturelle Kompetenz

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufen der interkulturellen Kompetenzentwicklung, Lernen und Modell (Bhawuk 1998, 637).

Abbildung 2: Auslandseinsätze des ÖBH (Stand: September 2025) (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b).

Abstract

Mit dem Ende des Kalten Krieges hat sich das Einsatzspektrum internationaler Militäroperationen stark gewandelt. Die Tätigkeitsbereiche von Streitkräften, wie dem Österreichischen Bundesheer (ÖBH) umfassen in Missionen zur Friedenssicherung, humanitäre Hilfe und Unterstützungsleistungen. Die zunehmende Komplexität der Einsätze erfordert neben technischen und strategischen Fertigkeiten auch interkulturelle Kompetenz. Diese umfasst die Fähigkeiten, kulturelle Unterschiede zu erfassen, zu würdigen und produktiv zu nutzen. In der Masterarbeit wird analysiert, wie interkulturelle Kompetenz in der Einsatzvorbereitung des ÖBH vermittelt wird. Dabei werden die Integration interkultureller Aspekte in Curricula, die Chancen und Herausforderungen dieser Ausbildung sowie die Erfahrungen von Lehrenden untersucht. Das Ziel besteht darin, die Notwendigkeit der Verbindung militärischer Praxis und sozialwissenschaftlicher Perspektiven in globalisierten Einsatzrealitäten, aufzuzeigen.

Schlagwörter: Einsatzvorbereitung, Interkulturelle Kompetenz, Kulturelle Diversität, Militärische Ausbildung, Multinationale Einsätze, Österreichisches Bundesheer

With the end of the Cold War, the spectrum of international military operations has changed considerably. The areas of activity of armed forces such as the Austrian Armed Forces (ÖBH) in missions range from peacekeeping and humanitarian aid to support services. The increased complexity of the missions requires not only technical and strategic skills but also intercultural competence. This includes the ability to recognise, appreciate and make productive use of cultural differences. The master's thesis analyses how intercultural competence is taught in the ÖBH's mission preparation. It analyses the integration of intercultural aspects in curricula, the opportunities and challenges of this training and the experiences of teachers. The aim is to demonstrate the necessity of combining military practice and social science perspectives in globalised operational realities.

Key words: Austrian Armed Forces, Cultural diversity, Intercultural competence, Military training, Mission preparation, Multinational missions

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Einsatzprofile und Aufgaben moderner Streitkräfte tiefgreifend verändert, insbesondere mit dem Ende des Kalten Krieges. Dadurch sehen sich Streitkräfte mit Einsätzen konfrontiert, die nicht mehr ausschließlich der klassischen Landesverteidigung dienen, sondern ein breites Spektrum friedenserhaltender, friedensunterstützender, humanitärer und beratender Missionen umfassen (Yanakiev 2007, 203; Febbraro u. a. 2008, 17, 2008).

Österreich nimmt in diesem Kontext eine besondere Rolle ein. Obwohl der Nationalrat am 26. Oktober 1955 die „*immerwährende Neutralität*“ Österreichs in Form des Neutralitätsgesetzes¹ beschlossen hat (Parlament Österreich 2025), beteiligt sich Österreich seit 1960 kontinuierlich an internationalen friedensunterstützenden Missionen der Vereinten Nationen (UNO), der Europäischen Union (EU) und der Nordatlantikpakt-Organisation (NATO). Friedensmissionen zählen zu Österreichs außen- und sicherheitspolitischen Schwerpunkten. Seit der ersten Friedensmission in Mali 1960, haben mehr als 100.000 österreichische Soldat:innen an Friedensmissionen teilgenommen (Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung 2023, 30). Diese Aktivitäten sind in der Chronik der österreichischen Auslandseinsätze dokumentiert (Bundesministerium für Landesverteidigung 2026). Die Neutralität umfasst die Unparteilichkeit eines Staates im Falle von gewaltsamen Konflikten zwischen anderen Staaten. Somit sind neutrale Staaten nicht aktiv in bewaffneten Konflikten involviert und leisten auch keine direkte oder indirekte militärische Unterstützung an eine der Konfliktparteien. Die wichtigsten Inhalte von Neutralität sind in den Haager Abkommen Nr. V und Nr. XIII festgelegt. Sie sind das Resultat der Friedenskonferenzen von 1899 und 1907. Dazu zählen das Recht auf Unverletzlichkeit des neutralen Staatsterritoriums, die Verpflichtung, jegliche Verletzung des neutralen Status zu verhindern, sowie die Verpflichtung, sich in Kampfhandlungen und in der Begünstigung von Konfliktparteien zu enthalten (Parlament Österreich 2025).

Die mit der Neutralität eines Staates einhergehenden Rechte und Pflichten betreffen daher vor allem militärische Angelegenheiten. Das bedeutet, dass ein neutraler Staat trotzdem noch wirtschaftliche und diplomatische Beziehungen zu Konfliktparteien unterhalten kann (Parlament Österreich 2025). Neutrale Staaten wie Österreich können zur internationalen Sicherheit beitragen, ohne ihre Neutralität zu gefährden. Zu den möglichen Maßnahmen zählen UN-Friedenseinsätze, Sanktionen sowie humanitäre und finanzielle Unterstützung. Für die Österreich sind Beteiligungen im Rahmen der EU-Außen- und Sicherheitspolitik rechtlich zulässig (Janik 2022, 8–9, zit. n. Hazdra 2003). Neutralität eröffnet damit Handlungsspielräume, die insbesondere

¹ Das Neutralitätsgesetz besagt, dass, dass Österreich seine „*immerwährende Neutralität*“ auf freiwilliger Basis erklärt, sie aufrechterhält und verteidigen wird. Österreich tritt keinen militärischen Bündnissen bei und bewilligt auch keine militärischen Stützpunkte fremder Staaten auf seinem Staatsgebiet. Anlässlich des EU-Beitritts 1994 wurden die rechtlichen Grundlagen um eine Bestimmung im Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) ergänzt: Art. 23f B-VG (heute: Art. 23j B-VG) passt dementsprechend die Neutralität an die EU-Mitgliedschaft an (Parlament Österreich 2025).

dann genutzt werden, wenn sie mit den politischen Zielen vereinbar sind (Janik 2022, 8–9).

Im Kontext der Internationalisierung, Globalisierung und Multikulturalität, spielt die interkulturelle Kompetenz heutzutage eine Schlüsselrolle. Der erfolgreiche Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen erfordert gewisse Einstellungen und Fähigkeiten. Als eine überfachliche Kompetenz, gehört die interkulturelle Kompetenz somit eher zu den *soft skills* (Ebner 2013, 12). Der Zugang zu Interkulturalität im Ausland, aber auch im Inland ist hier ein entscheidender Faktor, der die Erfolgsquote von Auslandseinsätzen des Österreichischen Bundesheeres (ÖBH) beeinflussen kann. Die Kompetenzen reichen von kognitiven zu affektiven bis hin zu pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten (Ebner 2013, 12).

In dieser Masterarbeit wird daher die Forschungsfrage diskutiert, wie Soldat:innen auf der Auslandseinsatzbasis in Götzendorf, Niederösterreich, im Hinblick auf Interkulturalität für Auslandseinsätze vorbereitet werden. Daraus abgeleitet ergeben sich mehrere Unterfragen:

- Wie wird Einsatzerfolg im Hinblick auf interkulturelle Aspekte definiert und gemessen?
- Welche Rolle spielt Cultural Intelligence (CQ) in der Einsatzvorbereitung?
- Welche Herausforderungen ergeben sich bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen?
- Inwiefern werden Erfahrungsberichte von Soldat:innen bei der Weiterentwicklung von interkultureller Ausbildungsmaßnahmen berücksichtigt?

Die Fragestellung ist eingebettet in einen breiteren Diskurs zur Rolle von Streitkräften in einer globalisierten Sicherheitsordnung, in der militärische Einsätze zunehmend in Form friedensunterstützender, humanitärer und beratender Missionen erbracht werden (Yanakiev 2007, 203; Kammhuber und Layes 2009, 319; Febbraro u. a. 2008, 17). Aufgrund des gewandelten Aufgabenspektrums von Streitkräften, sind auch die Kooperationen mit anderen Sicherheitsorganen und Nichtregierungsorganisationen gewachsen. Ausbildung- und Versorgungsaufgaben werden in Zukunft auch vermehrt zusammengefasst werden (Neumann 2014, 16).

Interkulturelle Kompetenzvermittlung ist dabei ein zentrales Thema. Der Fokus meiner Arbeit liegt demnach vor allem auf den Ausbildungsinhalten in der Einsatzvorbereitung, dem didaktischen Umgang mit interkulturellen Aspekten sowie den Chancen und Herausforderungen aus Sicht meiner Interviewpartner:innen. Am Beispiel des ÖBH sollen aktuelle Ansätze beleuchtet und Verbesserungspotenziale an der Schnittstelle von militärischer Praxis und sozialwissenschaftlichen Perspektiven herausgearbeitet werden. Obwohl die Thematik von hoher Relevanz ist, liegt derzeit nur eine geringe Anzahl an aktuellen Publikationen vor, die sich mit der Erforschung interkultureller Einsatzvorbereitung in Österreich befasst. Die vorliegende Masterarbeit hat zum einen die Intention, die Relevanz interkultureller Kompetenzvermittlung für Auslandseinsätze

zu verdeutlichen. Zum anderen sollen praxisnahe Einblicke in die Ausbildung österreichischer Soldat:innen für Auslandsmissionen gegeben werden.

Diese Masterarbeit ist in sieben Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel soll die Ausgangslage des Forschungsvorhabens dargelegt, die Forschungsfrage formuliert und die Zielsetzung der Arbeit festgelegt werden. Im zweiten Kapitel folgt eine Einführung in die theoretischen Grundlagen sowie eine Darstellung der zentralen Konzepte und Begriffe, die für das Verständnis interkultureller Kompetenz von wesentlicher Bedeutung sind. Im dritten Kapitel soll der aktuelle Forschungsstand zum Forschungsthema präsentiert werden und aufgezeigt werden, welche wissenschaftlichen Entwicklungen im Bereich der interkulturellen Einsatzvorbereitung und Kompetenzvermittlung von Relevanz sind. In Kapitel vier folgt eine Erläuterung des methodischen Vorgehens, einschließlich der Datenerhebung und des angewandten Auswertungsverfahrens. Im fünften Kapitel sollen die empirischen Ergebnisse präsentiert werden, während im sechsten Kapitel eine Diskussion und Interpretation der Befunde im Hinblick auf die Forschungsfrage erfolgen soll. Das siebte Kapitel bildet den Abschluss der Arbeit und präsentiert eine Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse. Zudem werden weiterführende Fragestellungen aufgeworfen. Am Beispiel des ÖBH soll aufgezeigt werden, inwiefern militärisches Handeln und sozialwissenschaftliches Denken in einer globalisierten Einsatzrealität miteinander verknüpft sind (Neumann 2014, 12) und welche Implikationen sich daraus für das politische Selbstverständnis eines neutralen Militärs, wie dem ÖBH, ergeben.

2.Theorien und Konzepte

Für das Theorie- und Konzeptkapitel wurde die Literatur systematisch recherchiert. Dies erfolgte über gängige wissenschaftliche Datenbanken (JSTOR, CrossRef, Research Gate sowie SAGE) und den Bibliothekskatalog "u:search" der Universität Wien. Mithilfe thematisch relevanter Schlüsselbegriffe, unter anderem "interkulturelle Kompetenz", "Interkulturalität" und "multinationale Operationen", die in verschiedenen Kombinationen und auch auf Englisch verwendet wurden, wurde die Recherche durchgeführt. Der Fokus der Untersuchung lag auf der Entwicklung theoretischer Modelle, zentraler Begriffe und Dimensionen interkultureller Kompetenz. Berücksichtigt wurden insbesondere Fachartikel, Handbücher und Sammelbandbeiträge, die klar definierte Konzepte formulieren und einen Bezug zu professionellen Handlungskontexten, insbesondere zu Sicherheits- und Einsatzorganisationen, aufweisen. Zudem wurden einschlägige Publikationen des ÖBH sowie internationaler Organisationen über institutionelle Quellen und Literaturverzeichnisse zentraler Texte einbezogen.

In diesem Kapitel werden zentrale Theorien und Konzepte interkultureller Kompetenz vorgestellt, die den begrifflichen und analytischen Rahmen der Arbeit bilden. Im Mittelpunkt stehen Konzepte, die interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten konzeptualisieren, unter anderem Deardorff (2006), sowie Ansätze, die persönlichkeitsbezogene, kognitive und kommunikative Dimensionen des interkulturellen Handelns betonen, beispielsweise Gertsen (1990). Im weiteren Verlauf wird unter Bezugnahme auf Yanakiev (2007) die Transformation des Militärberufs hin zu "postmodernen" Streitkräften skizziert, um den spezifischen organisationalen Kontext interkultureller Einsatzkompetenz zu rahmen.

Nach dem Ende des Kalten Krieges im Jahr 1991 mussten die NATO-Mitglieder und ihre Partnerstaaten erheblich mehr Streitkräfte im Rahmen multinationaler Koalitionen bereitstellen. Die Tätigkeitsbereiche von Streitkräften umfassen in Missionen ein breites Spektrum an Aufgaben, darunter die Sicherung des Friedens, die sogenannte, „Friedens erzwingung“², die Bekämpfung von Terrorismus, die Stabilisierung von Regionen, die Durchführung von Such- und Rettungsaktionen sowie die Bereitstellung humanitärer Hilfe. Unter diesen Umständen unterzog sich der Militärberuf und die Militärkultur einer allmählichen Veränderung. Die Entwicklung des militärischen Zwecks der Kriegsführung, die eine Abkehr von der Durchführung von Missionen mit rein militärischem Charakter hin zur Durchführung von Missionen mit einem nicht militärischen Charakter darstellte, wurde als eine bedeutende organisatorische Veränderung betrachtet. In der Militärsoziologie wird diese Phase als "*postmodern*" klassifiziert (Yanakiev 2007, 203).

Das Militär wird als „*postmodern*“ beschrieben, da sich die Streitkräfte zunehmend vom Nationalstaat lösen. Postmoderne Streitkräfte sind gekennzeichnet durch eine Erosion

² Die Friedens erzwingung auch „Peace enforcement“ soll massive Gewalt und Krieg durch eine vom UNO-Sicherheitsrat mandatierte Mission, auch mit Waffeneinsatz, gemäß Kapitel VII, Artikel 40 der UN-Charta, beenden (Bundeszentrale für politische Bildung 2026).

traditioneller militärischer Werte, eine Abnahme ihres Selbstverständnisses als von der Zivilgesellschaft getrennte Institution sowie durch einen Wandel ihres Zwecks gekennzeichnet. Der Wandel des Zwecks postmoderner Streitkräfte geht von der klassischen Kriegsführung zu nichttraditionellen Einsätzen, die häufig unter Beteiligung oder mit Mandat internationaler und multinationaler Akteur:innen³ stattfinden. Der Einsatz im Kosovo ab 1999 wird in der wissenschaftlichen Literatur als „der erste postmoderne Krieg“ beschrieben (Dahl 2001, 157, zit. n. Moskos u. a. 2000).

Infolge der zunehmenden Globalisierung kam es zu einer Komplexitätssteigerung von Auslandseinsätzen, vor allem für militärische Organisationen wie das ÖBH. Militäreinsätze erfordern einerseits technische und strategische Fähigkeiten, andererseits aber auch ein tiefgreifendes Verständnis kultureller Unterschiede, um ein effektives und nachhaltiges Agieren möglich zu machen. Für Thomas zeigt sich die interkulturelle Handlungskompetenz:

„in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in der Wahrnehmung, im Urteilen, im Denken, in den Emotionen und im Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen und zwar im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, einer Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten (kulturell bedingte Unvereinbarkeiten) und der Entwicklung möglicherweise synergetischer Formen des Zusammenlebens, der Lebensgestaltung und der Bewältigung von Problemen“ (Thomas 2021, 10).

Forschungsergebnisse verschiedener Autor:innen haben ergeben, dass die Berücksichtigung kultureller Gegebenheiten für den Einsatzerfolg wichtig ist. Tomforde (2009) beschreibt, dass die Einsätze in Somalia, im Kosovo und in Osttimor durch ein fehlendes Verständnis für die lokalen Strukturen und kulturellen Zusammenhänge geprägt waren. Gleichzeitig steigerten sie das Interesse an der Interkonnektivität von Auslandseinsätzen und Kultur (Tomforde 2009, 73).

Die Teilnahme und Kooperation auf internationaler Ebene, ist für das ÖBH von hohem Wert. Das betrifft den Kontakt mit der lokalen Bevölkerung am Einsatzort, mit Soldat:innen anderer Länder im Rahmen multinationaler Missionen oder mit Kamerad:innen unterschiedlicher kultureller Orientierungen innerhalb der eigenen Truppe. Hier haben fachübergreifende Disziplinen zunehmend an Relevanz gewonnen. Die Begegnung mit unterschiedlichen kulturellen Praktiken gehört zur Einsatzrealität dazu und muss berücksichtigt werden. Bei der Planung und Durchführung militärischer Kooperationen ist die Berücksichtigung potenzieller kultureller Unterschiede wichtig (Ebner und Lechner 2018, 4–6).

Ein wesentlicher Aspekt, der diese Entwicklung begünstigt, ist die Zunahme an Aufgaben in diversen Einsatzräumen sowie die gestiegenen Anforderungen an die

³ In der folgenden Arbeit wird eine geschlechterinklusive Sprache verwendet, die sich an den Richtlinien der Universität Wien, siehe [Link](https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/) nachzulesen sind: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/>

Vorbereitung von Einsätzen der Soldat:innen. Aus diesem Grund ist es essenziell, dass die Ausbildung verstärkt die interkulturelle Kompetenz in den Mittelpunkt stellt. Fundiertes Wissen über die kulturellen Rahmenbedingungen des Einsatzgebietes, wie zum Beispiel Sitten, Sprache und Bräuche müssen in der Ausbildung vermittelt werden. Es lässt sich feststellen, dass eine Vielzahl von Ausbildungseinrichtungen des ÖBH sowie die für die Einsatzvorbereitung zuständigen Dienststellen die Notwendigkeit von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich interkultureller Kompetenzen anerkennen. Dies schafft die Grundlage, um die Soldat:innen auf die einsatzspezifischen Herausforderungen im zunehmend komplexen Umfeld ihrer Einsatzgebiete im täglichen Dienst vorzubereiten (Ebner und Lechner 2018, 5).

Erfahrungen aus Auslandseinsätzen verdeutlichen, dass Kenntnisse über Land und Kultur zentrale Voraussetzungen für eine erfolgreiche Auftragserfüllung darstellen. Zudem stehen Landes- und Kulturkunde in engem Zusammenhang mit Sprachkenntnissen, sowohl verbaler als auch nonverbaler Natur. Sie bilden einen wesentlichen Schwerpunkt der Einsatzvorbereitung (Ebner und Horbaczynski 2011, 14). Auf ähnlicher Weise betont Yanakiev (2007), der die Ausbildung militärischer Führungskräfte und Teams in multinationalen Koalitionsoperationen untersucht, die Bedeutung des Erwerbs von Sprachkenntnissen als zentrales Element der Einsatzvorbereitung, da diese Kompetenzen für die wirksame Zusammenarbeit in einem multinationalen Umfeld unerlässlich sind (Yanakiev 2007, 207–8).

Im folgenden Unterkapitel werden zentrale Konzepte und theoretische Ansätze vorgestellt, die den analytischen Rahmen dieser Arbeit bilden und die spätere empirische Analyse strukturieren. Ausgehend von unterschiedlichen Kulturbegriffen und dem Verständnis von Interkulturalität wird zuerst geklärt, welche Vorstellungen von Kultur dieser Arbeit zugrunde liegen.

Darauf aufbauend wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz eingeführt und erörtert, um die Einstellungen und Fähigkeiten zu beschreiben, die für Soldat:innen in Einsätze an Bedeutung gewonnen haben. Anschließend wird mit dem Ansatz der Cultural Intelligence (CQ) ein Konzept vorgestellt, das interkulturelle Handlungsfähigkeit in mehrere Dimensionen (unter anderem kognitiv, motivational und verhaltensbezogene) differenziert (Earley und Ang 2003, 9) und damit eine differenziertere Betrachtung der interkulturellen Kompetenz ermöglicht. Dieses Modell ist für das Forschungsinteresse relevant, weil es erlaubt, die Ausbildungsinhalte in Götzendorf danach zu untersuchen, welche Aspekte interkultureller Kompetenz und CQ gefördert werden und wo mögliche Lücken bestehen.

Abschließend werden theoretische Überlegungen zu Kommunikation und Vertrauen in interkulturellen und multinationalen Kontexten einbezogen, da Verständigungsprozesse, Vertrauensaufbau und der Umgang mit Missverständnissen entscheidend für den Einsatzerfolg sind (Barmeyer 2023, 115–16; Schwegler 2011, 137; Febbraro u. a. 2008, 144). In ihrer Verbindung bilden diese Zugänge den

begrifflichen Rahmen für die Beantwortung der Forschungsfragen und die Einordnung der empirischen Befunde.

2.1. Kulturbegriffe

Die veränderte internationale Sicherheitslage, insbesondere nach dem 9. September 2001, hat eine signifikante Veränderung des Anforderungsprofils von Soldat:innen für Auslandseinsätze zur Folge gehabt. Kammhuber und Layes (2009) betonen mit Blick auf die deutsche Bundeswehr, dass sich dadurch auch die Einsatzformen gewandelt haben: Ging es zuvor primär um die Landesverteidigung, so veränderte sich das Profil von Streitkräften hin zu internationalen Interventionsarmeen, die in Krisen unter UNO und NATO-Mandat auch militärische Verantwortung übernehmen (Kammhuber und Layes 2009, 319). Parallel dazu haben sich auch die internationalen UNO-Friedensmissionen von klassischen, beobachtenden Blauhelmeinsätzen der frühen Nachkriegszeit hin zu multidimensionalen und zunehmend „robusten“ Einsätzen entwickelt. Neben der Überwachung von Waffenstillständen umfassen diese Einsätze auch Aufgaben der Friedenskonsolidierung, des Schutzes von Zivilist:innen und der Unterstützung politischer Übergangsprozesse (Schauseil 2022).

Neben militärisch-technischen Fähigkeiten wird interkulturelle Kompetenz zunehmend als entscheidender Erfolgsfaktor in internationalen Missionen angesehen. Vielfach besteht die Herausforderung darin, der Einsatzbevölkerung das Einsatzziel klar zu vermitteln, zwischen Konfliktparteien zu vermitteln, Kompromisse zu ermöglichen oder beim Wiederaufbau zu helfen (Kammhuber und Layes 2009, 319). Dies erfolgt als Teil eines internationalen Teams, das aus Kamerad:innen aus anderen Ländern besteht, die selbst in unterschiedlichen kulturellen Systemen sozialisiert wurden und deren Militärkulturen sich wahrscheinlich unterscheiden. Soldat:innen befinden sich demnach in einer „kulturellen Überschneidungssituation“, für deren Bewältigung ein hohes Maß an interkultureller Handlungskompetenz erforderlich ist (Kammhuber und Layes 2009, 319–20).

Obwohl der Kulturbegriff in der Literatur umfassend diskutiert wird, existiert bislang keine allgemein gültige Definition. Lange Zeit wurde der Begriff in Relation zum Gesellschaftsbegriff gesetzt und die Prämisse einer gegenseitigen Konkurrenz beider Termini aufgestellt, da sie beide die Absicht verfolgten, die Gesamtheit menschlicher Aktivitäten zu erfassen. Im Verlauf der Geschichte hat sich der Kulturbegriff von der Kultivierung spezifischer Aspekte, wie des Geistes (*cultura animi*) oder des Körpers (*cultura corporis*), zu einem allumfänglichen Konzept entwickelt, das Epochen und Gesellschaften beschreibt (Maye und Scholz 2011b, 7). Diese Entwicklung steht mit den ersten Globalisierungsbewegungen in Verbindung, die Kultur als Totalität definierten, um Unterschiede zwischen Epochen und Völkern zu analysieren (Maye und Scholz 2011b, 8).

Kultur ist nach Soboleva (2010) eng mit der menschlichen Handlungslogik verbunden und basiert auf einer Reflexion über die tätige Dimension menschlicher Erfahrungen.

Sie existiert nicht nur als passives Konstrukt, sondern nimmt aktiv Einfluss auf die gesellschaftlichen Prozesse (Soboleva 2010, 120). In Verbindung damit, kann Galtungs Begriff der „Kulturellen Gewalt“ aufschlussreich sein. Während Soboleva die gestaltende Kraft von Kultur in den Vordergrund rückt, sieht Galtung Kultur als eine Art Mechanismus zur Rechtfertigung bzw. Legitimierung von Gewalt (Galtung 1990, 291). Geertz wiederum glaubte, dass Menschen in einem Netz von Bedeutungen schweben das sie selbst gesponnen haben. Kultur spiegelt für ihn somit ein Bedeutungsnetz wider (Geertz 2009, 5).

Hofstede (2010) definiert Kultur als:

„kollektive Programmierung des Geistes, die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet. Sie umfasst Denk-, Fühl- und Handlungsmuster, die für eine Kultur charakteristisch sind; dazu zählen u.a. Essengewohnheiten, Grüße, physische Distanz oder andere Verhaltensweise (Hofstede 1997, 4).

Hofstedes (2010) Pyramide der mentalen Programmierung ist auf drei Ebenen aufgeteilt: Auf der untersten Ebene befindet sich die „*menschliche Natur*“, auf der mittleren Ebene die „Kultur“ und auf der obersten Ebene die „Persönlichkeit“. Kultur ist somit etwas Erlerntes, nicht Angeborenes und kommt daher vom jeweiligen Umfeld. Obwohl die Grenzen zwischen Natur und Kultur sowie zwischen Kultur und Persönlichkeit unter Sozialwissenschaftler:innen umstritten sind, sollte Kultur von der menschlichen Natur und der Persönlichkeit des Einzelnen differenziert betrachtet werden (Hofstede u. a. 2010, 6).

Kultur ist ein erlerntes Orientierungs-und Referenzsystem von Werten und Praktiken; ein Raum in dem kollektives und individuelles Handeln ermöglicht wird (Barmeyer und Busch 2023, 730, zit. n. Barmeyer 2012). Diese Kulturdefinition ist nicht auf nationale Kontexte oder Gemeinschaften limitiert, sondern kann auf alle sozialen Systeme, wie Religion, Organisation oder Beruf angewendet werden (Barmeyer und Busch 2023, 730). Für die Analyse von Interkulturalität werden drei Kulturkonzepten verwendet, die als komplementär angesehen werden. Erstens stellt Kultur für ihn ein *Wertesystem* dar, das durch Sozialisation ein emotionales und kognitives System schafft und somit das Denk-, Fühl- und Handlungsmuster prägt. Diese Interpretation lässt sich dem Kulturalismus zuschreiben und findet sich zum Beispiel auch bei Hofstede wieder. Zweitens ist Kultur als *Referenz- und Bedeutungssystem* zu betrachten, das durch geteilte Wissensbestände und Bedeutungsinhalte gemeinsame Grundannahmen, Erwartungen und Interpretationen von Wirklichkeit ermöglicht. Drittens ist Kultur ein *System zur Problembewältigung*, das universellen Herausforderungen mit bestimmten Lösungsstrategien begegnet und diese integriert. Vertreterinnen und Vertreter dieses Konzepts werden dem Institutionalismus zugeordnet (Barmeyer und Busch 2023, 730). Obwohl Kultur in der Theorie und Praxis allgemein als zentral für das Verständnis von Unterschieden zwischen Akteur:innen in Konfliktsituationen gilt, hebt Woodhouse (2010) ein neues Argument hervor. Er vertritt die Auffassung, dass Kultur, im Sinne einer neu gefassten Friedenskultur, eine aktivere Rolle bei der Mobilisierung von

Ressourcen und Energien zur nachhaltigen Friedenskonsolidierung in unterschiedlichen Phasen des Konflikts übernehmen kann (Woodhouse 2010, 486). In diesem Zusammenhang erlangt auch Galtungs (1990) Konzept von Kultur und kultureller Gewalt eine besondere Relevanz. Er betont, dass Kultur, sofern sie für Gewalt und Frieden von Bedeutung ist, ebenso sorgfältig und kontinuierlich untersucht werden müsse wie direkte und strukturelle Gewalt (Galtung 1990, 303).

2.2. Interkulturalität

Die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung hat die Relevanz von Multikulturalität und Interkulturalität für eine Vielzahl an Bereichen verstärkt. Obwohl die beiden Begriffe oft als Synonyme verwendet werden, beschreiben sie zwei unterschiedliche Sachverhalte. *Multikulturalität* bezeichnet eine Lebenswelt, die aus Angehörigen mehrerer Kulturen besteht und dient als soziale Organisationsstruktur, das heißt Multikulturalität steht für das nebeneinander Leben von verschiedenen Kulturen. *Interkulturalität* bezieht sich hingegen auf die Aspekte des Zusammenlebens zwischen Personen unterschiedlicher Lebenswelten, deren Beziehungen und Interaktionen. Interkulturen entstehen, wenn Mitglieder verschiedener Lebenswelten miteinander interagieren, das heißt Interkulturen sind von den daran Beteiligten abhängig (Bolten 2007, 22).

Dietz (2018) beschreibt mit Interkulturalität, die Beziehungen zwischen kulturell unterschiedlichen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft. Während der Begriff ursprünglich eine statische Vorstellung von Kultur als Summe einzelner Einheiten beschrieb, definiert er heute komplexe Mehrheits- und Minderheitskonstellationen. Diese Beziehungen werden nicht durch Kultur, sondern auch durch Ethnie, Sprache, Religion oder Nationalität definiert und sind kontextgebunden (Dietz 2018, 1). Dem Individuum werden durch die Sozialisation im eigenen Umfeld gewisse Werte, Normen und Kultur vermittelt. Die Interkulturalität beginnt demnach bereits im Alltag innerhalb jeder sozialen Gruppe. Zu Beginn in der Kernfamilie und später in Freundeskreisen, Vereinen, Religionsgemeinschaften, oder beim Arbeitsplatz (Zilian-Al-Baaj 2018, 70–71).

Interkulturalität ist als ein Austausch- und Interaktionsprozess zu verstehen, der von Verständigung, Interpretation und Konstruktion gleichermaßen geprägt ist wie von Überraschung. Der Begriff der Interkulturalität erfährt gegenwärtig eine signifikante Zunahme an Relevanz nicht nur Aufeinandertreffens von Kulturen auf der Ebene von Individuen, Symbolen und Gruppen, sondern auch dort wo nicht die gleichen Werteorientierungen und Wissensbestände vorliegen. Interkulturalität steht zudem für die Persönlichkeitsentwicklung und Wandel. Enge interkulturelle Kontakte können dazu führen, dass Individuen Elemente aus anderen Kulturen in ihre Persönlichkeit integrieren und damit eine Veränderung ihres Denkens und Handelns bewirken (Barmeyer und Busch 2023, 731).

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse zum Kulturbegriff sind auch für den militärischen Kontext von Relevanz. Der Einsatz von Soldat:innen ohne adäquate Kenntnisse des Einsatzlandes oder ohne die Fähigkeit in komplexen Situationen angemessen zu agieren, kann signifikante strategische Konsequenzen für den Einsatzerfolg haben (Abbe u. a. 2007, 1–2). Abbe u. a. (2007) plädieren daher für eine klare Konzeptualisierung und Schulung der interkulturellen Kompetenz (Abbe u. a. 2007, 1–2).

2.3. Interkulturelle Kompetenz

Im nachfolgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen interkultureller Kompetenz erörtert und zentrale Modelle und Begriffsbestimmungen vorgestellt.

2.3.1. Theoretische Grundlagen interkultureller Kompetenz

Als einer der zentralen Theoretiker:innen im Bereich der interkulturellen Kompetenz, vertritt Deardorff (2006) die Auffassung, dass interkulturelle Kompetenz aus drei Hauptkomponenten besteht. Es wird zwischen Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten unterschieden. *Wissen* ist die erste wesentliche Komponente im Prozess des Erwerbs interkultureller Kompetenz und umfasst: Bewusstsein für die eigene Kultur; kulturspezifisches Wissen; soziolinguistisches Bewusstsein; Verständnis für globale Themen und Trends (Deardorff 2006, 247). *Einstellungen* sind die zweite Komponente im Entwicklungsprozess der interkulturellen Kompetenz und umfassen: Respekt, Offenheit, Neugier für andere Kulturen (Deardorff 2006, 248). *Fähigkeiten* stellen die letzte Komponente im Prozess der Entwicklung interkultureller Kompetenz dar, dazu zählen: Zuhören, Interpretieren, Analysieren, Beobachten, vergleichendes Denken sowie kognitive Flexibilität (Deardorff 2006, 248).

Gertsen (1990) führt unterschiedliche Erklärungsansätze für interkulturelle Kompetenz an. Aus einer *persönlichkeitsbezogenen Perspektive* werden Einstellungen und Merkmale identifiziert, die interkulturell kompetente Menschen charakterisieren. Empathie, die Fähigkeit, die Welt aus der Perspektive anderer zu betrachten, spielt dabei eine Schlüsselrolle. Diese *affektive Dimension* umfasst weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Offenheit oder Toleranz, die das kommunikative Verhalten prägen (Gertsen 1990, 343–44). Darüber hinaus betont Gertsen (1990) die *kognitive Dimension* interkultureller Kompetenz, die auf Wissen und Informationsverarbeitung beruht. Die kulturelle Kategorisierung ist hier besonders relevant, da sie die Wahrnehmung interkultureller Unterschiede beeinflusst. In vielen interkulturellen Situationen ist das Vorhandensein von Wissen über kulturell akzeptables oder inakzeptables Verhalten entscheidend. Das Vorhandensein von Wissen über eine andere Kultur geht mit einem gesteigerten Verständnis der Denk- und Verhaltensweisen einher. Die adäquate Interpretation des Verhaltens einer

Person bedingt die Kenntnis ihres kulturellen Hintergrunds. Dieses Wissen kann positive Einstellungen fördern und ein angemessenes Verhalten begünstigen. Es besteht nicht zwangsläufig eine direkte Kausalität (Gertsen 1990, 345). Der letzte Erklärungsansatz rückt das *kommunikative Verhalten* in den Vordergrund. Interkulturelle Kompetenz meint hier die Fähigkeit in diversen kulturellen Kontexten angemessen zu kommunizieren. Bestimmte Verhaltensweisen sind besonders wichtig, zum Beispiel Respekt und Empathie, Rollenflexibilität und die Bereitschaft, anderen zuzuhören. Kultur und Kommunikation sind eng miteinander verbunden, da kulturelle Normen meist vorgeben, mit wem, wie und was kommuniziert wird. Selbstverständlich spielt auch die non-verbale Kommunikation in Form von Körpersprache, Augenbewegungen oder Körperkontakt eine wichtige Rolle. Die Fähigkeit, ein effektives kommunikatives Verhalten zu entwickeln, wird als *verhaltensbezogene, kommunikative Dimension* der interkulturellen Kompetenz bezeichnet (Gertsen 1990, 345–46).

Thomas definiert die interkulturelle Handlungskompetenz als Fähigkeit,

„kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in der Wahrnehmung, im Urteilen, im Denken, in den Emotionen und im Handeln bei sich selbst und bei fremden Personen zu erfassen, zu würdigen, zu respektieren und produktiv zu nutzen und zwar im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, einer Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten (kulturell bedingte Unvereinbarkeiten) und der Entwicklung möglicherweise synergetischer Formen des Zusammenlebens, der Lebensgestaltung und der Bewältigung von Problemen“ (Thomas 2021, 10).

Thomas (2021) führt weiter aus, dass die interkulturelle Kompetenz die Basis für eine angemessene Kommunikation und Kooperation zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen ist. Sie setzt außerdem die Bereitschaft voraus, sich auf Grundlage kultureller Wertschätzung mit fremden und unvertrauten kulturellen Orientierungssystemen zu befassen (Thomas 2021, 10). Friedl (2021) hebt in ähnlicher Weise hervor, dass die interkulturelle Kommunikation die Fähigkeit umfasst, auf unterschiedliche Lebensweisen und daraus entstehende Sicht- und Verhaltensweisen einzugehen. Gleichzeitig ermöglicht sie, auf angemessene Art und Weise auf Situationen zu reagieren, indem Sprache oder sonstige Kommunikationsformen, die auch non-verbaler Natur sein können, adäquat verwendet werden. Das Ziel interkultureller Kommunikation besteht darin, gegenseitiges Verständnis zu fördern und Missverständnisse zu vermeiden (Friedl 2011, 1–2).

Internationale Einsätze erfordern eine umfassende Situationsanalyse, in die interkulturelle Aspekte als wesentlicher Bestandteil einbezogen werden. Die Kenntnis kulturspezifischer Denk- und Verhaltensmuster sowohl in der eigenen als auch in der fremden Gesellschaft hilft, Orientierung zu gewinnen und damit die Urteilsfähigkeit und das sichere Auftreten von Soldat:innen zu verbessern. Interkulturelle Kompetenz hilft, den Einsatzauftrag zu erfüllen, vertrauensvolle und damit schützende Beziehungen aufzubauen und zu erhalten sowie die psychischen Belastungen der eigenen Person besser regulieren zu können (Kammhuber 2011, 367–68). Kammhuber (2011)

unterscheidet darüber hinaus vier Ebenen, auf denen interkulturelle Kompetenz verankert ist. Auf der strategischen Ebene wird das übergeordnete Ziel eines Einsatzes formuliert. Die operative Ebene umfasst Prozesse und Maßnahmen, mit denen strategische Zielsetzungen auf bestimmte Funktionsgruppen oder Regionen übertragen werden. Die taktische Ebene bezieht sich auf konkrete Maßnahmen in spezifischen Einsatzsituationen. Ergänzend beschreibt die ethische Ebene die Einbettung militärischen Handelns in ein übergeordnetes Wertesystem (Kammhuber 2011, 369–70).

Warburg (2010) weist darauf hin, dass sich das Anforderungsprofil von Soldat:innen in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert hat. Soldat:innen übernehmen heute nicht nur militärische Aufgaben, sondern agieren zugleich als Beschützer:innen, Ordnungshüter:innen, Diplomaten:innen und Vermittler:innen. Neben militärischen Fähigkeiten sind daher soziale und interkulturelle Kompetenzen erforderlich. Diese Vielseitigkeit setzt eine professionelle Grundhaltung voraus, die Disziplin, Verantwortungsbewusstsein und moralische Integrität vereint (Warburg 2010, 62). Auch Tomforde (2008) beschreibt, dass militärisches Handeln in Auslandseinsätzen ein breites Spektrum sozialer und interkultureller Kompetenzen voraussetzt. Zu den relevanten Fähigkeiten zählen unter anderem Ambiguitätstoleranz, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Verhaltensflexibilität, Offenheit, Respekt sowie ein Bewusstsein für die eigene kulturelle Prägung. Diese Kompetenzen ermöglichen es, Wert- und Deutungsmuster anderer Kulturen einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren (Tomforde 2008, 75–76).

Die Anxiety/Uncertainty Management Theory (AUM-Theorie) von Gudykunst geht davon aus, dass interkulturelle Missverständnisse durch bewusste und achtsame Kommunikation reduziert werden können, indem Ängste und Unsicherheiten in Interaktionssituationen kontrolliert werden (Barmeyer 2023, 215–16, zit. n. Gudykunst 2007). Interkulturelle Kommunikation ist demnach wesentlich durch das Erleben von Unsicherheit geprägt, die in Begegnungen zwischen unterschiedlichen kulturellen Bedeutungs- und Wissenssystemen verstärkt auftreten kann (Barmeyer 2023, 228–29). Zentrale Bedeutung kommt dabei dem Aufbau von Vertrauen zu, da ein höheres Vertrauensniveau mit einer geringeren empfundenen Angst einhergeht (Barmeyer 2023, 233–34). Auch Schwegler (2011) beschreibt Vertrauen als zentralen Erfolgsfaktor interkultureller Kooperationen und deutet es als die Bereitschaft, sich trotz bestehender Unsicherheit auf andere zu verlassen (Schwegler 2011, 137). Febraro u.a. (2008) zeigen, dass der Aufbau von Vertrauen in solchen Kontexten zeitintensiv ist und durch kulturelle Unterschiede erschwert werden kann, insbesondere wenn Verhalten als unvorhersehbar wahrgenommen wird. Die Überwindung kultureller Barrieren erweist sich daher als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung stabiler Vertrauensbeziehungen innerhalb multinationaler Teams (Febraro u. a. 2008, 144).

Ergänzend zu den bisherigen Kompetenzmodellen wird im folgenden Unterkapitel das Konzept der Cultural Intelligence (CQ) nach Earley und Ang (2003) vorgestellt, das

interkulturelle Handlungsfähigkeit aus einer eigenständigen theoretischen Perspektive beschreibt (Ang 2021, 47).

2.3.2. Cultural Intelligence nach Earley und Ang

Das Konzept der Cultural Intelligence (CQ) stellt einen zentralen theoretischen Beitrag zur Weiterentwicklung interkultureller Kompetenzforschung dar, indem es einen Paradigmenwechsel von der Analyse kultureller Unterschiede hin zur Untersuchung individueller interkultureller Fähigkeiten vollzieht (Ang 2021, 47). CQ wird als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das kognitive, metakognitive, motivationale und verhaltensbezogene Grundlagen interkulturellen Handelns systematisch integriert. Dadurch wird interkulturelle Handlungsfähigkeit nicht als bloßes Wissen über andere Kulturen, sondern als adaptive Fähigkeit zur Wahrnehmung, Interpretation, Motivation und Verhaltensanpassung in kulturell unterschiedlichen Kontexten verstanden (Ang 2021, 47). Entsprechend zeigt sich, dass kulturelles Wissen allein keine hinreichende Voraussetzung für eine erfolgreiche Anpassung oder kulturübergreifende Leistungsfähigkeit in internationalen Kontexten ist (Engle und Delohery 2016, 1).

Um CQ empirisch zu messen, wurden sowohl berichtsbasierte als auch leistungsorientierte Messinstrumente entwickelt, die unterschiedliche Aspekte von CQ erfassen und eine kontextabhängige Auswahl und die Triangulation⁴ von Forschungsergebnissen ermöglichen. Die breite Rezeption des CQ-Konzepts in verschiedenen Disziplinen sowie seine Anwendung im Bildungsbereich und in organisationalen Kontexten verdeutlichen dessen Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche und praxisbezogene Fragestellungen. Zugleich wird das CQ-Konzept in einem dynamischen Wechselverhältnis zwischen Forschung und Praxis weiterentwickelt: empirische Erkenntnisse fließen in Trainings- und Entwicklungsprogramme ein und praxisbezogene Anforderungen setzen neue theoretische Impulse (Ang 2021, 47).

Die Forschung zum CQ verbindet die beiden Forschungsbereiche Kultur und Intelligenz. Dabei werden bestehende Intelligenzmodelle, wie beispielsweise emotionale oder praktische Intelligenz auf interkulturelle Kontexte übertragen. Im Zentrum steht die Frage, warum bestimmte Personen und Organisationen im Umgang mit kultureller Vielfalt effektiver agieren als andere und welche Fähigkeiten diesen Erfolg determinieren. Damit verschiebt sich der Fokus der interkulturellen Psychologie und Managementforschung von einem primär vergleichenden Ansatz, bei dem kulturelle Unterschiede analysiert werden, hin zu einem kompetenzorientierten Ansatz, bei dem die interkulturelle Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt steht. Die begriffliche

⁴ Die Daten-Triangulation (data triangulation) kombiniert Daten, die aus verschiedenen Quellen stammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden (Flick 2019, 480).

Fassung des CQ zielt darauf ab, diese Fähigkeit systematisch zu erfassen und für Individuen wie Organisationen nutzbar zu machen (Ang 2021, 31).

Laut Earley und Ang (2003) besteht kulturelle Intelligenz aus drei Aspekten: kognitiven, motivationalen und verhaltensbezogenen Elementen. Der *kognitive Aspekt* bezeichnet die geistige Fähigkeit, sich in einer fremden Kultur zurechtzufinden und zu handeln. Dazu zählt, das Wissen über die Regeln, Werte, Normen und Überzeugungen einer bestimmten Kultur, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene. Der *motivationale Aspekt* zielt auf die Fähigkeit eines Individuums ab, sich einer neuen Kultur anzupassen, indem es sie erkennt und versteht. Zugleich muss es aber auch offen und motiviert sein, sich auf die Menschen im neuen Umfeld einzulassen. Der *verhaltensbezogene Aspekt* spiegelt schließlich die Fähigkeit wider, sich anpassungsfähig zu verhalten, das heißt bei der Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen die angemessene verbale und nonverbale Reaktion zu zeigen (Earley und Ang 2003, 9–10).

Ein wesentlicher Bestandteil der kognitiven Fähigkeiten im Zusammenhang mit CQ sind sogenannte Denkstrategien, die dazu dienen, fremde Kulturen zu verstehen. Besonders Menschen, die im Ausland tätig sind, greifen auf diese Strategien zurück, um sich an das neue Umfeld anpassen zu können. Earley (2002) weist darauf, dass Denken nicht nur automatisch abläuft, sondern auch Gegenstand bewusster Reflexion sein kann. Mit Metakognition ist die Fähigkeit gemeint, das eigene Denken zu beobachten, zu steuern und zu bewerten (Earley 2002, 276). Das Konzept der Metakognition gewinnt für die kultureller Intelligenz an Bedeutung, da in neuen kulturellen Kontexten häufig die Aufgabe besteht, einzelne Beobachtungen und Erfahrungen zu sinnvollen Mustern zusammenzuführen, auch wenn zunächst unklar ist, wie ein solches Gesamtbild aussehen wird. Dieser Prozess erfordert ein höheres Maß an strategischem Denken in Bezug auf Personen, Orte und Ereignisse (Earley 2002, 277).

In diesem Kontext erklärt Earley (2002), weshalb viele Programme zur interkulturellen Schulung in ihrer Wirksamkeit begrenzt bleiben: Sie legen den Schwerpunkt auf konkrete, kulturspezifische Beispiele und vernachlässigen dabei allgemeinere Lernprinzipien. In der Praxis zeigt sich dies beispielsweise in Trainings für Expats⁵, die häufig auf die Vermittlung länderspezifischer Informationen beschränkt sind. Ein solcher Ansatz ist nicht nur durch die begrenzte Einbindung der Teilnehmer:innen eingeschränkt, sondern bereitet sie auch nicht ausreichend darauf vor, neue und unbekannte Situationen zu verstehen und zu bewältigen. Durch eine wirksame metakognitive Strategie kann dieses Defizit jedoch überwunden werden (Earley 2002, 277).

Earley und Mosakowski (2004) gehen davon aus, dass CQ gezielt entwickelt und trainiert werden kann. Für beruflich kompetente und psychisch gesunde Personen beschreiben sie ein sechsstufiges Entwicklungsverfahren, das über einen Zeitraum

⁵ Expats oder Expatriat ist eine Person, die [im Auftrag des Unternehmens] längere Zeit im Ausland arbeitet (Duden 2025).

von zweieinhalb Tagen angelegt ist und die interkulturelle Handlungsfähigkeit verbessern soll. Zu Beginn steht eine Selbsteinschätzung, in der die Teilnehmer:innen ihre eigene kulturelle Intelligenz reflektieren und konkrete Stärken sowie Entwicklungsbedarfe identifizieren. Auf dieser Grundlage wird anschließend ein passendes Training ausgewählt, das gezielt an bestehenden Schwächen ansetzt. Dadurch können Personen an ihren Schwächen arbeiten und lernen kulturelle Unterschiede besser zu analysieren und einzuordnen. Im nächsten Schritt wird das Training praktisch umgesetzt und durch eine bewusste Planung zeitlicher und persönlicher Ressourcen unterstützt. Im Anschluss wenden die Teilnehmer:innen die neu erworbenen Fähigkeiten in einem realen kulturellen Kontext an, beispielsweise im Rahmen eines Auslandseinsatzes oder einer interkulturellen Zusammenarbeit. Abschließend werden die gesammelten Erfahrungen reflektiert, um zu beurteilen, inwieweit sich die entwickelten Kompetenzen im konkreten Handlungskontext bewährt haben (Earley und Mosakowski 2004, 146).

In der neueren Literatur wird CQ unter verschiedenen begrifflichen Kontexten aufgegriffen und weitergeführt. Momoh u.a. (2020) verwenden den Begriff der interkulturellen Intelligenz, um die Fähigkeit zu beschreiben, in kulturell vielfältigen Umgebungen effektiv zu handeln. Auch dieses Konzept wird mehrdimensional angelegt und umfasst metakognitive, kognitive, motivationale und verhaltensbezogene Dimensionen, die auf eine erfolgreiche Interaktion und Zusammenarbeit über kulturelle Grenzen hinaus abzielen. In organisationalen Kontexten dient interkulturelle Intelligenz insbesondere dazu, kulturelle Trennlinien zu überbrücken und Missverständnisse zu vermeiden, die Arbeitsprozesse beeinträchtigen können (Momoh u. a. 2020, 74). Darüber hinaus beschreiben sie Intelligenz als Bündel erlernbarer Fähigkeiten, das in unterschiedlichen Bildungs- und Arbeitskontexten Anwendung findet. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass höhere Ausprägungen kultureller Intelligenz mit einer verbesserten Anpassungsfähigkeit sowie mit positiven Effekten auf Teamleistung, Engagement und Zielerreichung verbunden sind, auch in kulturell heterogenen Arbeitsumgebungen (Momoh u. a. 2020, 74).

Setyawan u.a. (2023) zeigen auf Grundlage statistischer Analysen, insbesondere von Korrelations- und Regressionsberechnungen, dass kulturelle Intelligenz einen signifikanten Einfluss auf die Leistung militärischer Führungskräfte hat. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass kulturelle Intelligenz insbesondere in Einsatzkontexten mit unmittelbarem Bezug zur lokalen Bevölkerung eine zentrale Rolle für die Aufgabenerfüllung spielt. Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass organisationsinterne Faktoren die kulturelle Intelligenz von Führungskräften maßgeblich beeinflussen. Diese Faktoren können als Orientierung für die Entwicklung von Maßnahmen und Programmen dienen, die auf eine systematische Förderung kultureller Intelligenz im militärischen Bereich abzielen (Setyawan u. a. 2023, 2547).

Long (2019) zeigt auf, dass der Bedarf an kulturell intelligenten Führungskräften eine Verbindung zwischen kurzfristigen Trainingsformaten, beispielsweise simulierten Schlüsselgesprächen, und langfristig angelegten, ressourcenintensiven Programmen zur Ausbildung regionaler Expert:innen erfordert. Die Ergebnisse der Pilotstudie

deuten darauf hin, dass eine Ausbildungsstruktur, die kulturelle Intelligenz mit Verhandlungstraining kombiniert, zur Entwicklung zentraler metakognitiver Fähigkeiten beitragen kann. Diese Fähigkeiten wirken sich sowohl auf die Zusammenarbeit innerhalb militärischer Teams als auch auf Kooperationen mit externen Partner:innen positiv aus. Aufgrund des geringen Ressourcenaufwands erscheint dieser Ansatz skalierbar und geeignet, strategische Zielsetzungen der Streitkräfte zu unterstützen (Long 2019).

2.3.3. Kritische Perspektiven auf Kultur in den Auslandseinsätzen

Tomforde (2009) kritisiert, dass die kulturelle Dimension von Auslandseinsätzen in der Vergangenheit weitgehend unbeachtet blieb oder nur bestimmte Aspekte betrachtet wurden. Am Beispiel des Afghanistan-Einsatzes wird die Annahme vertreten, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Rolle von Kultur im Einsatzkontext sowohl für Soldat:innen und Kommandant:innen vor Ort sowie für die politisch-strategische Ebene im Heimatland von zentraler Bedeutung ist. Während kulturelle Faktoren auf lokaler Ebene vielfach bereits berücksichtigt werden, spielen sie auf der übergeordneten Planungsebene bislang eine nachgeordnete Rolle. Werden kulturelle Besonderheiten jedoch weder bei der Mandatierung noch in der frühen Planungs- und Organisationsphase von Auslandseinsätzen systematisch einbezogen, ist die langfristige Wirksamkeit von Stabilisierungsmaßnahmen gefährdet (Tomforde 2009, 71).

Nachhaltiger Frieden ist nur im Einklang mit der lokalen Bevölkerung im Einsatzraum zu erreichen. Werden diese nicht gleichberechtigt in strategische Entscheidungen einbezogen, besteht die Gefahr, dass Soldat:innen als Besatzungskräfte wahrgenommen werden. Dies gefährdet, nicht nur die Sicherheit der Soldat:innen, sondern auch die des zivilen Personals. Daher bedarf es sowohl des politischen Willens, sich auf lokale Kulturen einzulassen, als auch der Geduld, langfristige Beziehungen aufzubauen (Tomforde 2009, 71–72). Das Teetrinken nimmt in vielen Kulturen, wie in Afghanistan, eine zentrale soziale Funktion ein, indem es Vertrauen und Nähe schafft (Tomforde 2009, 72).

Langer (2012) steht dem wissenschaftlichen Konzept der interkulturellen Kompetenz eher kritisch gegenüber. Er argumentiert, dass es zur Vereinheitlichung unterschiedlicher auftrags- und kontextbezogener Anforderungen neige und auf der Annahme beruhe, es gebe universelle Fähigkeiten, die in allen Situationen gleichermaßen wirksam seien. Damit weist Langer (2012) auf eine zentrale Spannung zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzbarkeit hin (Langer 2012, 129).

Aus soziologischer Sicht basiert die traditionelle Literatur zum externen Friedens- und Staatsaufbau häufig auf einer vereinfachenden Dichotomie zwischen externen und lokalen Akteur:innen (Bonacker und Distler 2012, 163). Interventionen in

Postkonfliktgesellschaften verändern bestehende Konfliktlagen und können zugleich neue Konflikte hervorbringen. Die politische Soziologie von Interventionen untersucht diese Veränderungen. Sie entstehen unter anderem dadurch, dass externe Akteur:innen lokale Lebenswelten und Konfliktregelungen durch global geprägte, häufig universalistische Vorstellungen überlagern. Dabei orientieren sich Reformen und Zielsetzungen nicht selten an Modellen, die für die jeweilige Gesellschaft kaum umsetzbar sind, und erzeugen somit unerfüllte Erwartungen. Hinzu kommt, dass Interventionen lokale Akteur:innen häufig in ihrer Autorität einschränken und Konflikte verschärfen, wenn externe Instanzen politische Entscheidungen aufheben oder selbst zu Konfliktparteien werden (Bonacker und Distler 2023, 248).

In seinen mikrosoziologischen Studien zu friedenserhaltenden Einsätzen verweist Rubinstein (2015) darauf, dass Spannungen zwischen militärischen und zivilen Akteur:innen häufig aus unterschiedlichen Organisationskulturen resultieren (Rubinstein 2016, 15–16). Er betont die zentrale Bedeutung lokaler Kulturen für die Effektivität von Missionen, da das Verhältnis zwischen Mission und lokaler Bevölkerung maßgeblich beeinflusst, wie friedenssichernde Maßnahmen wahrgenommen und angenommen werden (Rubinstein 2016, 15–16). Bonacker und Distler schließen daraus, dass Kenntnisse der lokalen Kultur und Fähigkeiten in der interkulturellen Kommunikation unverzichtbar sind – insbesondere für die Vorbereitung des militärischen und zivilen Personals, aber natürlich auch für die Einsätze selbst (Bonacker und Distler 2023, 165–66).

2.3.4. Interkulturelle Kompetenzvermittlung und ihre Bedeutung für die Einsatzvorbereitung

Der Erwerb interkultureller Kompetenz baut für Bhawuk (1998) auf den Lernstufen von Fitts und Posner (1979) auf. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz wird als Übergang von bewusstem, regelgeleitetem Handeln hin zu einer weitgehend automatisierten und situationsangemessenen Anwendung kulturellen Wissens, beschrieben. In der *kognitiven Phase* ist Wissen zunächst deklarativ verfügbar und muss aktiv abgerufen werden, beispielsweise wenn Personen in fremdkulturellen Kontexten bewusst auf erlernte Kommunikationsregeln zurückgreifen, um Missverständnisse zu vermeiden. Diese Phase ist durch hohe Aufmerksamkeit und bewusste Steuerung des eigenen Handelns gekennzeichnet (Bhawuk 1998, 633, zit. n. Fitts und Posner 1979). In der anschließenden *assoziativen Phase* wird deklaratives Wissen schrittweise in prozedurale Handlungsmuster überführt. Fehler nehmen ab, Handlungen werden flüssiger und folgen etablierten Abläufen. In dieser Phase verfügen Personen bereits über theoretisch fundiertes Kulturwissen und können kulturelle Unterschiede mithilfe übergeordneter Konzepte strukturieren. Diese Expert:innen entwickeln ihre Kompetenz vor allem durch theoriegeleitete Trainings und wiederholte Anwendung. Die höchste Entwicklungsstufe stellt die autonome Phase dar, in der kulturell angemessenes Handeln weitgehend automatisiert erfolgt. Fortgeschrittene Expert:innen sind in der Lage, auch in neuen oder unerwarteten

interkulturellen Situationen intuitiv, flexibel und situationsgerecht zu reagieren, ohne bewusst auf Regeln zurückgreifen zu müssen (Bhawuk 1998, 633–34, zit. n. Fitts und Posner 1979). Schließlich folgt die autonome Stufe (*autonomous stage*), in der die Anwendung kulturellen Wissens so weit automatisiert ist, dass sie unbewusst erfolgt. In diesem Stadium haben Menschen eine intuitive Handlungssicherheit entwickelt, die es ihnen ermöglicht in komplexen oder überraschenden Situationen kulturell angemessen zu handeln. Die autonome Stufe zeichnet sich insbesondere durch die schnelle und genaue Ausführung aus, das heißt Menschen, die sich in der autonomen Stufe befinden, sind ausgesprochen versierte Anwender:innen ihres Wissens über eine Kultur. Sie handeln rasch und situationsgerecht, ohne explizit auf Regeln zurückgreifen zu müssen (Bhawuk 1998, 634, zit. n. Fitts und Posner 1979).

Bhawuk (1998) sieht interkulturelle Kompetenz auch als etwas Erlernbares an. In seinem Stufenmodell zur Entwicklung interkultureller Kompetenz unterscheidet er zwischen Lai:innen, Anfänger:innen, Expert:innen und fortgeschrittenen Expert:innen. Als *Lai:innen* (lay person) gelten Personen, die über keine Kenntnisse einer anderen Kultur verfügen. *Anfänger:innen* (novices) sind Menschen mit gewissen interkulturellen Fähigkeiten oder Fachkenntnissen, die eine andere Kultur als die eigene betreffen. Sie befinden sich in der ersten Lernphase, der sogenannten kognitiven bzw. deklarativen Phase. Menschen, die sich in dieser Lernphase befinden neigen dazu, kulturelle Unterschiede mit generalisierenden Aussagen zu erklären. *Expert:innen* (experts) sind Anfänger:innen, die sich Wissen über Kulturtheorien angeeignet haben, die für eine Vielzahl von Verhaltensweisen relevant sind. Sie sind in der Lage, Erkenntnisse über kulturelle Unterschiede anhand von Theorien sinnvoll zu strukturieren. Expert:innen befinden sich in der zweiten Lernphase, die auch als assoziative oder prozedurale Phase bezeichnet wird. Durch theoriegeleitetes interkulturelles Training können Menschen diese Lernphase erreichen. *Fortgeschrittene Expert:innen* (advanced experts) sind Expert:innen, die über theoretisches Wissen und die erforderliche Praxis verfügen, um in neuen interkulturellen Situationen beinahe automatisch adaptiv zu handeln. Diese dritte Lernphase wird als autonome Phase bezeichnet (Bhawuk 1998, 636–37).

Bhawuk (1998) stellt sein Stufenmodell zur Entwicklung interkulturelle Kompetenz auch graphisch dar und veranschaulicht damit den Entwicklungsprozess von Lai:innen hin zu fortgeschrittenen interkulturellen Expert:innen (Bhawuk 1998, 637). Die Abbildung stammt aus der Originalpublikation aus dem Jahr 1998 und dient der bildlichen Darstellung der interkulturellen Kompetenzentwicklung nach Bhawuk.

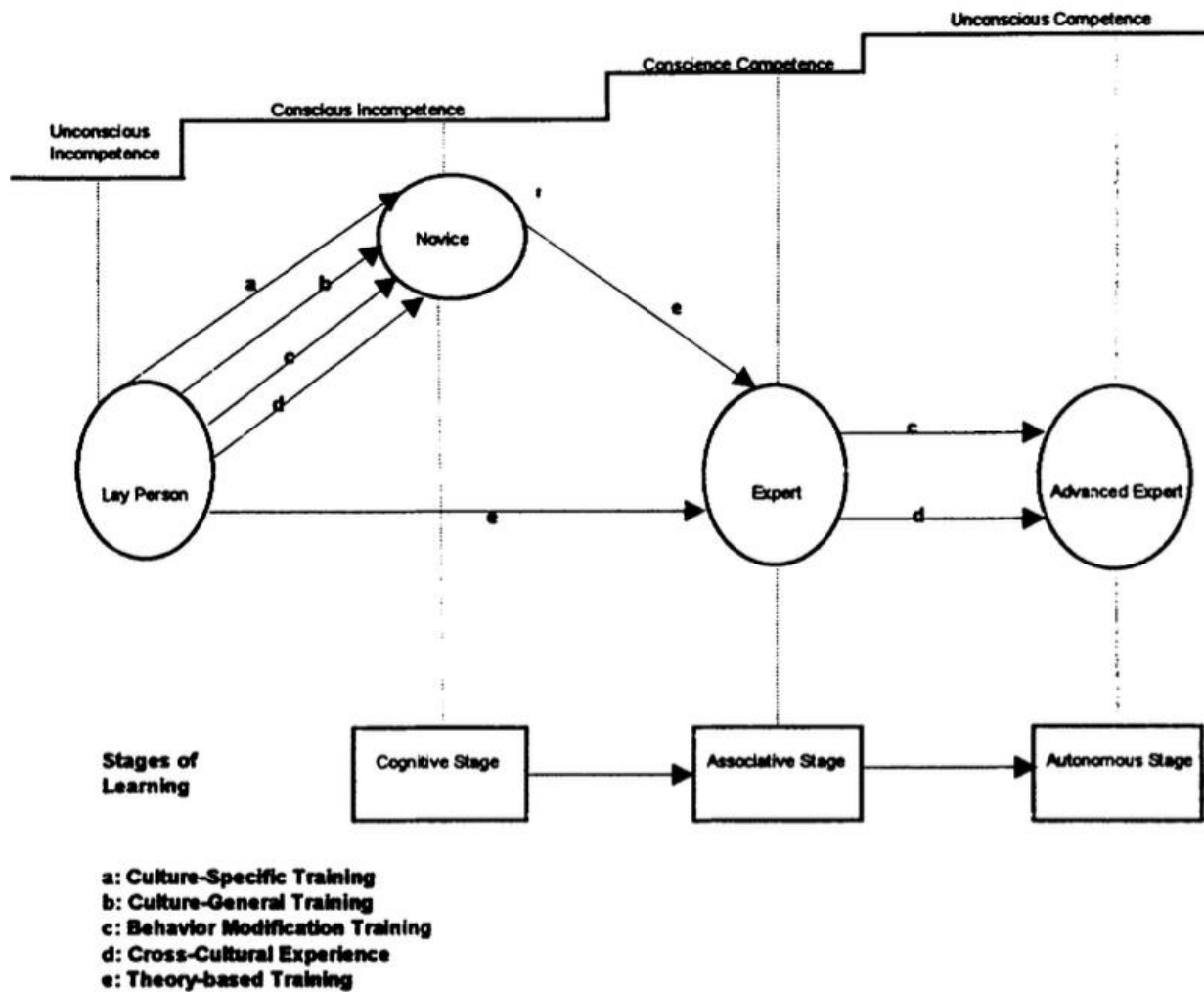


Abbildung 1: Stufen der interkulturellen Kompetenzentwicklung, Lernen und Modell (Bhawuk 1998, 637)

Das Stufenmodell verdeutlicht somit, dass interkulturelle Kompetenz nicht allein durch Wissensvermittlung entsteht, sondern erst durch die Verbindung von theoretischem Lernen und praktischer Erfahrung ihre volle Wirksamkeit entfaltet (Bhawuk 1998, 636–37). Entscheidend ist die gezielte Förderung von Lernprozessen, die den Übergang von deklarativem Wissen zu prozeduraler und schließlich automatisierter Handlungskompetenz ermöglichen. Erst auf dieser Grundlage können Menschen in komplexen, dynamischen und kulturell sensiblen Einsatzkontexten sicher und adaptiv handeln (Bhawuk 1998, 633, zit. n. Fitts und Posner 1979).

Im folgenden Kapitel zum Forschungsstand wird diskutiert, wie diese theoretischen Perspektiven in bisherigen Studien zu militärischen Auslandseinsätzen und zur interkulturellen Einsatzvorbereitung empirisch aufgegriffen und weiterentwickelt wurden.

3. Forschungsstand

Auf das Recherchevorgehen im Theorie- und Konzeptkapitel aufbauend, wurde für die Erhebung des Forschungsstandes die Literatursuche thematisch erweitert und vertieft. Neben theoretischen Arbeiten wurden evaluationsbasierte Beiträge sowie organisationsbezogene Analysen (UNO, NATO; EU) berücksichtigt. Die Recherche erfolgte über die Bibliotheksdatenbank u:search der Universität Wien sowie über fachspezifische Datenbanken und Suchmaschinen wie, JSTOR, CrossRef, ResearchGate und SAGE sowie durch die Einbeziehung öffentlich zugängliche Beiträge von internationalen Institutionen (UNO, NATO, EU) und des ÖBH. Die Literaturrecherche erfolgte mithilfe verschiedener thematisch relevanter Schlüsselbegriffe wie „interkulturelle Kompetenz“, „militärische Einsatzvorbereitung“, und „multinationale Operationen“, die in verschiedenen Kombinationen und auch auf englisch verwendet wurden. Die identifizierte Literatur wurde hinsichtlich ihrer Relevanz, Aktualität und wissenschaftlichen Qualität geprüft und im Sinne eines Schneeballverfahrens erweitert. Ergänzend zur Fachliteratur wurde auch sogenannte „graue Literatur“ herangezogen, insbesondere zur Analyse institutioneller Rahmenbedingungen, Mandate und Ausbildungskonzepte internationaler Sicherheitsorganisationen. Diese Inhalte sind in wissenschaftlichen Publikationen nämlich nur eingeschränkt abgebildet.

Das folgende Kapitel zum Forschungsstand ist entlang der drei zentralen multilateralen Organisationen aufgebaut, die für die Auslandseinsätze des ÖBH von großer Bedeutung sind, nämlich der UNO, der NATO und der EU. Diese Strukturierung trägt der zunehmenden Verflechtung internationaler Verteidigungs- und Friedenssicherungsbemühungen Rechnung. In deren Rahmen konkretisieren sich die Anforderungen an interkulturelle Kompetenz, Ausbildungsstandards und Einsatzvorbereitung nämlich meist nicht national, sondern in Mandaten und Doktrinen dieser Organisationen. Zugleich ermöglicht sie es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Konzepten, Leitlinien und Trainingsformaten zur Entwicklung interkulturellen Kompetenz systematisch herauszuarbeiten und in Beziehung zur Forschungsfrage zu setzen, wie interkulturelle Kompetenzen in der Auslandseinsatzvorbereitung des ÖBH vermittelt und institutionell verankert werden

Da globale Sicherheitsherausforderungen verstärkte Kooperation und interkulturelle Koordination verlangen, ist die militärische Ausbildung des 21. Jahrhunderts nicht mehr nur an nationale Grenzen geknüpft. Vor diesem Hintergrund zeigt Duarte (2025) am Beispiel der portugiesischen Militärakademie, dass Multikulturalismus sowohl eine pädagogische Chance als auch eine strategische Notwendigkeit im militärischen Ausbildungssystem darstellt (Duarte 2025, 150). Militäreinrichtungen müssen ihre Soldat:innen darauf vorbereiten, sich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zurechtzufinden. Duarte (2025) erklärt, wie die portugiesische Militärakademie diese Entwicklungen zum Anlass genommen hat, Internationalisierung systematisch in ihre Curricula aufzunehmen. Es gibt seitdem zwei Programme: Erstens die „*Vestibular Initiative*“, die Kandidat:innen aus portugiesisch-sprachigen Ländern die Möglichkeit

bietet, mit anderen Portugies:innen zu trainieren und zu lernen. Zweitens das „*Internationale Semester*“, das einen akademischen und militärischen Austausch mit Institutionen in Europa und darüber hinaus ermöglicht. Die beiden Programme begünstigen ein multikulturelles Lernumfeld, in dem Soldat:innen mit verschiedenen Perspektiven, Führungsstilen und operativen Doktrinen in Kontakt kommen (Duarte 2025, 150–51). Yerastova-Mykhalus und Zelenska (2024) betonen zudem die Bedeutung des multikulturellen Dialogs für die Entwicklung multikultureller Kompetenz von Kadett:innen in höheren militärischen Bildungseinrichtungen. Es ist ihrer Meinung nach wichtig, dass sie unterschiedliche Kulturen verstehen, respektieren, und sich Toleranz, Respekt sowie ein Bewusstsein für kulturelle Vielfalt entwickeln (Yerastova-Mykhalus und Zelenska 2024, 28).

In den folgenden Subkapiteln richtet sich der Blick zunächst auf internationale Perspektiven und organisationsbezogene Bemühungen der UNO, NATO und EU zur Entwicklung und Standardisierung interkultureller Trainings- und Ausbildungsformate. Daran anschließend werden exemplarisch nationale Ansätze zur Vermittlung interkultureller Kompetenz in Österreich, Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) analysiert, um unterschiedliche institutionelle Herangehensweisen, Prioritätensetzungen und Umsetzungspraktiken zu beleuchten.

Diese zweistufige Perspektive von internationalen Organisationen hin zu ausgewählten Nationalstaaten ermöglicht es, die Auslandseinsatzvorbereitung des ÖBH sowohl im Lichte multilateraler Vorgaben als auch im Vergleich mit zwei Streitkräften, die sich auch mit interkultureller Einsatzvorbereitung auseinandersetzen, einzuordnen. Zugleich schafft sie die Grundlage, die konzeptionellen und praktischen Bezugspunkte zu identifizieren, die für die Beantwortung der Forschungsfrage nach der interkulturellen Einsatzvorbereitung von Soldat:innen im Zentrum Einsatzvorbereitung in Götzendorf besonders relevant sind.

3.1. Internationale Perspektiven auf die interkulturelle Kompetenzvermittlung

Die vielfältigen Anforderungen haben sich durch die neue Art militärischer Einsätze ergeben. Streitkräfte bewegen sich dabei zwischen Friedenssicherung und klassischen Kampfhandlungen. Damit gehen sehr unterschiedliche Anforderungen einher. Friedenssicherung zielt vor allem auf ein polizeiliches Handeln im Sinne der Herstellung und Wahrung der öffentlichen Sicherheit ab. Dies erfordert eher ein reaktives situationsangepasstes und deeskalierendes Vorgehen (Apelt 2009, 147, zit. n. Haltliner 2007). Im Kontrast dazu konzentriert sich klassisches militärisches Handeln auf die Durchführung von Kriegen, das heißt auf die physische oder materielle Schädigung oder gar Vernichtung von Gegner:innen. Hier wird proaktives Handeln vorausgesetzt. Es gibt ein klares Feindbild nach außen sowie einen starken Zusammenhalt nach innen (Apelt 2009, 147, zit. n. Kliche 2004). Warburg (2010) stützt die Annahme, dass sich die Anforderungen an Soldat:innen sich als Ausdruck

gleichzeitiger und teilweise widersprüchlicher Rollenanforderungen zeigen. Einerseits sind militärische Aufgaben mit der Anwendung von Gewalt verbunden, andererseits umfassen Einsätze auch Funktionen, die ein Auftreten jenseits unmittelbarer Kampfhandlungen voraussetzen. Innerhalb desselben beruflichen Rahmens können sich somit Handlungsanforderungen ergeben, die sowohl auf militärische Durchsetzungsfähigkeit als auch auf unterstützende, schützende oder hilfeleistende Tätigkeiten ausgerichtet sind (Warburg 2010, 62). Neben den logistischen und zivil-militärischen Vorbereitungen werden alle Einsatzkräfte auch mental auf ihre vielfältigen Aufgaben vorbereitet. Dies geschieht beispielsweise durch das Durchspielen verschiedener Einsatzszenarien, einschließlich detaillierter Simulationen von Verhandlungen mit Partner:innen oder potenziellen Gegenspieler:innen (Jung 2013, 186).

3.1.1. Bemühungen der Vereinten Nationen

Die UNO hat in den letzten Jahren ihr Engagement im Bereich der interkulturellen Trainings für UN-Friedenssicherungsmissionen professionalisiert und systematisiert. Die als „Core Pre-deployment Training Materials“ (CPTM)⁶ bezeichneten Grundlagen wurden seit ihrer Erstauflage im Jahr 2009 umfangreich überarbeitet. Im Jahr 2007 und 2025 wurden sie zudem mit neuen Leitlinien versehen. Neben der Landeskunde stehen auch Querschnittsthemen wie Respekt vor kultureller Diversität, Gender oder Schutz der Zivilbevölkerung im Vordergrund (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2017, 2025a). Die CPTM umfassen grundlegendes Wissen, das für alle Angehörigen von Friedensmissionen, das heißt für Militär, Polizei und Zivilpersonal erforderlich ist, um in einer UN-Friedensoperation wirksam tätig zu sein. Die CPTM vermitteln ein gemeinsames Verständnis der grundlegenden Prinzipien, Richtlinien und Strategien der UN-Friedenssicherung. Sie sind von den Mitgliedstaaten sowohl für die Einsatzvorbereitung uniformierter Personen als auch vom Department of Peace Operations (DPO) für die Vorbereitung des zivilen Personals verpflichtend zu verwenden (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 3). Die Mitgliedstaaten, die Militär- und Polizeikräfte für UN-Friedenseinsätze bereitstellen, sind für deren Grundausbildung vor dem Einsatz verantwortlich, während die UNO die Vorbereitung des zivilen Personals übernimmt (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 5).

Das Ausbildungssystem der UN-Friedenssicherung ist in drei Phasen gliedert: Pre-Deployment Training, Induction Training und On-going Training. Das sogenannte *Pre-Deployment Training*, welches von den Mitgliedstaaten durchgeführt wird, dient der Vorbereitung der Einsatzkräfte auf die bevorstehende Mission nach den Vorgaben der

⁶ Die Core Pre-deployment Training Materials (CPTM) sind universell gültig. Sie enthalten die Mindestanforderungen für alle Friedenssicherungskräfte (Militär, Zivilist:innen und Polizei) vor ihrem Einsatz. Dazu gehören Schulungen zu Verhalten und Disziplin sowie zur Prävention von sexueller Ausbeutung und sexuellem Missbrauch. Das CPTM gilt für alle Funktionen, Kategorien und Ebenen. Es legt zudem Mindestanforderungen für die Durchführung von Schulungen vor dem Einsatz gemäß den Standards der UN fest (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 13).

UNO. Das *Induction Training* wird für neu ankommendes Personal vor Ort angeboten und dient der Einführung in missionsspezifische Strukturen. Das *On-going Training* findet während des Einsatzes statt und beinhaltet sowohl Auffrischkurse als auch praktische Schulungen zur Vertiefung vorhandener Kenntnisse (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025d).

Der Integrated Training Service (ITS) nimmt die Funktion einer zentralen Einrichtung für die Planung, Durchführung und Weiterentwicklung des Friedenssicherungstrainings wahr. Er ist für die Entwicklung von Standards, Richtlinien und Lehrmaterialien, die Organisation bereichsübergreifender Trainingsprogramme sowie die Koordination der Zusammenarbeit mit Mitgliedstaaten sowie internationalen Ausbildungszentren. ITS nimmt eine Schlüsselrolle bei der strategischen Ausrichtung, Qualitätssicherung und Evaluation der Ausbildungsmaßnahmen ein und stellt sicher, dass Friedenssicherungskräfte weltweit nach einheitlichen professionellen Standards handeln (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025d).

Im Rahmen der CPTM werden interkulturelle Kompetenzen vor allem in zwei Modulen vermittelt. Im ersten Modul erhalten Teilnehmer:innen einen Überblick über die UN-Friedensmissionen und erlernen die praktische Zusammenarbeit in einem multinationalen Umfeld. Dabei ist zentral, dass Friedensmissionen nur dann effektiv sind, wenn alle beteiligten Akteur:innen, das heißt Militär, Polizei und Zivilpersonal miteinander arbeiten und Unterschiede, insbesondere institutioneller und kultureller Natur, anerkennen und überwinden. Der Begriff „*Kulturelle Diversität*“ bezieht sich nicht nur auf die Herkunft der Akteur:innen, sondern auch auf verschiedene Organisation- und Berufskulturen. Kulturelle Unterschiede werden von der UNO klar als Herausforderung aber auch als Stärke von multinationalen Missionen beschrieben. (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025b, 5-7,27). Im dritten Modul werden die Werte und Verhaltensgrundsätze der UNO in einem internationalen Kontext erörtert. Das Personal der UNO ist verpflichtet, Respekt vor kultureller Vielfalt zu zeigen und alle Menschen gleich zu behandeln, unabhängig von Kultur, Ethnie oder Geschlecht. Es ist wichtig, dass sie lernen die eigenen Vorurteile, Stereotypen und Annahmen über andere Personen, Gruppen, Kulturen und Sprachen zu identifizieren und diese abzubauen. Darüber hinaus sollen sie unterschiedliche Perspektiven in die Entscheidungsprozesse einbeziehen und dafür Sorge tragen, dass keine Form von Ausgrenzung stattfinden kann. In ihrem Handeln müssen sie Sensibilität für kulturelle Unterschiede zeigen und sich darüber im Klaren sein, wie ihr Verhalten in anderen kulturellen Kontexten wahrgenommen wird. Es werden demnach Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen für den Einsatz in multikulturellen Friedensmissionen trainiert (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025c, 11).

Pemboura (2024) zeigt in ihrer Untersuchung, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen bereits vor einem Einsatz eine zentrale Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung von Friedensmissionen darstellt. Interkulturelle Kompetenzen werden dabei als notwendige Grundlage verstanden, um militärisches Personal auf kulturelle Anpassungsprozesse und Integrationsanforderungen

vorzubereiten. Insbesondere in vielfältigen Kontexten wie zu Beispiel in Afrika wird Interkulturalität als strategischer Faktor für die Wirksamkeit und Akzeptanz von Missionen beschrieben. Die bewusste Berücksichtigung kultureller Vielfalt sowohl innerhalb der militärischen Kontingente als auch im Verhältnis zur lokalen Bevölkerung trägt nach Pemboura (2024) zur Stärkung des inneren Zusammenhalts und zu einem respektvolleren und kooperativeren Umgang mit den lokalen Bevölkerungen bei (Pemboura 2024, 178).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die UN mit der systematischen Entwicklung und verpflichtenden Anwendung der CPTM einen internationalen Standard für Friedensmissionen geschaffen hat, der interkulturelle Kompetenzen, Menschenrechte und praktische Einsatzerfahrungen eng miteinander verbindet. Diese Standards ermöglichen es, bereits vor der Entsendung in ein Einsatzgebiet ein gemeinsames Verständnis und ein professionelles Vorgehen in multinationalen Teams zu fördern (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 5-7,11,27). Die Betonung kultureller Sensibilität und die Berücksichtigung von Diversität weisen zudem darauf hin, dass nachhaltige Friedenseinsätze stark von einem reflektierten Umgang mit Vielfalt abhängen, wobei Vielfalt als relevanter Faktor für Kooperationsfähigkeit und Einsatzakzeptanz verstanden wird. Die CPTM tragen in diesem Zusammenhang zur Standardisierung von Ausbildungsinhalten bei und zielen darauf ab, Qualität, Kohärenz und Wirksamkeit internationaler Friedensmissionen zu unterstützen (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 5-7,11,27). Analysen der Organisation PAX stützen diese Zielsetzungen und heben hervor, dass die CPTM als Referenzrahmen für weiterführende Trainings, insbesondere im Bereich Schutz der Zivilbevölkerung, dienen und damit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Friedenssicherung leisten (Roser 2021, 4).

3.1.2. Bemühungen der Nordatlantikpakt-Organisation

Seit dem Jahr 1990 ist eine signifikante Zunahme militärischer Operationen zu verzeichnen, bei denen die Mitgliedstaaten der NATO ihre Streitkräfte im Rahmen multinationaler Koalitionen oder Bündnisse einsetzen. Gleichzeitig hat sich das Spektrum der Einsatzarten erweitert und umfasst inzwischen auch bei der NATO friedenserhaltende, friedensunterstützende und humanitäre Operationen (Febbraro u. a. 2008, 17). Es ist zudem davon auszugehen, dass sich dieser Trend fortsetzen wird (Febbraro u. a. 2008, 17). In Anbetracht dieser Entwicklungen, betont die NATO die Relevanz eines fundierten Verständnisses der lokalen Kultur, Gesellschaft und des Einsatzkontexts. Einsatzkräfte sind dazu angehalten die kulturellen Gegebenheiten, in denen sie operieren, zu verstehen und dürfen eigenen Normen, Gesetze und Verhaltensweisen nicht unreflektiert anwenden. Ein derartiges Verständnis trägt zur Optimierung des Informationsaustausches bei und leistet einen Beitrag zum Aufbau von Vertrauen und Glaubwürdigkeit (NATO Standardization Office 2022, 42). Die NATO hat sich dementsprechend mit der Notwendigkeit auseinandergesetzt, lokale

Kulturen und soziale Dynamiken von Einsatzorten stärker zu berücksichtigen. Sie beschreibt „*cultural awareness*“ als Verständnis und die Sensibilität für lokale Bräuche, Überzeugungen sowie Traditionen und bewertet diese als entscheidenden Erfolgsfaktor für Missionen (NATO Standardization Office 2018, 28).

Zur Förderung kultureller Sensibilität wurden unter anderem sogenannte Serious Games entwickelt, die unterschiedliche Aspekte kultureller Wahrnehmung und angemessenen Verhaltens im Einsatz thematisieren. Ein Beispiel ist das Spiel „Afghanistan Pre-deployment Cultural Awareness“, das in NATO-Verteidigungsschulen zur Vorbereitung auf ISAF-Missionen eingesetzt wurde. Im Rahmen des Netzwerks GaLA⁷ wurde eine Evaluationsstudie durchgeführt, die den Lerneffekt des Spiels bei verschiedenen Nutzer:innengruppen untersuchte. Die Ergebnisse legen nahe, dass das Serious Game als zeitgemäße und effektive Ergänzung zu traditionellen Ausbildungsformaten wahrgenommen wird und einen Beitrag zum schnellen Wissenstransfer leisten kann (Barbieri u. a. 2014, 15).

Interkulturelle Kompetenz ist folglich nicht auf individuelle Fähigkeiten beschränkt, sondern ist auch institutionell verankert. Im Rahmen von NATO-Operationen erfolgt dies unter anderem durch die Civil-Military Cooperation (CIMIC)⁸. Die CIMIC fungiert als Instrument zur Unterstützung von Kommandant:innen bei der Realisierung der Ziele von NATO-Operationen. Dies erfolgt durch die Implementierung gezielter Aktivitäten, die auf die Zusammenarbeit mit relevanten zivilen Akteur:innen ausgerichtet sind. Das Hauptziel besteht in der Förderung des Missionserfolgs, wobei Maßnahmen unterstützt werden, die positive Bedingungen im zivilen Umfeld schaffen oder sichern (NATO Standardization Office 2018, 21). Die Erreichung der angestrebten Ziele wird durch CIMIC-Aktivitäten unterstützt. Zu den entsprechenden Maßnahmen zählen demnach Kommunikation, Planung, Koordination, die Förderung der zivil-militärischen Interaktion sowie die Durchführung von Bewertungen (Žotkevičiūtė-Banevičienė 2022, 107). Unabhängig von der spezifischen Einsatzart und dem konkreten Profil von CIMIC ist evident, dass die Berücksichtigung sozialer, politischer, kultureller und ökologischer Rahmenbedingungen signifikant zum Erfolg von Operationen beiträgt. Sie ist sowohl für eine realistische Planung als auch für die Schaffung günstiger Voraussetzungen zur Zielerreichung von zentraler Bedeutung (Barbieri u. a. 2014, 17).

⁷ Die Gaming Alliance (GaLA) war ein von der Europäischen Union finanziertes Exzellenznetzwerk (Network of Excellence) zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Anwendung von Serious Games. Das multidisziplinäre Konsortium umfasste 30 Partner:innen aus Universitäten, Forschungszentren sowie kleinen, mittelständischen und großen Unternehmen und lief von 2010 bis 2014. 2013 ging daraus die Serious Games Society hervor, die die Aktivitäten unter anderem mit dem International Journal of Serious Games und der GaLA Conference fortführt (Serious Games Society 2024)

⁸ Civil-Military-Cooperation (CIMIC) bezeichnet jede Form von Zusammenarbeit zwischen zivilen Akteur:innen und militärischen Einrichtungen zur Krisenbewältigung. Krisenregion sollen durch gemeinsame Maßnahmen rasch und nachhaltig politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich stabilisiert werden. Für ein erfolgreiches Handeln müssen alle Aktivitäten aufeinander abgestimmt werden. Dies ist nur mit Hilfe eines ständigen Informationsaustausches möglich (Bundesministerium für Landesverteidigung 2008).

Obwohl die NATO der kulturellen Dimension in der Kriegsführung offiziell große Bedeutung beimisst, bleibt deren Umsetzung in der Praxis unklar. Die Vielfalt der Begriffe, mit denen kulturelle Kompetenz in NATO-Doktrinen beschrieben wird, führt zu Verwirrung und erschwert ein einheitliches Verständnis (Žotkevičiūtė-Banevičienė 2022, 107). Laut Žotkevičiūtė Banevičienė (2022) bleiben kulturelle Elemente in der Regel aber eher deklarativ. Um ihre Handlungsfähigkeit zu stärken, muss die NATO künftig stärker darauf achten, kulturelle Aspekte systematisch in ihre strategische und operative Planung einzubinden, statt sie nur auf programmatischer Ebene zu betonen. Die NATO sieht sich mit der Kritik konfrontiert, ihre politische und militärische Ausrichtung nicht ausreichend an ihre erweiterte Rolle als internationale Sicherheitsorganisation angepasst zu haben (Žotkevičiūtė-Banevičienė 2022, 107).

Ein weiterer Befund findet sich im NATO-Bericht „Multinational Military Operations and Intercultural Factors“ aus dem Jahr 2008. In diesem wird festgehalten, dass interkulturelle Kompetenz, auch als *cross-culture competence* (3C) bezeichnet, nicht in allen Mitgliedsstaaten als integraler Bestandteil der militärischen Ausbildung verankert ist. Dies resultiert in den deutlichen Unterschieden zwischen den Mitgliedstaaten. Obwohl die Relevanz kultureller Aspekte für gemeinsame Einsätze betont wird, fokussieren sich die Empfehlungen des Berichts hauptsächlich auf einsatzvorbereitende Trainingsmaßnahmen, ohne verbindliche, organisationsweite Standards zu erwähnen (Hagen 2022, 34–35).

Auch empirische Untersuchungen zu NATO-geführten Einsätzen stützen diese Befunde. Am Beispiel der Intervention in Afghanistan wird demonstriert, dass die Kohärenz multinationaler Militärstrategien im Einsatzkontext eingeschränkt sein kann, weil gemeinsame strategische Vorgaben von den nationalen Kontingenten operativ unterschiedlich interpretiert werden. Unterschiede in den strategischen und militärischen Kulturen der truppenstellenden Staaten tragen zu variierenden operativen Ergebnissen bei, wie die vergleichende Analyse der kanadischen und deutschen Provincial Reconstruction Teams in Afghanistan zeigt (Giegerich und von Hlatky 2020, 495).

3.1.3. Bemühungen der Europäischen Union

In der Debatte um die Defizite der Europäischen GSVP wurde lange Zeit der Fokus auf materielle Schwächen, Fragen der militärischen Leistungsfähigkeit sowie der technischen Interoperabilität⁹ zwischen den Streitkräften der EU-Mitgliedstaaten gelegt. Demgegenüber wurden personelle Faktoren und die Interoperabilität zwischen

⁹ Interoperabilität sollte ein zentrales Leitprinzip der europäischen Fähigkeitsentwicklung sein. Multinationale Einsätze im Ausland, insbesondere in enger Zusammenarbeit mit zivilen Akteur:innen, erfordern eine reibungslose Zusammenarbeit innerhalb nationaler Streitkräfte, zwischen den Streitkräften verschiedener Staaten sowie mit zivilen Partner:innen. Da militärische Leistungsfähigkeit nicht allein von technischer Ausrüstung abhängt, bezieht sich Interoperabilität auch auf weitere Bereiche wie gemeinsame Sprache, abgestimmte Verfahren und kompatible Ausbildungsstandards (European Defence Agency 2006, 21).

Militärangehörigen weniger berücksichtigt (Ferreira da Silva und Paile 2010, 261). Dieses eng gefasste Verständnis militärischer Leistungsfähigkeit erweist sich jedoch als unzulänglich. Nach Definition der Europäischen Verteidigungsagentur (EDA)¹⁰ umfasst militärische Fähigkeit vielmehr die Integration von Personal, Ausrüstung, Einsatzbereitschaft, Nachhaltigkeit, Doktrin, Interoperabilität und Ausbildung (European Defence Agency 2006, 18–25).

In Anbetracht dessen, ergibt sich die Frage, welche Akteur:innen auf EU-Ebene, die in der Definition der EDA hervorgehobenen Elemente konkret ausgestalten. Während sich die EDA in erster Linie auf die Aspekte der Verteidigungsindustrie und der Beschaffung konzentriert, konzipiert und implementiert, die 2005 gegründete Europäische Sicherheits- und Verteidigungsakademie (ESVK)¹¹ strategische Ausbildungsformate in Bezug auf die GSVP. Im Rahmen der französischen EU-Präsidentschaft wurde 2008 die *„Initiative für den Austausch junger Offizier:innen in ihrer Grundausbildung“*¹² ins Leben gerufen. Die Initiative wurde von Erasmus inspiriert und verfolgt das Ziel, die Ausbildung und den Austausch zwischen den Streitkräften der Mitgliedstaaten zu fördern (Ferreira da Silva und Paile 2010, 261–62).

Die ESVK unterstützt die Bestrebungen der EU, Frieden, Sicherheit und Stabilität zu gewährleisten, indem es seit 2005 die Aus- und Weiterbildung in Fragen der GSVP und der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) fördert. Ziviles und militärisches Personal werden auf aktuelle und künftige sicherheitspolitische Herausforderungen vorbereitet und die europäische Sicherheits- und Verteidigungskultur gestärkt (Directorate-General for Communication 2025). Jährlich werden rund 300 Kurse zu relevanten sicherheitspolitischen Themen von über 240 Institutionen aus dem ESKV-Netzwerk organisiert. Österreich nimmt seit Jahren eine führende Position unter den größten Anbieter:innen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen ein. Im Bereich der Kursübersicht und -planung übernehmen das Bundesministerium für Landesverteidigung und die Landesverteidigungsakademie eine koordinierende Funktion für die österreichischen Institutionen, die in der ESVK aktiv sind (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025c, 78).

Der Ausbildungskatalog der ESVK für die Jahre 2025 bis 2026 dokumentiert ein breites Spektrum an Kursen zu zentralen sicherheitspolitischen Handlungsfeldern wie Krisenmanagement, Konfliktprävention, Cybersicherheit und Terrorismusbekämpfung.

¹⁰ Die Europäische Verteidigungsagentur (EDA) wurde im Jahr 2004 gegründet und ist primär mit der Entwicklung militärischer Fähigkeiten (military capabilities) auf europäischer Ebene betraut. Ihr Aufgabenbereich umfasst den gesamten Fähigkeitsentwicklungsprozess von der Identifikation operativer Bedarfe bis zur Umsetzung entsprechender Lösungen. In der praktischen Ausgestaltung konzentriert sich die EDA insbesondere auf die Definition gemeinsamer Fähigkeitsanforderungen, die Initiierung und Koordination kooperativer Forschungs- und Technologieprogramme (F&T) sowie die konzeptionelle Vorbereitung und wirtschaftliche Bewertung gemeinsamer Rüstungsprojekte (Zandee 2017, 4).

¹¹ Die Europäische Sicherheits- und Verteidigungsakademie (ESVK) ist der wichtigster Anbieter der EU für Aus- und Fortbildung im Bereich der Gemeinsamen Sicherheits- und Verteidigungspolitik im weiteren Kontext der Außen- und Sicherheitspolitik der EU (European Security and Defence College 2026a).

¹² Die „European Initiative for the Exchange of Young Officers“ (EMILYO) wurde 2008 ins Leben gerufen und ist vom klassischen Erasmus Mobilitärsprogramm der EU inspiriert (European Security and Defence College 2026b).

Das Angebot umfasst neben praxisorientierten und interdisziplinären Lehrformaten auch spezialisierte Module zur Förderung kulturellen Bewusstseins, interkultureller Kommunikation und handlungsbezogener Kompetenzen im Einsatzkontext. Zu den Kompetenzen zählen Situationsbewusstsein, Konfliktvermeidung, Vertrauensaufbau und Kulturgüterschutz (European Security and Defence College 2025, 2–5).

Der ESVK bietet ein Curriculum an, das die relevanten Phasen eines Einsatzes abdeckt und sich in einsatzvorbereitende und einsatzbegleitende Kurse gliedert. Dadurch werden jährlich rund 4.500 Personen ausgebildet und rund 4.000 Offizier:innen der Austausch über das Programm „*Military Erasmus*“ ermöglicht (Directorate-General for Communication 2025). Das Military Erasmus ist eine Initiative unter der Schirmherrschaft des ESVK, die den Austausch zwischen angehenden Militäroffizier:innen während ihrer Grundausbildung fördern. Da es sich hier um eine auf freiwilliger Basis umgesetzte Initiative handelt, wird sichergestellt, dass die Mitgliedstaaten die volle Autonomie über ihre militärischen Ausbildungssysteme wahren (European Security and Defence College 2026b).

Im Rahmen des ersten Seminars zur Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik wurde der Versuch unternommen, die europäische Identität junger Offizier:innen aus den EU-Mitgliedstaaten zu stärken. Im Kontext von Military Erasmus wurde 2009 in Portugal der erste Pilotkurs organisiert, der von der Mehrheit der EU-Mitgliedstaaten positiv aufgenommen wurde (Ferreira da Silva und Paile 2010, 259). Ferreira da Silva und Paile (2010) gelangen in ihrer Analyse zur Military Erasmus Initiative zu dem Schluss, dass diese einen wertvollen Beitrag zur Herausbildung einer europäischen Identität unter Offizier:innen der EU-Mitgliedstaaten leisten kann. Auf Grundlage ihrer Evaluation stellen sie fest, dass der Austausch die Vernetzung zwischen angehenden Offizier:innen stärkt und Synergien zwischen den Streitkräften der Mitgliedstaaten fördert. Das Kurskonzept, das konzeptionelle Inhalte zur Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik mit Fallstudien verband, wurde von den Autor:innen insgesamt positiv bewertet. Für zukünftige Durchgänge empfehlen sie eine stärkere Einbindung eigenständiger Diskussionsformate sowie eine Verlängerung der Seminarzeit, um die inhaltliche Vertiefung und den weiteren Austausch zwischen den Teilnehmer:innen zu intensivieren. Darüber hinaus schlagen sie eine regelmäßige Durchführung vergleichbarer Seminare unter Beteiligung mehrerer Militärakademien vor, um die Mobilität innerhalb der EU weiter auszubauen und die Entwicklung eines umfassenderen Military Erasmus zu fördern (Ferreira da Silva und Paile 2010, 271).

Marino und Ventura (2023) argumentieren demgegenüber, dass Ausbildungsinstitutionen im Ausland auf internationale Militärstudent:innen Einfluss nehmen können, insbesondere in Bezug auf Werte, Prinzipien sowie politische und ideologische Orientierungen. Diese Einflüsse sind demnach nicht zwangsläufig neutral, sondern können je nach Perspektive sowohl positiv als auch kritisch bewertet werden. Darüber hinaus weisen die beiden Autoren darauf hin, dass derartige Wirkungen über den Zeitraum der Ausbildung hinaus fortauern können und unter anderem von der späteren Aufrechterhaltung formeller oder informeller Beziehungen der Absolvent:innen zur jeweiligen Institution abhängig sind. Demzufolge sind

militärische Kooperationen im Ausbildungsbereich eng mit Verteidigungsdiplomatie und dem Einsatz von "Soft Power" verknüpft. Austauschformate sind folglich nicht ausschließlich als pädagogische Instrumente zu verstehen, sondern auch als sicherheitspolitische und außenpolitische Einflussinstrumente (Marinho und Ventura 2023).

Paile-Calvo (2016) gelangt zu dem Ergebnis, dass die Military Erasmus Initiative im Laufe der Jahre verschiedene Maßnahmen entwickelt hat, um bestehende Mobilitätshindernisse abzubauen und den Austausch zwischen europäischen Einrichtungen der Offizier:innengrund- und Fortbildung sowohl quantitativ als auch qualitativ zu stärken. Zu den relevantesten Maßnahmen zählt vor allem die Einrichtung einer IT-Plattform, die Informationen zu den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungssystemen bündelt. Dies hat den Vorteil, dass die Suche nach Mobilitätsmöglichkeiten sowie geeigneten Partner:inneninstitutionen erleichtert wird. Angesichts des Anspruchs, eine substanzielle Mobilität zu fördern und zur Ausbildung sogenannter „europäischer Offiziere“ beizutragen, sieht der Autor jedoch weiteren Entwicklungsbedarf (Paile-Calvo 2016, 116).

Zusammenfassend zeichnen die vorliegenden Studien ein ambivalentes Bild: Während Military Erasmus einerseits als wichtiger Antrieb für die Bildung einer gemeinsamen europäischen Offizier:innensidentität, für Vernetzung und Mobilität beschrieben wird, verweisen Paile-Calvo (2016) auf fortbestehende strukturelle Begrenzungen und Marinho und Ventura (2023) auf die machtpolitische Dimension solcher Programme, die neben pädagogischen Zielen auch als Instrumente europäischer Verteidigungsdiplomatie und Soft Power zu verstehen sind.

Im folgenden Kapitel werden nationale Ansätze zur Vermittlung interkultureller Kompetenz im militärischen Kontext exemplarisch anhand Österreichs, Deutschlands und der Vereinigten Staaten von Amerika beleuchtet.

3.2. Nationale Perspektiven auf die interkulturelle Kompetenzvermittlung

Aufbauend auf den internationalen Bestrebungen zur Stärkung militärischer Fähigkeiten und interkultureller Kompetenz rücken im Folgenden ausgewählte nationale Ansätze in den Blick. Österreich steht im Zentrum dieser Arbeit, da die Analyse der interkulturellen Kompetenzvermittlung im Bundesheer den empirischen Schwerpunkt bildet. Deutschland dient als europäischer Bezugspunkt, der einen institutionell sichtbaren und seit Jahren etablierten Umgang mit Interkulturalität in Einsätzen entwickelt hat, insbesondere durch die Entsendung Interkultureller Einsatzberater:innen zur Unterstützung militärischer Führungskräfte in Einsatzräumen (Tomforde 2010a, 535; Höpfl 2022). Die Vereinigten Staaten von Amerika werden als außereuropäisches Beispiel herangezogen, das mit dem in den 2000er Jahren eingeführten, später eingestellten Human-Terrain-Programm die „menschliche Komponente“ von Auslandseinsätzen besonders stark in den Fokus rückte (McFate

und Jackson 2005). Die Auswahl dieser drei Fallbeispiele ermöglicht es, unterschiedliche institutionelle Strategien der Integration von Kultur, Interkulturalität und interkultureller Kompetenz in der militärischen Ausbildung und Einsatzvorbereitung gegenüberzustellen und deren Spannungsfelder sichtbar zu machen.

3.2.1. Bemühungen Österreichs

Die internationale Rolle des Österreichischen Bundesheeres beschränkt sich nicht auf klassische Einsatzbeteiligungen, sondern umfasst darüber hinaus vielfältige Formen multilateraler und bilateraler militärischer Sicherheitskooperation. Wichtig sind dabei die verpflichtenden Einmeldungen Österreichs gegenüber der EU und der NATO. Infolgedessen wurden für beide Organisationen identische Kräfte gemeldet und somit für potenzielle Einsätze bereitgestellt. In diese Kategorie fallen zum Beispiel mechanisierte Infanterie-Bataillons mit circa 600 Soldat:innen oder mittlere Kompanien mit rund 130 Soldat:innen (Frick 2023, 171).

Die Fachtagung „Kulturreflexives Lernen im Fremdsprachenunterricht“ unterstreicht die institutionelle Bedeutung interkultureller Kompetenz für die Ausbildung, die Einsatzvorbereitung und die Organisationsentwicklung im ÖBH. Interkulturelle Kompetenz wird dabei als historisch gewachsener Bestandteil militärischer Professionalität dargestellt, der insbesondere im Kontext internationaler Einsätze, multinationaler Kooperationen und militärischer Ausbildung eine zentrale Rolle einnimmt. *Kulturreflexives Lernen* wird als pädagogischer Ansatz beschrieben, der sich durch die Intention auszeichnet, das Vermitteln von Wissen mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Bedeutungen, Werten, Normen und kulturellen Zuschreibungen zu verbinden. Die Beiträge betonen, dass interkulturell kompetentes Handeln sowohl individuelle Handlungskompetenz als auch organisationale Lernprozesse erfordert und einen wesentlichen Beitrag zu Vertrauensbildung, Sicherheit und erfolgreicher Auftragserfüllung leistet (Bundesministerium für Landesverteidigung 2023a). Diese Diskussionen verdeutlichen, dass interkulturelle Kompetenz in Österreich nicht nur als Soft Skills, sondern als bildungspolitisch relevantes Querschnittsthema verstanden wird.

Neben den bildungspolitischen Diskursen findet die interkulturelle Kompetenz auch im Theresianischen Führungsmodell Berücksichtigung, das von Oberst des Generalstabdienstes Kunovjanek und Oberst Maier ausgearbeitet wurde. Kunovjanek und Maier (2022) haben sich eingehend mit dem neuen Theresianischen Führungsmodell befasst. Sie stützen sich auf Brezinka's Definition von Tüchtigkeit, die als durch eigene Anstrengung erworbene, von der Gemeinschaft positiv bewertete und relativ dauerhafte Fähigkeit, bestimmten Erfordernissen voll und ganz zu genügen (Kunovjanek und Maier 2022, 95, zit. n. Brezinka 1987). Ein wesentlicher Aspekt von Tüchtigkeit ist die interkulturelle Kompetenz, die auf einem gefestigten Selbstwertgefühl basiert und die Offenheit gegenüber Fremden fördert. Die interkulturelle Kompetenz befähigt dazu, Wissen und Erfahrungen über andere

Kulturen, Personen, Nationen und Verhaltensweisen zu erwerben, die eigenen Wertvorstellungen und Bedürfnisse kritisch zu reflektieren und sich in die Perspektive anderer hineinzuversetzen. Ihre Wirkung manifestiert sich vor allem im Einfühlungsvermögen, welches die Lenkung kognitiver und emotionaler Prozesse ermöglicht und somit die Grundlage für ethisch-moralisch verantwortliches Handeln bildet (Kunovjanek und Maier 2022, 97).

Das von Kunovjanek und Maier (2022) entwickelte Modell ist pyramidenförmig und sieht die physische und mentale Stärke auf der untersten Ebene angesiedelt. In der Mitte der Pyramide befindet sich demnach die interkulturelle Kompetenz, auf der obersten Ebene das erfolgreiche Führungshandeln und auf der Spitze der Pyramide „exzellente Leistungen“ (Kunovjanek und Maier 2022, 98). Diese Darstellung wurde von zwei hochrangigen Offizieren des ÖBH entworfen, die in ihrer Führungsphilosophie die interkulturelle Kompetenz ausdrücklich als eigenständige Stufe der Pyramide verorten. Dies lässt darauf schließen, dass die interkulturelle Kompetenz im österreichischen Kontext nicht als marginales Zusatzthema, sondern als wichtiger Bestandteil soldatischer Tüchtigkeit erachtet wird. Im Rahmen des neuen Theresianischen Führungsmodells markiert interkulturelle Kompetenz damit den Übergang von reiner Leistungsfähigkeit hin zu ethisch-moralisch verantwortlichem Führungshandeln. Für die Offiziersausbildung und die einsatzbezogene Vorbereitung im ÖBH bedeutet dies, dass interkulturelle Kompetenz systematisch aufgebaut werden muss. Dies kann unter anderem durch Selbstreflexion, Förderung von Einfühlungsvermögen und durch gezielte Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und militärischen Organisationen erfolgen (Kunovjanek und Maier 2022, 98).

Interkulturell kompetentes Handeln ist eine Notwendigkeit im militärischen Handlungsspektrum, vergleichbar mit der Treffsicherheit beim Schießen. Obwohl die kulturelle Ebene oftmals eher am Rande steht und als etwas angesehen wird, das im Einsatzgebiet hilfreich ist, um nicht negativ aufzufallen, so muss es eine neue Kultur des Denkens durch alle militärischen Schichten durchgeben. Es braucht für Obitzhofer (2012) von Beginn an eine zeitgemäße Ausbildung für Szenarien, die interkulturelles Handeln erfordern (Obitzhofer 2012, 98). In Bezug auf das Berufsethos von Soldat:innen, konstatiert Glatz (2021), dass diese als Teil der Exekutive eine neutrale Position einnehmen müssen. Darüber hinaus werden ein spezifisches Führungsverständnis und eine angemessene Führungskultur sowie ein adäquates Verhalten gegenüber der Bevölkerung im Einsatzgebiet vorausgesetzt. Im Rahmen der Ausbildung von Soldat:innen ist es essenziell, ein Verständnis für die Geschichte, Kultur und Religion der jeweiligen Einsatzgebiete zu vermitteln. Dies gilt ebenfalls für die vorherrschenden Werte- und Normvorstellungen sowie den daraus resultierenden Verhaltenscodes. Eine kulturelle Sensibilität sowie gefestigte Wertevorstellungen befähigen Soldat:innen dazu, mit möglichen Spannungen und Ambivalenzen im Einsatzgebiet umzugehen und über die rein kämpferischen Fähigkeiten hinauszugehen (Glatz 2021, 96–98). Somit erscheint interkulturelle Kompetenz als integraler Bestandteil professionellen Soldat:innenhandelns, der über rein kämpferische Fähigkeiten hinausreicht.

Ulrich (2012) vertritt die Auffassung, dass interkulturelle Kompetenz nur durch einen intensiven, auf Dauer angelegten und ganzheitlichen Lehr- und Lernprozess erreicht werden kann. Um möglichst erfolgreich zu sein, müssen Bemühungen rund um die interkulturelle Kompetenz alle Bereiche des (militärischen) Dienstbetriebes durchdringen. Die interkulturelle Kompetenz nimmt auf sämtlichen Ebenen eine besondere Rolle ein, sei es auf organisatorisch-institutioneller, als auch auf strategisch politischer und ethisch-normativer Ebene. Etwaige mangelnde kulturelle Sensibilität auf Seiten der Soldat:innen an einem Einsatzort, kann rasch strategische Relevanz erlangen, da die Truppsicherheit, der gesamte Einsatz oder das Image eines Staates gefährdet sein könnten (Ulrich 2012, 91–92). Für Glatz (2021) wirkt die interkulturelle Kompetenzausbildung in zwei Richtungen: Erstens zielt sie auf die Schärfung des Verständnisses für fremde Kulturen sowie auf die Reduzierung fehlgeleiteten Handelns aus Unwissenheit ab. Zweitens dient die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen dem Vergleichen und Abgrenzen von der Fremden und eigenen Kultur. Zusätzlich wird das Bewusstsein für die eigenen kulturellen Wurzeln und den eigenen Standpunkt geschärft (Glatz 2021, 107–8).

Die Aneignung von kulturalldgemeinem und kulturspezifischem Wissen, beispielsweise durch landeskundlichen Unterricht, ist relativ unproblematisch. Hingegen ist der Erkenntnisgewinn durch interkulturelle Begegnungen und die Entwicklung beziehungsweise Änderung eigener Einstellungsmuster sehr herausfordernd und ist ein kontinuierlicher Prozess, der aktive Förderung und Begleitung braucht. Die Fähigkeit und Bereitschaft sich mit interkulturellen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen, muss gefördert werden. Die Nachfrage nach simplen Lösungen war zeitweise sehr hoch, sodass über die Nutzung von Checklisten oder Taschenkarten diskutiert wurde. Allgemeine Ansätze zur Vermittlung von Verhaltensregeln, den sogenannten „Does and Dont’s“ werden in der Einsatzvorbereitung als sinnvoll erachtet. Jedoch wurde festgestellt, dass diese meist eher an der Oberfläche kratzen. Die volle Wirkung des Lernens entfaltet sich erst, wenn tiefer liegende Lernprozesse durchlaufen werden (Ulrich 2012, 96).

3.2.1.1. Ausbildungsinhalte zur interkulturellen Kompetenz im Österreichischen Bundesheer

Der Inhalt der Ausbildung, der an die jeweilige Zielgruppe angepasst wird, umfasst die Sensibilisierung der Soldat:innen in vier Themenfeldern: Erstens wird die allgemeine Wahrnehmung im Sinne von Emotionalität und Empathie geschult, zweitens werden ethnographische Aspekte des Einsatzortes vermittelt, drittens die ethnopolitische Rahmenbedingungen, viertens Normverhalten, Sozialstrukturen, Lebensrealitäten, Werte, Traditionen, politische Kontexte, Spezifika der lokalen Bevölkerung, Ängste und angemessene Umgangsformen. Das Ziel der Ausbildung besteht darin, Soldat:innen zu befähigen, ihren Auftrag zu erfüllen und situationsangemessen zu reagieren (Kreuzer 2012, 146). Diese inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich konzeptionell im Rahmen interkultureller Kompetenz verorten. Ebner (2012) klassifiziert interkulturelle

Kompetenz als überfachliche Kompetenz und verortet sie innerhalb des Bereichs der sogenannten Soft Skills. Er beschreibt sie als relevant für internationale sowie intergesellschaftliche Interaktionen, wobei Interkulturalität nicht nur im Ausland, sondern ebenso im innergesellschaftlichen Kontext von Bedeutung ist. Dabei hebt er insbesondere kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Kompetenzdimensionen hervor (Ebner 2012, 57).

In der Ausbildung kommt der Wahrnehmung von Soldat:innen eine wesentliche Rolle zu. Um den Soldat:innen eine realistische Vorstellung über die Einsatzorte zu vermitteln, müssen Ausbilder:innen deren Gedanken, also Stereotype und Fremdkonstruktionen, die sie in den Unterricht mitbringen, berücksichtigen. Soldat:innen werden sich aufgrund ihrer Tätigkeit als Soldat:in öfters mit dem negativen, als mit dem positiven Image eines Ortes auseinandersetzen. Das negative Image ist historisch durch Kriege geprägt und im Kontext des Balkans insbesondere durch die Konflikte der 1990er-Jahre, die zu Auslandseinsätzen wie der European Union Force (EUFOR) und der Kosovo Force (KFOR) führten. Kreuzer (2012) zeigt auf, dass Soldat:innen während solcher Einsätze im Rahmen ihres Auftrags wiederholt mit diesem negativ geprägten Bild konfrontiert werden. Hinzu kommen intellektuelle Deutungen, Konstruktionen und auftragsbezogene Instrumentalisierungen, die diese Wahrnehmungen zusätzlich verstärken (Kreuzer 2012, 146–47). Die Konfrontation mit negativ konnotierten Deutungsmustern zeigen, dass Einsatzerfahrungen allein nicht ausreichen, um interkulturelle Kompetenz nachhaltig zu fördern. Die empirischen Untersuchungen von Meschik-Bendele u.a. (2016) zeigen, dass ein Auslandseinsatz nicht automatisch zu einer Verbesserung interkultureller Kompetenzen führt. Daraus ergibt sich ein klarer Optimierungsbedarf in der Ausbildung, um die Zusammenarbeit innerhalb der Truppe, in internationalen Kontingenten sowie mit der lokalen Bevölkerung im In- und Ausland zu verbessern, ergibt (Meschik-Bendele u. a. 2015, 43).

Der Einsatzraum stellt für die Soldat:innen einen unbekannten Ort dar, an dem sie sich mit dem „Fremden“ konfrontiert sehen. Deshalb ist es entscheidend, sich einem Einsatzort schrittweise zu nähern, beginnend bei der Geografie, über die Region bis hin zu den Menschen mit ihren Werten, Normen und Tabus. Das Ziel der Ausbildung besteht in der Entwicklung von Sensibilität für kulturelle Einflüsse auf Verhalten sowie der Schaffung eines Bewusstseins für kulturell geprägte Wahrnehmungen und Erwartungen (Kreuzer 2012, 147–49). Die Auseinandersetzung mit der Geografie eines Einsatzortes ist für Soldat:innen daher besonders wichtig, um bereits entstandene falsche Eindrücke zum Einsatzort zu korrigieren. Fehleinschätzungen oder Klischeedenken können bereits in den Einsatzcamps zu Konflikten mit anderen Soldat:innen aus anderen Nationen führen (Kreuzer 2012, 151–52). Darüber hinaus ist die Bevölkerung im unmittelbaren Umfeld der Soldat:innen häufig kulturell und religiös divers. In der Ausbildung ist daher darauf zu achten, dass die Soldat:innen ein Verständnis dafür entwickeln, welche Kulturen und relevanten Subkulturen vor im Einsatzraum präsent sind und mit welchen Gruppen voraussichtlich Kontakt bestehen wird. Des Weiteren ist die Unterscheidung zwischen traditionellen und modernen

Lebensweisen sowie zwischen städtischen und ländlichen Gebieten zu berücksichtigen, um eine realistische Einschätzung der lokalen Gegebenheiten zu gewährleisten (Kreuzer 2012, 156). Ein Beispiel für die Relevanz dieser Differenzierung ist der Begriff „Balkan“. Wie Kreuzer (2012) zeigt, können je nach Herkunft unterschiedliche Assoziationen und Bewertungen hervorgerufen werden, wie, zum Beispiel bei rumänischen oder türkischen Soldat:innen. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff und seiner geografischen Verortung ist daher insbesondere bei Einsätzen auf dem Balkan sinnvoll (Kreuzer 2012, 151–52).

Ergänzend dazu zeigen Forschungsergebnisse von Ernst (2017), dass Sprache und Kultur in friedensunterstützenden Missionen eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Daraus resultiert ein Bedarf an sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen. Er spricht sich daher für die Entwicklung eines Militärsprach- und interkulturellen Portfolios sowie für die Einführung entsprechender Ausbildungsmodule und niveaubasierter Ausbildungsstrukturen zur systematischen Vermittlung interkultureller Kompetenz, aus (Ernst 2017, 2).

3.2.1.2. Auslandseinsätze des Österreichischen Bundesheeres

Als aktives Mitglied zahlreicher internationaler Organisationen, leistet Österreich einen Beitrag zur Erhaltung des Friedens. Seit 1960 haben mehr als 100.000 österreichische Soldat:innen und zivile Helfer:innen an friedensunterstützenden und humanitären Missionen teilgenommen (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b).

Im Jahr 2024 waren durchschnittlich 620 österreichische Soldat:innen bei insgesamt 16 Auslandseinsätzen stationiert. Der Schwerpunkt dieser Einsätze lag, wie bereits in den Vorjahren, auf dem Westbalkan, insbesondere bei der Operation ALTHEA in Bosnien und Herzegowina sowie bei der Kosovo Force (KFOR) im Kosovo (Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung 2025, 13). Ergänzend dazu nahmen im selben Jahr insgesamt 19.314 Wehrpflichtige der Miliz sowie Frauen in Miliztätigkeit an Einsätzen, Waffenübungen, Ausbildungen und weiteren Maßnahmen der Einsatzvorbereitung sowie an Unterstützungsleistungen für das Bundesheer teil. Dabei wurden insgesamt 355.694 Waffenübungstage verzeichnet (Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung 2025, 23).

Das ÖBH entsendet Soldat:innen zu insgesamt elf Auslandseinsätzen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden. Die Abbildung dient der bildlichen Darstellung.

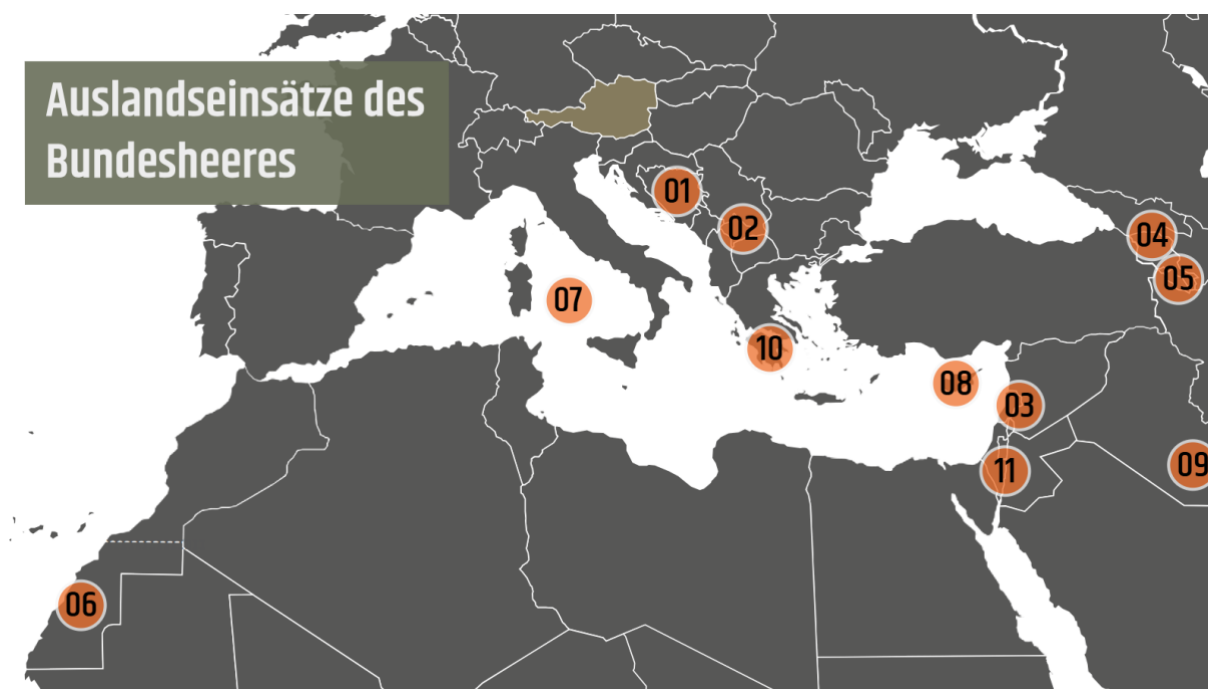


Abbildung 2: Auslandseinsätze des ÖBH (Stand: September 2025) (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b)

Ein zentraler Schwerpunkt liegt auf dem westlichen Balkan. In Bosnien und Herzegowina beteiligt sich das Österreichische Bundesheer an der *European Union Force (EUFOR)*, deren Ziel es ist die Einhaltung des Pariser Friedensabkommens sicherzustellen und den Frieden aufrechtzuerhalten. Im Kosovo ist Österreich im Rahmen der *Kosovo Force (KFOR)* tätig und trägt auf Grundlage der UN-Resolution 1244 zur Gewährleistung von Sicherheit und Stabilität bei. Ergänzend dazu unterstützt das Bundesheer die *United Nations Interim Administration Mission in Kosovo (UNMIK)* durch Verbindungs-, Koordinations- und Beratungsaufgaben im Zusammenspiel mit internationalen und lokalen Akteur:innen (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b).

Über Europa hinaus ist Österreich in mehreren UN- und EU-Missionen vertreten. So beteiligt sich das Bundesheer im Libanon an der *United Nations Interim Force in Lebanon (UNIFIL)*, die auf Grundlage der Resolutionen 425 und 1701 die Sicherheit der Zivilbevölkerung gewährleistet. In Georgien überwachen österreichische Soldat:innen im Rahmen der *European Union Monitoring Mission (EUMM)* die Einhaltung des Waffenstillstands zwischen Georgien und Russland. In Armenien trägt die *European Union Mission (EUMA)* zur Stabilisierung der Lage bei (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b).

Auch außerhalb Europas leistet das ÖBH einen Beitrag zur Erhaltung des Friedens. In der Westlichen Sahara sind österreichische Soldat:innen Teil der *UN Mission for the Referendum in Western Sahara (MINURSO)*, die die Einhaltung des Waffenstillstands kontrolliert. Auf Zypern engagiert sich das Bundesheer in der *United Nations Peacekeeping Force (UNFICYP)*, deren Präsenz in der Pufferzone ein

Wiederaufflammen von Konflikten verhindert. Im Irak ist Österreich Teil der *NATO Mission (NMI)*, die lokale Sicherheitsinstitutionen stärkt und zum Aufbau stabiler staatlicher Strukturen beiträgt (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b).

Darüber hinaus beteiligt sich das Bundesheer an mehreren maritimen EU-Operationen. Die *European Union Naval Force Mediterranean (EUNAVFOR MED IRINI)* bekämpft Schleuser:innenkriminalität und trägt zur Durchsetzung des Waffenembargos gegen Libyen bei. Die *European Union Naval Force Aspidos (EUNAVFOR ASPIDES)* dient als defensive EU-Operation zur Absicherung internationaler Seewege. Schließlich engagieren sich österreichische Soldat:innen auch in der *United Nations Truce Supervision Organisation (UNTSO)*, die seit Jahrzehnten einen Beitrag zur Friedenssicherung im Nahen Osten leistet (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025b).

3.2.1.3. Umsetzung und Ausbildung interkultureller Aspekte im Österreichischen Bundesheer

Wie bereits ausgeführt, sind nicht nur die Aufgaben von Soldat:innen in Einsatzgebieten nicht nur vielfältiger geworden, sondern es werden auch höhere Ansprüche an ihre Einsatzvorbereitung gestellt. Das ÖBH hat darauf mit einer Vielzahl von Ausbildungsstätten und Dienststellen reagiert und fördert Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich der interkulturellen Kompetenzen. So werden Soldat:innen besser auf einsatzspezifische Herausforderungen vorbereitet, mit denen sie in den Einsatzgebieten konfrontiert sein könnten (Ebner und Lechner 2018, 5).

Die Ausbildungsmöglichkeiten im ÖBH erstrecken sich vom Grundwehrdienst bis zu den Zivilbediensteten. Das vielseitige Aufgabenspektrum des ÖBH erfordert zudem ausgeprägte Sprachkompetenzen. Dafür gibt es das Sprachinstitut des ÖBH an der Landesverteidigungsakademie. Es ist für die Sicherstellung und Durchführung von Sprachgrundaus-, Fort- und Weiterbildungen zuständig (Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung 2024, 52–55). 2023 wurden insgesamt 17 Sprachen angeboten, wobei Englisch weiterhin die Prioritätssprache darstellt. Fachsprachenausbildungen können beispielsweise im operativen und taktischen Englisch und Französisch, aber auch in Teilen in Russisch, Arabisch oder Italienisch stattfinden. In sogenannten Einzelausbildungen rücken interkulturelle und kulturreflexive Aspekte in den Vordergrund (Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung 2024, 52–55). Interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit helfen dabei, den Einsatzauftrag zu erfüllen. Homogene Gruppen sind im Gegensatz zu Teams mit unterschiedlichen Erfahrungen und Prägungen weniger erfolgreich (Ebner und Lechner 2019, 239).

Die Auslandseinsatzbasis in Götzendorf (Niederösterreich) ist das Kompetenzzentrum für Auslandseinsätze des ÖBH. Sie ist für die Vor- und Nachbereitung von friedensstützenden Missionen, humanitären Einsätzen, sowie Such- und Rettungsmissionen von österreichischen Soldat:innen zuständig (Bundesministerium

für Landesverteidigung 2023b). Die Einrichtung ist international auch als „*Austrian Armed Forces International Centre*“ (AUTINT) bekannt. In dieser Einrichtung werden nicht nur Soldat:innen des ÖBH ausgebildet, sondern auch Mitarbeiter:innen der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) gezielt auf Auslandseinsätze vorbereitet. Insgesamt sind rund 200 Angehörige des ÖBH mit der Auslandseinsatzvorbereitung beschäftigt (Bundesministerium für Landesverteidigung 2023b). Als Beitrag zu einem umfassenden Ausbildungsansatz umfassen die „Military Experts on Mission“-Kurse der AUTINT die Ausbildung in verschiedenen Bereichen wie CIMIC, Human Intelligence (HUMINT)¹³ oder Psychologische Operationen (PsyOps)¹⁴. Die Teilnehmer:innen der verschiedenen Module besuchen in der ersten Woche dieselben Vorlesungen und Übungen, also sogenannte Grundmodule und setzen anschließend ihre spezialisiertes Training fort (Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung 2017, 4).

Interkulturalität wird in der Offiziersausbildung des ÖBH vor allem über die Internationalisierung der Ausbildung, Auslandserfahrungen und spezifische Weiterbildungsangebote zur interkulturellen Kompetenz umgesetzt; ein eignes Unterrichtsfach gibt es nicht. Im Bachelorstudium Militärische Führung der Theresianischen Militärakademie (MilAk) wird interkulturelle Kompetenz erst ab den höheren Semestern als zu fördernde Kompetenz im Rahmen des Führungshandelns genannt. Internationalisierte Lehrveranstaltungen, englischsprachige Module und ein Austauschsemester sollen interkulturelle Erfahrungen fördern (Institut für Offiziersausbildung Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung 2025). Das BMLV (2025) betont, dass durch Auslandssemester und Praktika das Fachwissen der Offizier:innen erweitert und die interkulturelle Kompetenz gestärkt wird. Im Rahmen der Kooperation mit den Armeen der Westbalkanstaaten absolvierten beispielsweise vier Soldat:innen aus Bosnien und Herzegowina ihre Offiziersausbildung an der MilAk in Wiener Neustadt (Österreichisches Bundesheer 2025).

3.2.1.4. Von der Eignung bis zum Auslandseinsatz

Um für einen Auslandseinsatz infrage zu kommen, müssen Interessent:innen mindestens sechs Monate Grundwehrdienst oder Ausbildungsdienst geleistet haben. Auch Zivilist:innen mit entsprechender Qualifikation (zum Beispiel Ärzt:innen) können sich bewerben. Die Entsendung ins Ausland erfolgt nur auf freiwilliger Basis.

¹³ Human Intelligence (HUMINT) befasst sich mit dem Führen menschlicher Quellen. Personen mit Zugang zu sensiblen Informationen sind für Nachrichtendienste unverzichtbar. Die Arbeit mit menschlichen Quellen bleibt auch im digitalen Zeitalter zentral und zählt zu den anspruchsvollsten Aufgaben. Sie ist für alle Beteiligten mit erheblichen persönlichen Risiken verbunden und begründet eine besondere Verantwortung gegenüber den Quellen (Bundesamt für Verfassungsschutz 2026).

¹⁴ Die PsyOps-Truppe (kurz PsyOps) Eine spezialisierte Einheit des ÖBH mit Standort in der Belgier-Kaserne in Graz. Ihr Auftrag ist die Durchführung Psychologischer Operationen (PsyOps). Darunter fallen Kommunikationsmaßnahmen, die das Denken, Verhalten und die Einstellungen einer festgelegten Zielgruppe beeinflussen sollen, um die militärische Zielerreichung zu unterstützen (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025d).

Interessent:innen müssen sich dazu zunächst mittels des Formulars „Freiwillige Meldung KIOP-FORMEIN“¹⁵ beim Heerespersonalamt Wien melden. Neben den personenbezogenen Daten werden hier auch die vorherigen Berufserfahrungen, die akademische Bildung, die besonderen Kenntnisse- und Fähigkeiten (zum Beispiel alpinkundig, pferdekundig, EDV- oder Kochkenntnisse) sowie die Fremdsprachenkenntnisse (zum Beispiel Arabisch, Bosnisch, Französisch, Kroatisch, Serbisch, etc.) abgefragt. Nach Bearbeitung und Prüfung der freiwilligen Meldung werden die Interessent:innen verständigt und gebeten, ein telefonisches Erstgespräch mit dem Heerespersonalamt zu führen. Basierend auf den individuellen Ausbildungen der Interessent:innen, werden verfügbare Arbeitsplätze in den unterschiedlichen Einsatzgebieten vorgeschlagen und besprochen (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025a).

Nach der freiwilligen Meldung und der Abklärung des Einsatzortes und der Position, folgen drei weitere Schritte. Zunächst muss eine Eignungsprüfung im Prüfzentrum Ost des Heerespersonalamtes in Wien-Stammersdorf abgelegt werden. Bei dieser Prüfung wird die körperliche und psychische Fitness der Interessent:innen mithilfe eines zweitägigen Gesundheitschecks, eines psychologischen Tests und einer Fitnessprüfung (Liegestütze oder Klimmzüge sowie ein 2,4 Kilometer Lauf bei einer Außentemperatur von unter -5°C oder über 28°C) überprüft. Wenn die Eignungsprüfung bestanden wurde, folgen noch mehrwöchige Einsatzvorbereitungskurse in denen militärisches Fachwissen ebenso wie Wissen über die Lage und das Verhalten im Einsatzland vermittelt wird. Danach erfolgt der Einsatzantritt. In der Regel dauert der Auslandseinsatz sechs Monate, mit Vorbereitung und Nachbereitung beträgt die Anstellungsdauer etwa acht Monate (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025a).

3.2.2. Bemühungen Deutschlands

Mit dem Ende des Kalten Krieges und der deutschen Wiedervereinigung im Jahr 1990 begann für die Bundeswehr ein tiefgreifender Transformationsprozess. Die Integration der ehemaligen Nationalen Volksarmee (NVA)¹⁶ sowie die Reduzierung und Umstrukturierung von Personal, Material und Ausrüstung waren dabei zentrale Anfangsaufgaben. Zugleich veränderte sich der sicherheitspolitische Auftrag grundlegend: Die auf Europa konzentrierte Bündnis- und Landesverteidigung trat zunehmend hinter die Beteiligung an internationalen Friedens- und Stabilisierungseinsätzen im Rahmen von NATO, UNO und später auch der EU zurück (Chiari u. a. 2010, 12). In den 1990er Jahren führten Einsätze auf dem Balkan zu einer

¹⁵ Die Kräfte für Internationale Operationen – Formierte Einheiten (KIOP-FORMEIN) setzen sich aus Angehörigen des Präsenzstandes, des Miliz- und Reservestandes sowie aus Soldat:innen im oder nach dem Ausbildungsdienst zusammen (Bundeskanzleramt 2026).

¹⁶ Die Nationale Volksarmee (NVA) wird am 18. Januar 1956 als Streitkraft der Deutsche Demokratische Republik (DDR) gegründet. Zunächst als Freiwilligenarmee konzipiert, wird nach dem Mauerbau im Januar 1962 die allgemeine Wehrpflicht eingeführt (Würz und Stiftung Deutsches Historisches Museum, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2026).

Neubewertung der Rolle deutscher Streitkräfte sowie zu einer veränderten politischen Haltung gegenüber militärischen Interventionen. Ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1994 schuf die rechtliche Grundlage für Auslandseinsätze der Bundeswehr mit parlamentarischer Zustimmung. Spätestens mit der Beteiligung an der International Security Assistance Force (ISAF)¹⁷ Mission in Afghanistan ab 2001 vollzog sich der Wandel von einer reinen Verteidigungs- hin zu einer Einsatzarmee. Dieser Prozess ging mit organisatorischen, strategischen und kulturellen Anpassungen einher und prägte das Selbstverständnis der Bundeswehr im 21. Jahrhundert nachhaltig (Chiari u. a. 2010, 13–14).

Die Deutsche Bundeswehr war Mitte der 1990er Jahre eine der ersten Armeen weltweit, die sich ausführlich und intensiv mit interkultureller Kompetenz beschäftigte. Für Kammhuber (2011) ist es der Bundeswehr jedoch noch nicht gelungen, das Thema so zu institutionalisieren, dass es bei allen Einsatzsoldat:innen ankommt. Dafür gebe es unterschiedliche Gründe, von organisationsstrukturellen Defiziten, bis hin zu innermilitärischen Entscheidungsprozessen und divergierenden strategischen Interessen von Politik und Militär (Kammhuber 2011, 366).

Auch Ulrich (2012) unterstreicht die langjährigen Bemühungen der Bundeswehr im Bereich der Interkulturellen Kompetenz. Er definiert sie als die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft,

„sich im Grundbetrieb und Einsatz im Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung mit anderen Kulturen, Religionen, Lebenswelten und deren Besonderheiten angemessen auseinanderzusetzen, entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, sowie Verständnis und Sensibilität für fremde Werte, Ansichten und Handlungsweisen zu entwickeln“ (Ulrich 2012, 91).

Laut Kammhuber (2011) erfordert die Bewältigung komplexer Aufgaben in internationalen Einsätzen eine umfassende Situationsanalyse, in die auch interkulturelle Aspekte miteinbezogen werden müssen. Die Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Denk- und Verhaltensmustern in der eigenen, wie in der fremden Gesellschaft kann zur Orientierung beitragen und somit die Urteilsfähigkeit und Handlungssicherheit von Soldat:innen unterstützen. Interkulturelle Kompetenz wird dabei nicht als ergänzender Zusatz dargestellt, sondern als funktional relevante Fähigkeit, die den Aufbau und Erhalt vertrauensvoller Beziehungen begünstigt und den Umgang mit psychischen Belastungen im Einsatz erleichtert (Kammhuber 2011, 367–68).

¹⁷ Die International Security Assistance Force (ISAF) auch Internationalen Sicherheitsunterstützungstruppe war eine NATO geführte und UNO mandatierte Mission zur Unterstützung der afghanischen Regierung. Die Mission dauerte von 2001-2014 und involvierte 130.000 Soldat:innen aus 51 NATO-Mitgliedsstaaten (North Atlantic Treaty Organization 2022).

3.2.2.1. Institutioneller Rahmen für die Vermittlung interkulturelle Kompetenz in der Deutschen Bundeswehr

Nach dem Zweiten Weltkrieg zielte die Konzeption der Inneren Führung darauf ab, eine westeuropäische Friedensordnung als rechtsstaatlich und freiheitlich verfassten Raum nach innen zu stabilisieren und nach außen gegenüber totalitären Systemen zu schützen. Dieser Ansatz ist durch das Leitbild von Staatsbürger:innen in Uniform charakterisiert, wobei Soldat:innen als in die Gesellschaft integrierte Verteidigungsspezialist:innen verstanden werden (Dörfler-Dierken 2024, 60). Die Grundsätze der Inneren Führung geben den Soldat:innen eine ethische Orientierung und bestärken sie darin, den besonderen Anforderungen ihres Berufs verantwortungsvoll zu begegnen. Die im Grundgesetz verankerten Rechte gelten auch für Soldat:innen. Zugleich tragen sie als Staatsbürger:innen in Uniform eine besondere Verantwortung, diese Werte und Normen nicht nur zu achten, sondern aktiv zu vertreten (Deutsche Bundeswehr 2025a).

Die Innere Führung als Selbstverständnis und Führungskultur der Bundeswehr bildet die Wertegrundlage für verantwortungsvolles Handeln im Sinne des Deutschen Grundgesetzes. Das „Zentrum Innere Führung“ fungiert als zentrales Kompetenzzentrum der Bundeswehr für Fragestellungen hinsichtlich moderner Führungskultur sowie der ethischen Ausgestaltung des Soldat:innenberufs. Es gibt Impulse für eine wertorientierte Führung und prägt damit maßgeblich das Selbstverständnis der Bundeswehr. Als nationale Bildungseinrichtung mit internationaler Vernetzung entwickelt das Zentrum verbindliche Standards, führt Aus- und Weiterbildungen durch und zertifiziert Maßnahmen im Bereich der Inneren Führung (Zentrum Innere Führung 2024).

Die Gründung des Zentrum Innere Führung erfolgte am 1. Oktober 1956 unter der Bezeichnung „Schule der Bundeswehr für Innere Führung“. Die Ausbildung wurde zunächst dezentral durchgeführt, bevor die Einrichtung im Februar 1957 ihren heutigen Standort in Koblenz bezog. Die militärische Ausbildung spielt dabei eine ebenso wichtige Rolle wie die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Daraus entwickelte sich ein eigenständiger wissenschaftlicher Bereich, der im Jahr 1969 ausgegliedert und später als Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr fortgeführt wurde. Das Zentrum Innere Führung ist an vier Standorten, nämlich Koblenz, Berlin, Hamburg und Strausberg, vertreten. Zu seinen Aufgabenbereichen gehören die Abteilungen Recht, Weiterentwicklung Innere Führung, Im Dialog und Führung sowie die Bereiche Aus- und Fortbildung, Coaching und Innere und Soziale Lage. Darüber hinaus sind das Zentrum für Militärgeschichte und das Militärhistorische Museum in die Struktur integriert (Deutsche Bundeswehr 2025c).

Da die Deutsche Bundeswehr seit mehr als drei Jahrzehnten an Auslandseinsätzen beteiligt ist, sind ihre Soldat:innen regelmäßig mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten konfrontiert. Dies ist zum einen im Kontakt mit der lokalen Bevölkerung und zum anderen in der Zusammenarbeit mit internationalen Partner:innenstreitkräften der Fall. Gleichzeitig ist eine Zunahme der kulturellen und religiösen Vielfalt innerhalb der

Bundeswehr festzustellen. Infolgedessen gewinnt interkulturelle Kompetenz als zentrale berufliche Fähigkeit und persönliche Haltung für Soldat:innen zunehmend an Bedeutung. Eine besondere Rolle spielt hier die Zentrale Koordinierungsstelle für Interkulturelle Kompetenz (ZKlK). Es bündelt und koordiniert die fachlichen Kompetenzen der Bundeswehr im Bereich der interkulturellen Kompetenz, leistet konzeptionelle Grundlagenarbeit und fördert den fachlichen Austausch auf nationaler und internationaler Ebene. Die ZKlK bietet Unterstützung in der Vorbereitung auf Auslandseinsätze an, die sich auf die Entwicklung von Lehrgängen, Ausbildungshilfen, praxisnahen Trainingsformaten sowie auf Beratung und die Bereitstellung von Materialien bezieht. Das Ziel besteht darin, Handlungssicherheit im Umgang mit kultureller Vielfalt zu stärken, kulturelle Unterschiede als Ressource zu begreifen und ein respektvolles Miteinander innerhalb der Bundeswehr sowie mit externen Partner:innen zu fördern (Deutsche Bundeswehr 2025b).

3.2.2.2. Interkulturelle Einsatzvorbereitung in der Deutschen Bundeswehr

Kammhuber und Layes (2009) unterstreichen, dass der interkulturellen Handlungskompetenz in der Truppenpsychologie eine zentrale Bedeutung als notwendige Fähigkeit für internationale Einsätze zukommt. Die Einsatzvorbereitung der Bundeswehr umfasst daher neben der Vermittlung historischer und politischer Hintergründe der jeweiligen Einsatzregionen auch Ausbildungselemente, die sich an realitätsnahe Gegebenheiten orientieren. Im Rahmen der UNO-Ausbildung werden Soldat:innen mittels Rollenspielen mit schwierigen Konfliktsituationen konfrontiert, die in Kooperation mit speziell geschulten Darsteller:innen einer sogenannten Gastlandbevölkerung durchgespielt werden. Ziel ist es, den Umgang mit komplexen interkulturellen Interaktionssituationen praxisnah zu trainieren (Kammhuber und Layes 2009, 324–25).

Tomforde (2010) zeigt auf, dass bereits Ende der 1990er-Jahre erste Versuche unternommen wurden, interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr als eigenständigen Ausbildungsbestandteil zu etablieren, die jedoch ohne praktische Umsetzung blieben. Erst in den folgenden Jahren wurde allmählich erkannt, dass Soft Skills für den Erfolg von Auslandseinsätzen relevant sind. Infolgedessen wurde ab 2005 interkulturelle Kompetenz in begrenzten Umfang in die offiziellen Lehr- und Ausbildungspläne, insbesondere im Rahmen der Modularen Truppenausbildung und auf Grundlage des Konzepts für eine Einsatzvorbereitende Ausbildung für Konfliktverhütung und Krisenbewältigung (EAKK). Entsprechende Inhalte wurden seitdem in unterschiedlichen Ausbildungsphasen sowie an mehreren Ausbildungseinrichtungen der Bundeswehr vermittelt (Tomforde 2010b, 271–72).

Eine umfassende Ausbildung interkultureller Handlungskompetenz besteht nach Kammhuber und Mayes (2009) aus mehreren aufeinander aufbauenden Bausteinen. Dazu zählt zunächst eine *kulturalldgemeine Sensibilisierung*, die insbesondere zu Beginn der militärischen Laufbahn wichtig ist, um ein Bewusstsein für die eigene

kulturelle Prägung zu entwickeln und kulturspezifische Informationen einordnen zu können. Darauf aufbauend folgt eine einsatzbezogene, *kulturspezifische Vorbereitung* auf das jeweilige Einsatzland sowie auf die binnenmilitärische Zusammenarbeit mit verbündeten Streitkräften. Ergänzend werden Truppenpsycholog:innen als *interkulturelle Coaches* eingesetzt. Ihre Aufgabe besteht darin, Soldat:innen im Einsatzland zu begleiten und zu unterstützen. Schließlich beinhaltet die Ausbildung auch Maßnahmen zur *Reintegration*, da die Konfrontation mit Gewalt, Leid und extremen Lebensbedingungen sowie die Rückkehr in den heimischen Alltag mit besonderen Belastungen verbunden sein können. In Reflexionsseminaren wird den Teilnehmer:innen ein Raum geboten, in dem sie ihre Erfahrungen bearbeiten und Bewältigungsstrategien entwickeln können (Kammhuber und Layes 2009, 325–26).

Die zuvor genannten Ausbildungsbausteine werden durch institutionelle Analysen ergänzt, die die Bedeutung von interkultureller Kompetenz für die Bundeswehr als Ganzes erneut in den Fokus rücken. Auch die Wissenschaftlichen Dienste des Bundestages haben sich mit der Thematik der interkulturellen Kompetenzen bei der Bundeswehr auseinandergesetzt. Die Dokumentation WD 2 - 3000 - 010/13 verdeutlicht, dass interkulturelle Kompetenz bei der Bundeswehr und anderen NATO-Staaten sowohl auf interne als auch externe Effekte abzielt. Sie unterstützt vor und während Einsätzen die Integration und Zusammenarbeit in multinationalen Truppen und fördert zugleich tragfähige Beziehungen zur lokalen Bevölkerung, die als Voraussetzung für den militärischen Erfolg gelten. Die Dokumentation bietet einen Überblick über zentrale Quellen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz bei der Bundeswehr sowie bei NATO-Mitgliedstaaten im Kontext des Afghanistan-Einsatzes (Wissenschaftliche Dienste und Deutscher Bundestag 2013, 4).

Neben diesen systematischen Analysen liegen auch praxisnahe Beispiele zur Rolle interkultureller Kompetenz im Kontext verteidigungsdiplomatischer Einsätze vor. Wie Weigelt (2025) darlegt, werden Streitkräfte nicht ausschließlich für Kampfhandlungen, sondern auch für diplomatische Missionen eingesetzt. Die Aussage bezieht sich auf die Entsendung zweier deutscher Kriegsschiffe in den Indopazifik im Jahr 2024. Es wird betont, dass die interkulturelle Kompetenz bei verteidigungsdiplomatischen Einsätzen, eine entscheidende Rolle spielt, da sie das erforderliche Fingerspitzengefühl für den Umgang mit Partner:innen und internationalen Stakeholdern fördert. In der Bundeswehr wird interkulturelle Kompetenz daher sowohl in der dreimonatigen Grundausbildung aller Soldat:innen thematisiert als auch anlassbezogen gelehrt. Zudem obliegt es den verantwortlichen Offizier:innen, diese Kompetenz an die ihnen anvertrauten Soldat:innen weiterzugeben. In Gesprächen mit einsatzerfahrenen Offizier:innen wurde jedoch deutlich, dass interkulturelle Kompetenz zwar adressiert wird, ihre praktische Vermittlung und Wirksamkeit jedoch von der jeweiligen Führung und der konkreten Situation im Einsatz abhängt (Weigelt 2025).

3.2.2.3. Interkulturelle Einsatzberater:innen der Deutschen Bundeswehr

Kommandant:innen der Bundeswehr werden im Einsatzgebiet durch interkulturelle Einsatzberater:innen (IEB) unterstützt und gezielt über kulturelle Besonderheiten informiert (Tomforde 2010a, 535). Die IEB unterstützen militärische Führungskräfte dabei, sich in fremden kulturellen Kontexten angemessen und wirkungsvoll zu verhalten. Unterschiedliche Sprachen, Kommunikationsformen, ethische Normen und Lebensbedingungen können es den Kommandant:innen erschweren, Situationen richtig einzuschätzen, angemessene Entscheidungen zu treffen und Maßnahmen kulturell sensibel umzusetzen und zu vermitteln (Deutsche Bundeswehr 2020). Darüber hinaus werden lokale Sprachmittler:innen, die militärisches Personal außerhalb des Lagers begleiten, häufig informell ebenfalls als interkulturelle Vermittler:innen eingesetzt (Tomforde 2010a, 535).

Die IEB fungieren dabei als vermittelnde Schnittstelle zwischen dem deutschen Kontingent und der lokalen Bevölkerung. Sie übernehmen eine Brückenfunktion zwischen den Kulturen, indem sie Kontakte zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteur:innen pflegen, darunter religiöse Repräsentant:innen, traditionelle Autoritäten wie Dorfvorsteher:innen sowie weitere gesellschaftliche Multiplikator:innen mit hohem Ansehen. Ziel dieses Ansatzes ist es, ein vertieftes Verständnis für die kulturellen Besonderheiten der heterogenen Gesellschaft zu gewinnen und zugleich zu erfassen, wie das deutsche Kontingent lokal wahrgenommen wird. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse erfolgt eine Beratung der Kontingentführung, wobei operative Entwicklungen und tägliche Ereignisse aus einer lokalen Perspektive eingeordnet und erklärt werden (Höpfl 2022).

Diese vermittelnde Rolle setzt eine spezifische Expertise voraus. Die IEB verfügen über fundierte Kenntnisse zu Land, Bevölkerung, Machtstrukturen und Konfliktlinien im jeweiligen Einsatzgebiet. Sie identifizieren zentrale lokale Akteur:innen, die für den Erfolg von Stabilisierungsmaßnahmen entscheidend sind und pflegen zu ihnen vertrauensvolle Beziehungen. Auf diese Weise entstehen nachhaltige Kommunikationswege und stabile Arbeitsbeziehungen vor Ort. In dieser Funktion treten sie mit formellen oder informellen Schlüsselpersonen des Einsatzlandes in Kontakt, teils gemeinsam mit den Kommandant:innen, häufig jedoch eigenständig. In solchen Konstellationen agieren sie als offizielle Vertreter:innen der militärischen Führung und verfügen über die entsprechende Autorität, um im Sinne der Auftragserfüllung zu vermitteln und Vertrauen aufzubauen (Deutsche Bundeswehr 2020).

Neben der Tätigkeit im Einsatzgebiet übernehmen die IEB auch Aufgaben im Inland. Diese umfassen die Erstellung landeskundlicher und analytischer Grundlagen für die Ausbildung und Einsatzvorbereitung, die Bewertung politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen in den Einsatzgebieten sowie die Planung und Durchführung interkultureller Schulungen für Führungspersonal. Zudem dokumentieren sie Erfahrungen aus vergangenen Einsätzen, erfassen Ergebnisse und pflegen den

Austausch mit militärischen und zivilen Partner:innennetzwerken der Bundeswehr (Zentrum Operative Kommunikation der Bundeswehr 2021, 4). Tomforde (2010) weist in diesem Zusammenhang kritisch darauf hin, dass interkulturelle Beratung primär auf der Führungsebene angesiedelt ist, während Soldat:innen auf der unteren Ebene, die häufig im direkten Kontakt mit der lokalen Bevölkerung stehen, nur unzureichend einbezogen werden (Tomforde 2010b, 276). Damit verweist sie auf eine strukturelle Spannung zwischen strategischer Beratung und operativer Alltagspraxis.

Die Übernahme dieser IEB-Funktion erfordert spezifische fachliche und persönliche Voraussetzungen. Erwartet wird ein geisteswissenschaftlicher Hochschulabschluss mit regionalwissenschaftlichem Schwerpunkt, vertiefte Kenntnisse oder umfassende persönliche Erfahrungen im jeweiligen Kulturraum sowie ausgeprägte soziale und kommunikative Fähigkeiten. Darüber hinaus sind eine selbstständige, ergebnisorientierte und proaktive Arbeitsweise, verhandlungssichere Deutsch- und Englischkenntnisse sowie ein hohes Maß an körperlicher und psychischer Belastbarkeit erforderlich. Ebenso wird die Bereitschaft vorausgesetzt, für längere Zeit im Soldat:innenstatus in Einsatzgebieten tätig zu sein (Zentrum Operative Kommunikation der Bundeswehr 2021, 5).

Auf politisch-strategischer Ebene findet die Rolle der interkulturellen Einsatzberatung ebenfalls Berücksichtigung. Der Abschlussbericht *„Lessons from Afghanistan“* formuliert Handlungsempfehlungen für den deutschen Beitrag zur internationalen Krisenbewältigung. Zur Verbesserung des Verständnisses eines konkreten Konflikts wird empfohlen, IEB, die am jeweiligen Einsatz beteiligt sind, in Besuche von Bundestagsmitgliedern am Einsatzort einzubeziehen (Deutscher Bundestag 2025, 29)

3.2.2.4. Kritische Reflexion und Defizite

Tomforde (2010) kritisiert, dass die Ausbildungs- und Trainingsansätze lange Zeit nicht systematisch aufeinander abgestimmt waren. Zur Bündelung und Professionalisierung dieser Aktivitäten wurde 2008 am Zentrum Innere Führung die ZKikK eingerichtet. Obwohl diese Entwicklung eine Institutionalisierung erfuhr, wurde interkulturelle Kompetenz in den bestehenden Konzepten häufig nicht als ein langfristiger Lernprozess begriffen, sondern als ein kurzfristig vermittelbarer, kulturspezifischer Wissensbestand. Entsprechende Maßnahmen beschränkten sich oftmals auf landeskundliche Informationen, während es zugleich an qualifizierten Ausbilder:innen und einer fachlich fundierten Vermittlung mangelte (Tomforde 2010b, 272). Der Bundeswehreinsatz in Afghanistan verdeutlicht, dass deutsche Soldat:innen sich in einem „interkulturellen Dilemma“ befanden. Obwohl von ihnen interkulturelle Kompetenz verlangt wurde, konnten sie diese oft nicht umsetzen, da die strategisch-politische Ebene, die das Mandat vorgab, kulturelle Aspekte kaum berücksichtigte. Tomforde plädiert daher für eine stärkere Wertschätzung lokaler Kulturen, sowohl im Einsatzgebiet als auch im eigenen Land (Tomforde 2010a, 526).

Langer (2012) stellt eine deutliche Konzentration auf die interkulturelle Kompetenz in den Auslandseinsätzen der Bundeswehr fest. Diese spiegeln das damalige Paradigma einer „*Armee im Einsatz*“ wieder und öffneten den Blick für weitere Handlungsfelder wie zum Beispiel kulturelle und ethnische Vielfalt, Multinationalität und unterstrichen die Relevanz interkulturell kompetenten Handelns im Extremfall. Der Diskurs konzentriert sich dabei insbesondere auf den ISAF-Einsatz in Afghanistan von 2001 bis 2014, der als Sinnbild für die damalige Auslandstätigkeit der Bundeswehr galt und in einer Region stattfand, die überwiegend als „fremd“ wahrgenommen wurde (Langer 2012, 127). Langer (2012) weist zudem darauf hin, dass sich der für das Verständnis des Afghanistaneinsatzes zentrale Befund einer Differenzierung zwischen verschiedenen „Welten“ im Einsatz auch in der Analyse interkultureller Handlungskontexte widerspiegelt. Die regelmäßigen und häufigen Kontakte umfassen ein breites Spektrum an Erfahrungen und resultieren in vielfältigen Anforderungen an landeskundliches Wissen, sprachliche Kompetenz und Handlungsfähigkeit der Soldat:innen, die sich nur schwer vereinheitlichen lassen (Langer 2012, 129).

In den meisten Einsatzgebieten ist es den der Bundeswehr gelungen, sich durch ihr zurückhaltendes und höfliches Auftreten, insbesondere im Vergleich zu anderen Streitkräften, einen positiven Ruf in der Bevölkerung zu erwerben. Das kulturell sensible Verhalten der Soldat:innen trug beispielsweise im Kosovo entscheidend dazu bei, dass die deutschen Streitkräfte als neutrale und verlässliche Partner der Zivilbevölkerung wahrgenommen wurden (Tomforde 2008, 76). Die von der Bundeswehr verfolgte Deeskalationsstrategie, die auch in der einsatzvorbereitenden Ausbildung einen zentralen Stellenwert einnahm, förderte zusätzlich die Akzeptanz für ihre Präsenz und Tätigkeit in den von Krisen betroffenen Regionen. Diese positive Wahrnehmung galt jedoch nicht für Gruppen, die kein Interesse an einem friedlichen Wiederaufbau hatten, vom Fortbestehen des Konflikts profitierten und die militärische Präsenz aktiv bekämpften. Den Soldat:innen war bewusst, dass sie das Vertrauen der Zivilbevölkerung gewinnen mussten, um rechtzeitig über geplante Angriffe informiert zu werden und einer breiten Unterstützung der meist heterogenen gegnerischen Akteur:innen entgegenzuwirken (Tomforde 2008, 76).

3.2.3. Bemühungen der Vereinigte Staaten von Amerika

In diesem Unterkapitel werden die Bemühungen der USA im Kontext interkultureller Einsatzvorbereitung dargestellt. Unter anderem das Human Terrain System (HTS) Programm, das Konzept der Regionally Aligned Forces (RAF). Beide Beispiele dienen dazu, unterschiedliche Wege der US-Streitkräfte zu illustrieren, interkulturelle Kompetenz und kulturelles Wissen in Planung, Ausbildung und Einsatzpraxis zu integrieren.

3.2.3.1. Human Terrain System

Seit den militärischen und administrativen Rückschlägen in der *Operation Enduring Freedom* in Afghanistan und der *Operation Iraqi Freedom* im Irak, wurde ab Mitte der 2000er Jahre die Erforschung des sogenannten *Human Terrain*, also des menschlichen Terrains, in den Mittelpunkt der Militärstrategie gerückt. Mithilfe dieses neuen Ansatzes sollten die Herzen und Köpfe der Menschen erreicht werden (Hirschfeld 2015, 2).

Das HTS war ein von der US-Armee initiiertes Programm, das von 2007 bis 2015 durchgeführt wurde und teilweise umstrittenen war. Das Programm wurde mit einem Budget von über 725 Millionen Dollar realisiert und ist somit eines der teuersten sozialwissenschaftlichen Programme in der Geschichte (Vanden 2016). Das HTS-Programm zielte darauf ab, Anthropolog:innen in Kampfeinheiten im Irak und in Afghanistan einzubinden, was zu heftigen Debatten über das Berufsethos von Anthropolog:innen führte. Die Initiator:innen des HTS-Programms betonten, dass es dazu beitragen würde, das kulturelle Verständnis zwischen den US-Streitkräften und der irakischen sowie afghanischen Bevölkerung zu verbessern und somit die allgemeine Opferzahl auf beiden Seiten verringert wurde. Die Programmverantwortlichen legten großen Wert darauf, dass Sozialwissenschaftler:innen den Kommandant:innen soziokulturelles Wissen vermittelten. Die tatsächliche Umsetzung erwies sich jedoch als deutlich komplexer. (González 2020a, 227).

Die HTS-Teams setzten sich aus Sozialwissenschaftler:innen, Forschungsmanager:innen und Teamleiter:innen zusammen. Des Weiteren waren mehrere afghanische Einheimische sowie Regionalexpert:innen anwesend, ebenso wie Militärspezialist:innen. Das Ziel war, jedes verfügbare Forschungsinstrument zu nutzen, um ein umfassendes Verständnis darüber zu erlangen, wie das tägliche Leben der lokalen Bevölkerung aussah (Durkin 2015, 300). Eine zentrale Figur des Programms war die Anthropologin Montgomery McFate, die bereits 2005 die Verbindung von Anthropologie und Aufstandsbekämpfung theoretisch vorbereitet hatte. Sie stellte die anthropologische Tradition der Nichtbeteiligung an der Einsatz- und Aufstandsbekämpfung ernsthaft in Frage und war 2006 federführend an der Einrichtung des HTS-Programms beteiligt. Die Beteiligung rief unter den Anthropolog:innen große Besorgnis hervor und löste eine erneute Debatte über die Berufsethik der Disziplin aus (Sluka 2010, 99).

Das US-Verteidigungsministerium, Department of Defense (DoD) wurde beauftragt, eine Organisation von Sozialwissenschaftler:innen mit starken Verbindungen zum Militärdienst und den Kampfkommandos ins Leben zu rufen. Die Organisation sollte als Clearingstelle für kulturelles Wissen dienen, das heißt ethnographische Feldforschung vor Ort betreiben, Kontakt zu den befehlshabenden Offizier:innen aufrechterhalten, kulturelle Schulungen konzipieren und durchführen sowie Wissen zur Truppenvermittlung aufbereiten. Die Organisation sollte, unter anderem für folgende Aufgabenbereiche verantwortlich sein. *Erstens* für die Durchführung ethnographischer

Feldstudien, die Interviews und teilnehmende Beobachtungen in Regionen wie Osteuropa, Sub-Sahara Afrika oder Zentralasien einschlossen. *Zweitens* für die Entwicklung und Durchführung diverser Trainingsformate zu bestimmten Ländern, vertiefte Schulungen und computerbasierte Lernmöglichkeiten. *Drittens* für die Erstellung soziokultureller Analysen zu relevanten Regionen und Themen, beispielsweise zu Nordkoreas Gesellschaft, der iranischen Militärkultur oder zu anderen strategisch relevanten Interessensgebieten. *Viertens* für die Bereitstellung von Kulturberater:innen, die Kommandant:innen bei der Planung und Umsetzung unterstützen und zusätzlich Lehrveranstaltungen an militärischen Bildungseinrichtungen durchführen. *Fünftens* für die Entwicklung experimenteller Programme, darunter ein ständig aktualisiertes Informationssystem, das kulturelle und gesellschaftliche Daten bündelt und operativen Führungsebenen als Planungsinstrument diente (McFate und Jackson 2005, 20–21).

Die Einbindung sozialwissenschaftlicher Expertise im Rahmen des HTS-Programms, hat wiederholt ethische Debatten innerhalb der Wissenschaft ausgelöst. Kritisch diskutiert wurde vor allem die Nähe der Wissenschaftler:innen zu militärischen und sicherheitspolitischen Zielsetzungen sowie deren Verwendung in operativen Zusammenhängen. Eine als zivile Auftragnehmerin für das Militär tätige Kulturanalystin hat erzählt, dass sie im Rahmen eines entsprechenden Programms an der Unterstützung von Vernehmungen in Afghanistan beteiligt gewesen sei. Ihre kulturelle Expertise sei von zentraler Bedeutung gewesen, vor allem beim Aufbau einer Beziehung zwischen Vernehmenden und Inhaftierten. Während die Human-Terrain-Analysen im Rahmen von HTS üblicherweise auf die Erhebung, Analyse und Sammlung sozialer und kultureller Daten ausgerichtet seien, habe ihre Aufgabe in diesem konkreten Projekt vor allem darin bestanden, den Vertrauensaufbau im Vernehmungskontext zu unterstützen. Das Programm sei experimentell angelegt gewesen und habe lediglich über einen Zeitraum von wenigen Monaten bestanden (Weinberger 2011).

Laut González (2020) wurde das HTS-Programm in erster Linie für propagandistische Zwecke eingesetzt. Die Intention war, der amerikanischen Öffentlichkeit ein positives Bild der militärischen Interventionen zu vermitteln. Das Verteidigungsministerium griff gezielt auf mediale Inszenierungen zurück, zum Beispiel auf Fotos von HTS-Mitarbeiter:innen mit afghanischen Kindern, um die „wohlwollende Natur“ der Mission zu unterstreichen. Diese Form der Öffentlichkeitsarbeit verdeutlicht, dass kulturelle Expertise zunehmend politisch instrumentalisiert wurde (González 2020a, 228).

Innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft stieß das Programm auf scharfe Kritik. Diskutiert wurden insbesondere ethische Fragen zur Rolle der Anthropolog:innen in Kriegsgebieten, die Militarisierung sozialwissenschaftlicher Forschung sowie die Gefährdung der Forschenden selbst. Kritiker:innen warnten davor, dass die enge Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Militär den Ruf der Anthropologie nachhaltig schädigen und ihre Unabhängigkeit untergraben könne (Forte 2011, 149).

Auch aus militärischer Perspektive wurde das HTS-Programm kontrovers diskutiert. Expert:innen wiesen auf die Defizite in der interkulturellen Ausbildung, im Training und in der nachrichtendienstlichen Analyse hin. Die entstandenen „*culture gaps*“ wurden detailliert im Field Manual 3-24 Counterinsurgency (COIN) dokumentiert. Hierbei standen zwei Ansätze im Widerspruch: Einerseits eine langfristige Strategie, die kulturelles Terrain und militärisches Terrain als gleichwertig begriff und nachhaltig in die Trainings und Ausbildungen integrierte, andererseits das HTS-Programm, das auf schnelle Lösungen und externe Expert:innen setzte (Connable 2009, 57).

Abgesehen von der potenziellen Sensibilisierung von Soldat:innen für die Belange der lokalen Bevölkerung, barg die Datenerhebung und- Aufbewahrung große Risiken. Die im HTS-Programm definierte Datenbeschaffung wurde im Gegensatz zu den üblichen Methoden der anthropologischen Praxis angewandt. Die Erfassung der erforderlichen Informationen durch die Mitarbeiter:innen der HTS-Programme erfolgte in der Regel innerhalb kürzester Zeit, häufig innerhalb weniger Stunden. Diese Vorgehensweise unterschied sich stark von der anthropologischen Arbeitsweise, bei der wichtige personenbezogene Daten normalerweise erst nach Monaten oder Jahren teilnehmender Beobachtung zusammengeführt wurden. Obwohl die beteiligten Wissenschaftler:innen betonten, dass die erhobenen Informationen ausschließlich für Maßnahmen ohne militärische Gewaltanwendung eingesetzt wurden, verloren sie nach der Eingabe in die militärischen Datenbanken jegliche Kontrolle über das oft unter großem Zeitdruck gewonnene und daher wenig verlässliche Material. Das Risiko, dass sensible Daten in inadäquaten kontextuellen Zusammenhängen genutzt und nicht ausreichend vor Missbrauch geschützt wurden, war demnach sehr hoch (Hirschfeld 2015, 3). Connable (2009) betont, dass das HTS-Programm mit hohen Kosten verbunden, das fragile Vertrauensverhältnis zwischen Militär und Wissenschaft belastet und eine langfristige Kompetenzentwicklung nicht möglich war. Interkulturelle Kompetenz bedarf eines systematischen und langfristigen Aufbaus, da ansonsten das Risiko von wiederkehrenden Fehlern und operativer Ineffizienz besteht (Connable 2009, 57–58).

Trotz der Kritik hebt Durkin auch einige positive Aspekte des HTS-Programms hervor. Er führt aus, dass sich das Training vermehrt auf die afghanische Gesellschaft, Geschichte, Sprache und Kultur bezog. Es wurde versucht, verschiedene Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. In Anlehnung an Geertz Interpretation von Kulturen (1973) wurde nach Bedeutungen auf mehreren Ebenen gesucht. Exemplarisch wurde die Bedeutung von Landwirtschaft, Bärten oder Teppichen in Afghanistan erforscht (Durkin 2015, 301). Die gewonnen Erkenntnisse sowie das Verständnis für lokale Gegebenheiten und Gepflogenheiten waren für den Aufbau von Vertrauen in lokalen Gemeinschaften wichtig (Durkin 2015, 301).

Obwohl das HTS-Programm aufgrund seiner chaotischen Anfänge und Kontroversen in Erinnerung geblieben ist, zeigen die späteren, weniger sichtbaren Jahre des Programms, dass eine Neuorientierung gelungen ist. Nach mehr als einem Jahrzehnt, in denen die Aufstandsbekämpfung und unkonventionelle Kriegsführung im

Vordergrund standen, wurde von den Entscheidungsträger:innen schließlich die Bedeutung ziviler Expertise für den Einsatzerfolg erkannt (Green 2015, 69).

In der Forschung überwog jedoch die Einschätzung, dass das HTS-Programm weniger an der Umsetzung als an seiner Grundannahme scheiterte. Kulturelles Wissen kann nicht einfach als externe Dienstleistung erworben oder durch Handbücher vermittelt werden. Die fortgesetzte Implementierung des HTS-Programms demonstriert die oberflächliche Haltung des Militärs gegenüber kultureller Komplexität. Im weitesten Sinne reflektiert HTS die gesellschaftlichen Widersprüche der US-Außenpolitik nach dem 11. September. Das Programm steht exemplarisch für die Versuche, Kultur als operative Ressource im Krieg zu instrumentalisieren und für das Scheitern eines Ansatzes, der kulturelle Verständigung durch militärische Strukturen erzwingen wollte (González 2020a, 237–38).

3.2.3.2. Regionally Aligned Forces

Nach dem Scheitern des HTS-Programms wurde seitens der US-Armee nach einer nachhaltigen Möglichkeit gesucht, Regionalwissen, lokale Partner:innenschaften und interkulturelle Kompetenz besser in die Einsatzplanung zu integrieren. Die Modernisierung der US-Streitkräfte war angesichts der komplexen sicherheitspolitischen Lage von entscheidender Bedeutung. Obwohl die finanziellen Ressourcen begrenzt waren, war für die USA unerlässlich die Handlungsfähigkeit ihrer Streitkräfte zu gewährleisten. Nach Jahren intensiver Einsätze und veränderter globaler Bedrohungen entwickelte das US-Militär eine neue Strategie, die eine Zuordnung der Einsatzkräfte zu bestimmten Weltregionen vorsieht (Judy 2016).

In diesem Zusammenhang wurde das Konzept der Regionally Aligned Forces (RAF) eingeführt. Es soll die Kommandant:innen bei der Implementierung einer Strategie unterstützen, die sowohl auf militärische Präsenz als auch auf Konfliktprävention ausgerichtet ist. Zugleich fungiert es als Instrument zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen der Armee und den regionalen Planungsstäben. Die strategischen Leitlinien der Vereinigten Staaten betonen seit einiger Zeit die Bedeutung frühzeitiger Partner:innenschaften mit Verbündeten, um Instabilität und Konflikte möglichst zu verhindern (Markel u. a. 2015b, 1).

Ziel ist es, Truppen langfristig auf eine Region zu spezialisieren, indem sie über einen längeren Zeitraum im selben geografischen Einsatzraum stationiert sind. Dadurch können Beziehungen zu anderen Staaten gefestigt, Sprachen erlernt, kulturelle Besonderheiten besser nachvollzogen und politische Kontakte vertieft werden. Judy (2016), bewertet diese Spezialisierung als präventiven Ansatz zur Verringerung von Konfliktpotenzial. Das Konzept basiert auf dem Prinzip des vorausschauenden Handelns, das mit vergleichsweise geringem Kräfteinsatz Stabilität fördern und Kosten senken soll (Judy 2016). Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass kulturell sensiblere Soldat:innen besser in der Lage sind, sich anbahnende Konflikte frühzeitig zu erkennen, bevor sie eskalieren. Auf diese Weise sollen rechtzeitig

Maßnahmen implementiert werden, die günstige Voraussetzungen militärischen Erfolg der USA schaffen. Hierzu zählen der Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zur lokalen Bevölkerung, die Einflussnahme auf gesellschaftliche Akteur:innen sowie die Vertiefung militärischer Kooperationen mit Partner:innenstreitkräften. Im Falle eines Konflikts verfügen kulturell versierte Soldat:innen über ein differenzierteres Verständnis der Gegner:innen und sind zugleich in der Lage, eine wirksamere Zusammenarbeit mit der lokalen Bevölkerung zu etablieren (Brooks 2014, 44).

Im RAF-Modell erfolgt die Zuordnung von Brigaden, Divisionen und Korps zu verschiedenen regionalen „Combatant Commands“. Diese Truppen können in den USA stationiert sein, während ein Teil im jeweiligen Einsatzraum arbeitet. Der Umfang reicht von großen Verbänden bis zu kleinen Beratungsteams. Die Truppenzuordnung ist je nach Bedarf flexibel anpassbar (Vergun 2014). Das Hauptziel der RAF besteht in der Verhinderung von Konflikten durch enge Zusammenarbeit mit Partner:innenstaaten zu verhindern. Zu den Maßnahmen zählen militärisches Training, humanitäre Hilfe, Katastrophenhilfe, Informationsaustausch sowie die gemeinsame Einsatzvorbereitung. Kooperationen werden nicht nur mit Streitkräften anderer Staaten, sondern auch mit zivilen Regierungsstellen, Nichtregierungsorganisationen, Unternehmen und akademischen Institutionen durchgeführt. Ein Beispiel für diese Form der Zusammenarbeit sind Wasserprojekte in Afrika, die in Kooperation mit Soldat:innen, Vertreter:innen der Privatwirtschaft und dem US-Außenministerium umgesetzt wurden. Vor Auslandseinsätzen wird sichergestellt, dass die Soldat:innen eine adäquate Ausbildung und die erforderliche Ausrüstung erhalten (Vergun 2014).

Das Modell zeigte Wirkungen auf mehreren Ebenen. Auf strategischer Ebene stehen den Regionalkommandos flexibel einsetzbare Kräfte zur Verfügung. Auf operativer Ebene erfolgt eine Stärkung der Zusammenarbeit mit Behörden, Diensten und Partner:innen. Auf taktischer Ebene verbessert die regionale Zuordnung das Verständnis für lokale Kulturen und Kontexte sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit vor Ort. In diesem Zusammenhang ist es für Soldat:innen wegweisend kulturelle Kenntnisse gezielt zu trainieren (Judy 2016). Gleichzeitig weist die Studie *„A Preliminary Assessment of the Regionally Aligned Forces (RAF) Concept’s Implications for Army Personnel Management“* von 2015 darauf hin, dass bislang nur wenige belastbare empirische Daten vorliegen, aus denen sich eindeutig ableiten ließe, wie das RAF-Konzept langfristig optimal unterstützt werden kann. Zum damaligen Zeitpunkt verfügten nur wenige Einheiten über praktische Erfahrungen im Rahmen von RAF, die überwiegend auf der taktischen Ebene gesammelt wurden. Darüber hinaus weisen die vorliegenden Erfahrungen je nach Region hinsichtlich geografischer Bedingungen und Einsatzarten Unterschiede auf (Markel u. a. 2015c, 9). In diesem Kontext wird regionale Expertise als Zusammenspiel fundierter formaler Qualifikation und praxisorientierter Erfahrungen verstanden, die spezifisch auf eine bestimmte Region ausgerichtet sind (Markel u. a. 2015a, 17).

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt zunächst eine Darlegung des methodischen Vorgehens sowie der eigenen Datenerhebung und -auswertung, um die Forschungsfrage im Kontext des ÖBH zu untersuchen.

4. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden das Prozedere der Datenerhebung und -auswertung ausführlich erläutert. Zunächst wird dargelegt, aus welchen Gründen leitfadengestützte Expert:inneninterviews als geeignete Methode gewählt wurden, um praxis- und erfahrungsbezogenes Wissen zur interkulturellen Einsatzvorbereitung im ÖBH zu erfassen. Anschließend wird die Entwicklung des Leitfadens beschrieben und die konkrete Durchführung der Interviews skizziert. Abschließend wird dargelegt, wie die erhobenen Interviewdaten mithilfe der Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) ausgewertet wurden, um übergreifende Themenblöcke zu identifizieren, die in den folgenden Kapiteln die Grundlage der Ergebnisdarstellung bilden. Darüber hinaus werden die Limitationen erörtert.

4.1 Datenerhebung mittels Leitfadeninterviews

Im Rahmen der Datenerhebung wurden leitfadengestützte Expert:inneninterviews¹⁸ durchgeführt. Die vorliegende Untersuchung fokussiert auf informationsbezogene Befragungen, deren Ziel die Generierung praxis- und erfahrungsbezogenen technischen Wissens ist. Die verstärkte Strukturierung, Fokussierung und Gewährleistung der Beantwortbarkeit der Fragen hebt den professionellen Charakter des Kontaktes hervor und greift Wissen und Arbeitszusammenhänge der Expert:innen auf (Helfferich 2019, 682).

Um einen möglichst offenen, jedoch gleichzeitig strukturierten Ablauf zu gewährleisten, wird ein dreistufiges Verfahren empfohlen. *Erstens* werden die Interviewpartner:innen aufgefordert, sich so frei wie möglich zur Fragestellung zu äußern. *Zweitens* wird nur bei jenen Aspekten nachgefragt, zu denen im ersten Schritt keine Texte oder für das Forschungsinteresse nicht ausreichend relevante Texte erzeugt wurden. Die beiden ersten Schritte können nach Belieben wiederholt werden. *Drittens* werden strukturierte und in der Formulierung vorgegebene Fragen gestellt. Die Kombination zwischen Erzählaufforderung und Offenheit, helfen die Anforderungen an den Leitfaden zu erfüllen. Die *Offenheit* ist prioritär zu behandeln, und Interventionen als Einschränkung im Interview müssen mit dem Forschungsinteresse im Einklang sein. Der Leitfaden sollte zudem eine übersichtliche Struktur aufweisen und die Textgenerierung nicht limitieren. Abschließend sollte der *Erzählfluss* der Interviewten geschmeidig verlaufen und keine abrupten Sprünge oder Themenwechsel aufweisen. Nachfragen sollten abgewogen werden und dementsprechend nur aus gewissen Gründen erfolgen (Baur und Blasius 2019, 676–77).

Die Erstellung des Leitfadens folgt vier Schritten, die sich an der Formel SPSS orientieren. Die Abkürzung „S“ steht für *Sammeln* von Fragen und Teilaspekten, die

¹⁸ Um jegliche Rückschlüsse auf die Expert:innen zu vermeiden, werden keine Informationen zu Geschlecht, Dienstgrad oder dergleichen gemacht. Die Anonymität der Interviewpartner:innen soll durch diese Maßnahme bestmöglich geschützt werden.

für die Forschungsfrage relevant sind. Der Buchstabe „P“ steht für die *Prüfung* der Forschungsfragen und im Sinne einer kritischen Reflexion auch ihrer Anpassung. Die Abkürzung „S“ steht für das *Sortieren* der verbleibenden Fragen im Hinblick auf Erinnerungs- und Bewertungsfragen. Schließlich steht „S“ für *Subsumieren*, was so viel bedeutet wie das Einbeziehen oder Einfügen von Informationen in ein Ganzes. Zu jedem Fragenkomplex wird demnach eine Art Impuls formuliert, der möglichst erzählauffordernd wirkt und nur wenige Voraussetzungen enthält. Dieser Impuls dient der Bündelung der einzelnen Aspekte zu einem übergeordneten Zusammenhang (Baur und Blasius 2019, 677–78).

4.2. Entwicklung des Interviewleitfadens

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte theoriegeleitet und orientierte sich an den im theoretischen Kapitel herausgearbeiteten Analysedimensionen. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Forschungsfrage, wie Soldat:innen im Zentrum Einsatzvorbereitung in Götzendorf an der Leitha in Bezug auf Interkulturalität für Auslandseinsätze vorbereitet werden und welche Bedeutung interkulturelle Kompetenz dabei im ÖBH einnimmt. Auf Grundlage der wissenschaftlichen Literatur zu interkultureller Kompetenz, Cultural Intelligence und militärischen Ausbildungskontexten wurden zentrale Dimensionen definiert, die für die Beantwortung dieser Fragestellung leitend sind. Zu den relevanten Faktoren zählen demnach die Bewertung der Relevanz interkultureller Kompetenz, die institutionelle Integration in Ausbildung und Curricula, Chancen und Herausforderungen im Einsatzkontext, erfahrungsbezogene Aspekte sowie Fragen der Evaluation bestehender Maßnahmen.

Im darauffolgenden Schritt wurden diese Analysedimensionen in thematische Fragenkomplexe transformiert, um größere inhaltliche Bereiche zu strukturieren, ohne dabei die Offenheit der Interviews einzuschränken. Die Fragenkomplexe, unter anderem „Bedeutung“, „Ausbildung/ Curricula“, „Schulungen/ Trainings“, „Auswirkungen“ dienten als inhaltliche Orientierung und ermöglichten es, sowohl institutionelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Erfahrungen der Interviewpartner:innen systematisch zu erfassen.

Auf dieser Grundlage wurden schließlich offene Interviewfragen formuliert, die auf narrative und reflexive Antworten abzielten. Die Fragestellungen dienen einerseits der Erfassung von Einschätzungen hinsichtlich der Relevanz und Integration interkultureller Kompetenz im ÖBH, andererseits der Darstellung konkreter Erfahrungen, Wahrnehmungen und Bewertungen im Kontext der Ausbildung, der Einsatzvorbereitung sowie der Auslandseinsätze. Es wurde darauf geachtet, die Fragen möglichst offen und nicht suggestiv zu formulieren, um unterschiedliche Perspektiven und Deutungsmuster der Interviewpartner:innen zuzulassen. Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Appendix als Anhang 1.

4.3. Zugang zum Feld

Ein Pressesprecher des Bundesministeriums für Landesverteidigung (BMLV) vernetzte mich mit Expert:innen, die mich potenziell in meinem Forschungsvorhaben unterstützen konnten. Im Bereich der Auslandseinsatzvorbereitung verfügen alle Expert:innen über weitreichende Fähigkeiten und Expertise. Sie haben sich zudem alle über die Jahre auf unterschiedliche Weise mit dem Thema der interkulturellen Einsatzvorbereitung im ÖBH auseinandergesetzt.

Nach einer Reihe von telefonischen Vorgesprächen, kam es Anfang März 2025 zu einem ersten persönlichen Kennenlernen und anschließendem Gespräch in der Rossauer Kaserne in Wien. Anfang April 2025 wurde erstmals die Auslandseinsatzbasis „Wallerstein-Kaserne“ (Militärsiedlung Sommerain) in Götzendorf besucht. In dessen Rahmen fanden erste Gespräche mit einigen potenziellen Interviewpartner:innen statt. Im Gesprächsverlauf wurde deutlich, dass für die Realisierung des Forschungsvorhabens zwei Genehmigungen erforderlich waren. *Erstens*, eine Genehmigung des Kommandanten der Wallerstein-Kaserne, dass die Interviewführung mit seinen Mitarbeiter:innen gestattet ist. *Zweitens*, eine offizielle Genehmigung der Durchführung meiner Masterarbeit von Seiten des BMLV, Abteilung Wissenschaft, Forschung und Entwicklung.

Die Genehmigung des Kommandanten der Wallerstein-Kaserne wurde mir zeitnah ausgestellt. Zu Beginn des Prozesses der Genehmigung meines Forschungsvorhabens innerhalb des Ministeriums kam es zu gewissen Unklarheiten in Bezug auf die Zuständigkeiten für die Bearbeitung des Antrags. Nachdem mir nahegelegt wurde, mein Anliegen an den Bürger:innenservice heranzutragen, tat ich dies telefonisch sowie schriftlich via E-Mail. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Bearbeitungszeit bis zu sechs Wochen umfassen könne, was sich in der Praxis als zutreffend erwies. Im Mai 2025 erhielt ich aber per E-Mail die offizielle Genehmigung zur Durchführung meines Forschungsvorhabens aus dem Bundesministerium für Landesverteidigung (BMLV), Abteilung für Wissenschaft, Forschung und Entwicklung. Die vorliegende Masterarbeit wird dem BMLV zur uneingeschränkten Nutzung zur Verfügung gestellt.

Eine persönliche Teilnahme an der Libanon-Einsatzvorbereitung, die Mitte Mai 2025 in der Wallerstein-Kaserne stattgefunden hat, scheiterte an der Verzögerung der Forschungsgenehmigung. Ende Mai 2025 führte ich zwei Expert:inneninterviews in der Wallerstein-Kaserne.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte nicht durch meine Person. Im Rahmen der Vernetzung durch die Kontaktperson im BMLV wurden Expert:innen identifiziert, die für das Forschungsvorhaben als relevant erachtet wurden. Ohne diese institutionelle Unterstützung wäre die Kontaktaufnahme mit den Expert:innen mit hoher Wahrscheinlichkeit erschwert oder gar unmöglich gewesen.

Um die Anonymität der befragten Expert:innen zu wahren und da im Rahmen der Gespräche auch vertrauliche Informationen thematisiert wurden, werden die transkribierten Interviews und Notizen nicht im Appendix beigefügt.

4.4. Qualitative Auswertung mittels der Themenanalyse

Die Themenanalyse dient vorrangig der Auswertung von Gesprächen und soll einen Überblick über Thematiken verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenfassen und den Umstand ihres Auftretens erforschen. Laut Froschauer und Lueger (2003) handelt es sich dabei um ein methodisch weniger anspruchsvolles Verfahren, das jedoch eine systematische Erfassung der thematischen Schwerpunkte erlaubt (Froschauer und Lueger 2003, 158).

Es lassen sich laut Froschauer und Lueger (2003) zwei Varianten der Themenanalyse unterscheiden: das *Textreduktionsverfahren* und das *Codierverfahren*. Beim *Textreduktionsverfahren* werden Texte vor allem zusammengefasst, um einen Überblick über die Vielfalt der im Interviewmaterial enthaltenen Themen, ihre Darstellung und ihren Kontext zu erhalten. Eine bloße Codierung der Themen reicht dabei nicht aus; vielmehr müssen die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um Unterschiede in der Darstellung eines Themas in den verschiedenen Interviews sichtbar zu machen. Zunächst werden die zusammengehörigen Textstellen zu einem Thema identifiziert. Dabei hängt die Bestimmung dessen, was als „Thema“ gilt, stets von der jeweiligen Forschungsfrage ab. Schrittweise werden die thematischen Textblöcke weiterverarbeitet und durchlaufen mehrere, aufeinander aufbauende Stufen, in denen die Komplexität der Zusammenfassung sukzessive erhöht wird. Unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven wird so die thematische Struktur eines oder mehrerer Gespräche reduktiv verdichtet (Froschauer und Lueger 2003, 159–60). Die Textreduktion umfasst fünf Komponenten: (a) wichtige Themen und ihre Ausdrucksweise, (b) Themencharakteristika und ihre Zusammenhänge, (c) Themenabfolge, (d) Themenunterschiede und (e) die Integration der Themencharakteristika in den Forschungskontext (Froschauer und Lueger 2003, 160–62).

Demgegenüber stellt das *Codierverfahren* eine anspruchsvollere Variante dar, die über eine bloße Reduktion hinausgeht. Es dient der Analyse der begrifflichen Struktur von Themen und ihren Zusammenhängen. Ausgangspunkt der Analyse sind die Gesprächstexte, aus denen ohne ein vorab festgelegtes Kategoriensystem relevante Kategorien abgeleitet werden. Das *Codierverfahren* kann somit als Ergänzung zur Textreduktion eingesetzt werden, indem Texte nicht nur komprimiert, sondern auch analytisch erweitert werden. Dabei werden Texte nicht nur komprimiert, sondern auch analytisch erweitert, sodass, sich theoretisch verdichtbare Begriffshierarchien herausbilden (Froschauer und Lueger 2003, 163).

Im Anschluss an diese theoretische Verortung wird das konkrete Vorgehen der Auswertung in der vorliegenden Studie beschrieben. Für die vorliegende Masterarbeit

wurde die Themenanalyse in Anlehnung an Froschauer und Lueger (2003) als Textreduktionsverfahren mit ergänzenden Codierschritten angewendet. Drei der Expert:inneninterviews wurden aufgezeichnet, mit dem Transkriptionsprogramm „turboscribr.ai“ wörtlich transkribiert und mehrfach gelesen, um einen Gesamtüberblick zu gewinnen. Für zwei Gespräche wurden manuelle Mitschriften angefertigt. Anschließend wurden jene Textpassagen markiert, die sich auf die Forschungsfragen beziehen, beispielsweise die Rolle von interkultureller Kompetenz, Herausforderungen in der Vermittlung oder die Nutzung von Erfahrungswissen. Diese Passagen wurden zu thematischen Blöcken zusammengefasst und in einem ersten Schritt in eigenen Worten verdichtet, wobei zentrale Begriffe der Interviewten möglichst beibehalten wurden. In einem weiteren Schritt wurden innerhalb der Themenblöcke Themencharakteristika, wiederkehrende Themen sowie Unterschiede zwischen den Interviewpartner:innen herausgearbeitet und in einer Übersichtstabelle festgehalten. Ergänzend wurden aus dem Material induktiv Codes und Oberkategorien entwickelt, die die thematischen Zusammenhänge zwischen Ausbildungspraxis, institutionellen Rahmenbedingungen und wahrgenommenem Einsatzerfolg sichtbar machen und eine theoretische Verdichtung im Ergebniskapitel ermöglichen.

4.5. Methodische Einschränkungen der Untersuchung

Das gewählte Forschungsdesign ist mit mehreren Limitationen verbunden, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigt werden müssen und im Folgenden erläutert werden.

Erstens handelt es sich um ein qualitatives und exploratives Design, das auf einer begrenzten Anzahl von Expert:inneninterviews basiert. Eine statistisch repräsentative Verallgemeinerung der Ergebnisse auf das gesamte ÖBH ist daher noch nicht möglich.

Zweitens fokussiert sich die Studie auf Expert:innen in Leitungs- und Ausbildungsfunktionen, wodurch primär die Perspektive von Ausbildungsverantwortlichen und Führungskräften im ÖBH abgebildet wird. Die Sichtweisen der Adressat:innen der Ausbildung, beispielsweise der Offizier:innen oder Milizsoldat:innen, bleiben unberücksichtigt. Dadurch können potenzielle Unterschiede zwischen der intendierten und erlebten Ausbildungspraxis lediglich indirekt erschlossen werden.

Drittens erfolgt die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews, wodurch eine thematische Strukturierung und Vergleichbarkeit der Aussagen gewährleistet wird. Gleichzeitig besteht jedoch das Risiko, dass Aspekte, die nicht im Leitfaden berücksichtigt wurden, nur unzureichend erfasst werden und somit unterrepräsentiert bleiben.

Viertens legt die Themenanalyse als Textreduktionsverfahren mit ergänzenden Codierschritten den Schwerpunkt auf die Identifikation übergreifender Themenfelder. Der Fokus liegt dabei auf gemeinsamen inhaltlichen Mustern und nicht auf einzelnen

Situationen oder konkreten Unterrichtsverläufen. Dadurch können Details zu Abläufen, Kontexten und zur Entstehung einzelner Aussagen nur eingeschränkt dargestellt werden.

Fünftens ist das Forschungsdesign lediglich eine Art Momentaufnahme. Zeitliche Entwicklungen, wie beispielsweise curriculare Anpassungen, organisatorische Veränderungen oder veränderte Einsatzprofile, können daher nicht abgebildet werden, sodass die Ergebnisse vor allem den Stand zum Zeitpunkt der Datenerhebung widerspiegeln. Sechstens ist die Studie in einen spezifischen organisationalen und nationalen Kontext eingebettet. Eine Übertragung der Befunde auf andere Streitkräfte ist mit den erhobenen Daten nicht möglich. Vergleiche zu ausländischen Armeen können lediglich theoretisch hergeleitet, nicht jedoch empirisch vergleichend abgesichert werden.

5. Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse meiner Expert:inneninterviews systematisch präsentiert. Dafür wurde für die Analyse des Interviewmaterials zunächst ein Kategoriensystem entwickelt, das Großteils auf wiederkehrende Themen in den Interviews basiert.

Das Kategoriensystem beruht wiederum auf zwölf übergeordneten Analysedimensionen. Diese Dimensionen ermöglichen eine systematische Einordnung der Interviewaussagen und bilden die Grundlage für die inhaltliche Auswertung. Jede Analysedimension umfasst spezifische Kategorien, die unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte abbilden. Die Auswahl und Ausgestaltung der Analysedimensionen orientiert sich an der Forschungsfrage, wie interkulturelle Kompetenzen in der Auslandseinsatzvorbereitung des ÖBH vermittelt und institutionell verankert werden.

- Die Analysedimension *Bewertung* umfasst Aspekte der Bedeutung und Bewertung von Themen. *Integration* bezieht sich auf Ausbildung, Curricula und die Behandlung interkultureller Themen in Schulungen/ Trainings.
- Die Analysedimension *Chancen* fasst Aussagen zu Auswirkungen, Zusammenarbeit und Verbesserungsmöglichkeiten zusammen.
- *Herausforderungen* thematisiert Schwierigkeiten, biografische Bezüge und praxisbezogene Aussagen.
- Die Analysedimension *Cultural Intelligence (CQ)* erfasst Formen der Anwendung, Relevanz und Integration kultureller Intelligenz.
- Die Analysedimension *Erfahrung, Reflexion und Evaluation* beziehen sich einerseits auf Weiterentwicklung, persönliche Erfahrungen und Feedback. Andererseits auf Mainstreaming und Evaluation.
- Die Analysedimension *Methoden und Ansätze* betreffen didaktische Vorgehensweisen, Nachhaltigkeit und individuelle Zugänge.
- Die Analysedimension *Soldatische Kernkompetenz* fokussiert auf zentrale Fähigkeiten und ihre Vermittlung. *Profil* umfasst Aspekte der Anpassung und Sensibilität.
- Die Analysedimension *Motivation* erfasst innere Beweggründe.
- Zusätzlich wurden weitere relevante Befunde, wie die psychologische Einsatzvorbereitung und thematische Inhalte außerhalb des Analyse- und Kategoriensystems, berücksichtigt.

Die gewählte Vorgehensweise stellt keine reine a priori Codierung dar, sondern verbindet theoriegeleitete Strukturierung mit einer offenen, interviewnahen Analyse. Die übergeordneten Analysedimensionen und Analysekatoren wurden auf Basis der Forschungsfrage sowie theoretischer Vorannahmen vorab festgelegt, um eine systematische und nachvollziehbare Auswertung zu ermöglichen, zum Beispiel: Ausbildungsmethodik und Einsatzvorbereitung, Motivation, Herausforderungen. Innerhalb dieser Dimensionen blieb die Analyse jedoch bewusst offen. Die konkreten

Themen und inhaltlichen Ausprägungen wurden erst im Zuge der Auswertung induktiv aus dem Interviewmaterial heraus entwickelt, beispielsweise Spannungen zwischen idealistischen und finanziellen Motiven, informelle Lernprozesse durch Role Player, First Mission versus Rotationskarriere. Dieses Vorgehen verhindert eine vorschnelle Festlegung auf vorab definierte Deutungsmuster und erlaubt es, auch unerwartete Aspekte der Erfahrungsberichte zu berücksichtigen. Die Kombination aus a priori definierten Dimensionen und Kategorien sowie induktiv entwickelten Themen stärkt somit nicht nur die theoretische Anschlussfähigkeit, sondern auch die empirische Offenheit der Analyse.

Ich habe für diese Arbeit insgesamt fünf getrennte Gespräche geführt, davon ein Telefonat, ein Gespräch und drei Interviews bei denen ich die Zustimmung der Expert:innen hatte, sie aufzunehmen. Daraus resultiert, dass ich nur drei Interviews aufgezeichnet und mithilfe des Programms „turboscribe.ai“ transkribiert habe. Das Programm hat bei zwei Interviews solide Transkripte erstellt und den Arbeitsaufwand erheblich minimiert. Das Interviewsetting, war bei einem Interview aufgrund externer Faktoren nicht optimal, was die Tonqualität der Aufnahme und demnach auch des Transkripts eingeschränkt hat. Das Programm hat insgesamt gute Arbeit geleistet, vor allem da die Expert:innen kein Hochdeutsch, sondern diverse österreichische Dialekte (beispielsweise oberösterreichisch und steirisch) gesprochen haben. Die nicht aufgenommenen Gespräche habe ich händisch mitgeschrieben und versucht, die Notizen so wortgetreu wie möglich wiederzugeben.

Um die Interviewführung zu erleichtern, habe ich im Vorfeld einen Leitfaden erstellt, auf den ich punktuell zurückgegriffen habe. Die Expert:innen sprachen sehr frei, womit die Interviews einen narrativen Charakter erhielten. Im Gesprächsverlauf äußerten alle Expert:innen ein hohes Interesse am Thema der interkulturellen Einsatzvorbereitung.

Um Rückschlüsse auf einzelne Expert:innen auszuschließen und ihre Anonymität zu wahren, werden keine Namen genannt; stattdessen werden die Interviews mit A, B, C, D und E gekennzeichnet.

Das folgende Kapitel wird auf die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf die interkulturelle Einsatzvorbereitung des ÖBH eingehen.

5.1. Interviewbefunde

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Befunde der durchgeführten Expert:inneninterviews vorgestellt. Die Darstellung orientiert sich an thematischen Schwerpunkten, die sich im Auswertungsprozess aus den Aussagen der Interviewpartner:innen herauskristallisiert haben und sowohl individuelle Deutungen als auch institutionelle Rahmenbedingungen der interkulturellen Einsatzvorbereitung im ÖBH sichtbar machen. Ausgangspunkt bildet die Frage, wie interkulturelle Kompetenz von den Expert:innen des Bundesheeres verstanden und bewertet wird

bevor in weiteren Unterkapiteln Aspekte wie Ausbildungsinhalte, didaktische Zugänge, strukturelle Voraussetzungen und persönliche Motivlagen näher beleuchtet werden.

5.1.1. Definition und Bedeutung interkultureller Kompetenz in Österreich aus Sicht der Interviewpartner:innen

Die Expert:innen beschreiben interkulturelle Kompetenz zunächst als universelle, dienstgradunabhängige Kernkompetenz, die grundsätzlich allen Menschen zugeschrieben wird und nicht auf Auslandseinsätze beschränkt ist, sondern den Alltag in vielfältigen sozialen Kontexten einschließt. Interviewpartner:in C betont, dass *„Jeder, absolut jeder und jede [...] die Kompetenz [hat], sich mit anderen auseinanderzusetzen. Ob mit der eigenen Bevölkerungsgruppe oder einer anderen. Ein simples Beispiel, sei die U-Bahnfahrt in Wien, denn „sobald ich mich in Wien in die U-Bahn setze, verhalte ich mich irgendwie anders“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“, 2025).

Interviewpartner:in D führt weiter aus, dass *„Interkulturelle Kompetenz [...] die Grundlage [schafft], um im Einsatzraum entsprechend der Lage angemessen reagieren zu können“* und dabei *„den niedrigsten Dienstgrad und den höchsten Dienstgrad“* betrifft (Interviewpartner:in D, „Interview 4“, 2025).

Interkulturelle Kompetenz umfasst auch eine gewisse Anpassungs- und Lernfähigkeit: *„[...] sobald wir irgendwo unterwegs sind, passen wir uns an. Und durch dieses Anpassen lernen wir auch mit diesen unterschiedlichen Situationen umzugehen. Das leistet laut Interviewpartner:in C „jeder von uns“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Aus Sicht von Interviewpartner:in D umfasst interkulturelle Kompetenz sowohl kognitive als auch handlungsbezogene und motivationale Dimensionen. Sie besteht aus *„Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, sowie der Bereitschaft von Soldaten und zivilen Mitarbeitern des Bundesheeres“*, sich mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Lebenswelten auseinanderzusetzen und dabei *„das eigene Selbstbild kritisch zu reflektieren“*. Darüber hinaus sei interkulturelle Kompetenz *„die Begegnung mit der Kultur auf Augenhöhe“* und *„die Reduktion von kulturell bedingten Missverständnissen in der Kommunikation“* (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Die Begegnung auf Augenhöhe ist auch für Interviewpartner:in E wichtig: *„Interkulturelle Kompetenz richtig leben [...], sich auf Augenhöhe auszutauschen und den jeweiligen Kulturen mit Respekt zu begegnen“* (Interviewpartner:in E, „Interview 5“, 2025).

Die Interviewaussagen verdeutlichen ein breites Verständnis von Interkulturalität, das neben Sprache auch Bräuche und Rituale, Religion, Essen, Kleidung, historische Hintergründe und nonverbale Symbole umfasst. Interviewpartner:in C beschreibt interkulturelle Kompetenz als *„Zusammenspiel“* der in einem bestimmten Umfeld lebenden Bevölkerung mit ihren sichtbaren Umgangsformen *„von der Bekleidung bis zur Sprache, zum Essen und diversen Riten“*. Dabei werden auch Bereiche

einbezogen, *„die mit Sprache gar nichts zu tun haben“* und dennoch *„auf der ganzen Welt gleich funktionieren“*. Dazu zählen für Expert:in C vor allem Emotionen und Rituale wie Freude, Ärger, Wut sowie Anlässe wie Hochzeiten und Beerdigungen. Diese können auch ohne Sprachkenntnisse erkannt und gedeutet werden, sodass *„man [...] als Außenstehender [erkennt], was da jetzt gerade passiert,“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Die Befunde zeigen, wie breit interkulturelle Kompetenz von den Expert:innen gefasst wird: als universelle, dienstgradübergreifende Kernkompetenz, die Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Begegnung auf Augenhöhe umfasst. Im nächsten Unterkapitel wird dargelegt, inwieweit dieses Verständnis institutionell verankert ist und sich in Curricula, Lehrplänen und Ausbildungsstrukturen widerspiegelt.

5.1.2. Institutionelle Verankerung interkultureller Kompetenz im Österreichischen Bundesheer

Interviewpartner:in D berichtet, das Curriculum *„selber geschaffen“* zu haben, was zwar *„verrückt“* klinge, aber auch *„ein bisschen Freiheit“* in der inhaltlichen Gestaltung lasse. Zudem verweist Expert:in D auf die große Reichweite dieser Lehrtätigkeit, mit der jährlich *„ungefähr zwischen 3.000 und 3.500 Soldaten“* im Rahmen des Unterrichts erreicht werden (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Ein Problem sieht Expert:in D darin, dass es im Bundesheer keine richtigen Austauschmöglichkeiten gibt: *„nachdem ich da alleine unterwegs bin, kann ich mich mit niemandem wirklich abstimmen“*. Vereinzelt gebe es zwar Austausch mit externen Wissenschaftler:innen, innerhalb des Bundesheeres sei dies jedoch nur eingeschränkt möglich (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Zugleich bewertet Expert:in D frühere Versuche, die interkulturelle Kompetenzvermittlung strukturell weiterzuentwickeln, rückblickend als *„gescheitert“*, da entsprechende Initiativen innerhalb des ÖBH *„negiert“* worden seien. Trotz persönlicher Teilnahme an *„sehr vielen Workshops“* sowie eigener Tätigkeit *„als Vortragender“* habe sich gezeigt, dass diese Formate wiederholt nur *„die gleichen Leute“* erreichten. Auch wiederholte Hinweise aus der Führungsebene, die Inhalte breiter in die Organisation zu tragen, führten demnach nicht zu einer nachhaltigen Ausweitung der Teilnehmer:innenbasis. Diese Aussage deutet auf eine begrenzte Reichweite der bestehenden Maßnahmen sowie auf fehlende strukturelle Mechanismen zur systematischen Verankerung, Erweiterung und Qualitätssicherung der interkulturellen Kompetenzvermittlung im Bundesheer hin.

Zugleich bewertet Expert:in D frühere Versuche, im Bereich der interkulturellen Kompetenzvermittlung *„etwas weiterzubringen“*, rückblickend als *„gescheitert“*, es wurde *„negiert“*. Expert:in D berichtet, selbst *„sehr viele Workshops besucht“* und *„selber als Vortragender“* mitgewirkt zu haben, bis deutlich wurde: *„da sind immer nur die gleichen Leute. [...] Ich habe immer nur die gleichen Leute gesehen“*. Obwohl von der Führungsebene immer wieder gefordert worden sei, man müsse *„das an die Leute*

bringen“, blieb der Teilnehmer:innenkreis faktisch auf ein bereits bestehendes Kernpublikum beschränkt (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Interkulturelle Themen seien vor allem in den Lehrplänen höherer Ausbildungseinrichtungen wie Unteroffiziers-, Militär- und Landesverteidigungsakademie verankert. Die Informationslage bei den Truppschulen scheint unklar zu sein. Interviewpartner:in C geht davon aus, dass es *„für die Akademien und Schulen [...] sicher Curricula [gibt], wo [...] Bereiche [...] der interkulturellen Kompetenz, [...] abgebildet sind“*, und verweist auf Unteroffiziers-, Militär- und Landesverteidigungsakademie. Ob die interkulturelle Kompetenz in den einzelnen Truppschulen abgebildet sei, wisse die Expert:in nicht (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Eine Interviewaussage unterstreicht, dass die derzeitige Vermittlung interkultureller Kompetenz von einzelnen engagierten Personen abhängt. Expert:in D fährt regelmäßig *„von Graz nach Bludenz, nach Tirol, nach Mistelbach, nach Klagenfurt und so weiter“* und plädiert dafür in jeder Brigade Multiplikator:innen aufzubauen, da dies verhältnismäßig wenig kostet. *„Das Einzige, was es kostet, ist, dass man diese Leute schult. Dass man die Leute vorbereitet“*. Als institutionellen Ankerpunkte kann sich Expert:in D nur die Landesverteidigungsakademie vorstellen. Vom *„Zentralbereich“* aus sollen dann regelmäßig Informationen und Neuigkeiten geteilt und Workshops organisiert werden (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Im Interview mit Expert:in D wird interkulturelle Kommunikation als Bereich beschrieben, der im ÖBH bislang nur unzureichend strukturell verankert ist. So wird darauf hingewiesen, dass es *„keine Richtlinien in dem Bereich interkulturelle Kommunikation“* gebe und die entsprechende Arbeit daher informell und eigenverantwortlich, gewissermaßen *„als Freelancer“*, geleistet werde. Interkulturelle Kompetenz sei *„nirgends wirklich angesiedelt“*; spezialisierte Funktionen wie *„Cultural Advisor“* im Sinne der deutschen Bundeswehr existierten im Unterschied zu anderen etablierten Rollen, wie *„Gender Advisor“* oder *„Political Advisor“*, nicht (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Querschnittsthemen würden vielfach nicht explizit ausgeworfen werden und *„interkulturelle Kompetenz sei auf jeden Fall so etwas“*. Genauso verhalte es sich mit *„Genderthemen, die werden auch nicht im Curriculum speziell ausgeworfen“* aber werden in den verschiedenen Ausbildungen dennoch angesprochen (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Außerdem fehle eine effektive Wirkungsmessung der interkulturellen Einsatzvorbereitung. Sie wird bis jetzt nur am Erreichen oder Nicht-Erreichen von Einsatzzielen (Interviewpartner:in F, „Interview 6“, 2025) gemessen, was für die Evaluation der Vorbereitungsmaßnahmen zu kurz gegriffen ist.

Die Interviewaussagen legen nahe, dass interkulturelle Kompetenz im ÖBH zwar punktuell und auf einzelnen Ausbildungsebenen institutionell verankert ist, ihre konkrete Ausgestaltung jedoch stark von engagierten Einzelpersonen und informellen

Strukturen abhängt. Die fehlende einheitliche curriculare Verankerung über alle Ausbildungsebenen hinweg sowie die unklare Zuständigkeit insbesondere im Bereich der Truppschulen führen dazu, dass Inhalte, Umfang und Qualität der Vermittlung variieren. Vor diesem Hintergrund rückt weniger die formale Frage der institutionellen Zuständigkeit als vielmehr die konkrete didaktische Umsetzung in den Mittelpunkt.

Im folgenden Subkapitel wird daher untersucht, wie interkulturelle Kompetenz im Rahmen der Einsatzvorbereitung inhaltlich aufgebaut und methodisch vermittelt wird und welche didaktischen Methoden die praktische Einsatzvorbereitung prägen.

5.1.3. Didaktik und Aufbau der interkulturellen Einsatzvorbereitung im Österreichischen Bundesheer

Für Expert:in D ist es in erster Linie wichtig eine „*Basisgrundlage*“ zu schaffen, um die Kursteilnehmer:innen anschließend in den Einsatzraum „*hineinzuprojizieren*“. Die Auseinandersetzung mit Normen und Tabus ist dabei besonders wichtig, um zu verstehen, dass die eigenen Normvorstellungen nicht von allen geteilt werden und anderswo entsprechend Tabus darstellen. Deshalb muss Expert:in D wissen, „*Wer sitzt jetzt wirklich vor mir*“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Zwei Expert:innen betonen, dass es sinnvoll ist in den Kursen mit Bildern zu arbeiten. Expert:in D sagt, dass alle Kurse „*immer mit positiven Bildern*“ beginnen, da die Teilnehmer:innen bereits mit eigenen „*Bildern*“ in den Unterricht kommen. Das Ziel der Einweisung sei „*die Sensibilisierung in Bezug auf kulturelle Besonderheiten im Einsatzraum*“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Man müsse laut Expert:in E, „*Lernreize schaffen und vor allem mit Praxisbeispielen und Bildern arbeiten, zum Beispiel ein[em] Trauerzug*“ (Interviewpartner:in E, „Interview 5“).

Im Unterricht wird zunächst versucht ein grundlegendes Verständnis von Kultur aufzubauen. Behandelt werden die Fragen, was unter Kultur zu verstehen ist und welche Werte, Normen, Regeln und Merkmale die jeweiligen Einsatzräume kennzeichnen. Ein solides Basiswissen soll dabei Orientierung geben und den Einstieg in die Auseinandersetzung mit spezifischen Kulturen erleichtern. Aus Sicht von Expert:in A geht es zunächst darum zu lernen, „*was [...] überhaupt Kulturen [sind]*“ und „*was [...] in dieser und jener Kultur, mit der ich zusammenarbeiten soll, sozusagen an Eckdaten [zu beachten] ist*“ (Interviewpartner:in A, „Interview 1“, 2025).

Am Beispiel von Expert:in D lässt sich der Ablauf einer interkulturellen Einsatzvorbereitung nachvollziehen. Zu Beginn gibt es einen theoretischen Teil, der sich an die jeweilige Zielgruppe anpassen lässt und in Form von Unterrichtseinheiten vermittelt wird. In erster Linie werden Basisinhalte behandelt und die Frage geklärt, was „*kulturelle Wahrnehmung*“ ist. Der Fokus liegt dabei zuerst auf dem Selbstbild und der sozialen Struktur der österreichischen Soldat:innen. Expert:in D folgt dem Grundsatz, „*von innen nach außen*“ zu gehen: Bevor der kulturelle Kontext betrachtet wird, werden die eigenen Wahrnehmungen und Verortungen reflektiert. Darauf

aufbauend folgt ein ethnographischer Teil, in dem der jeweilige Einsatzraum vorgestellt wird. Es wird betont, dass die Geografie sehr viel aussagt, da sich der Mensch der Umwelt anpasst und nicht umgekehrt. Ab einer gewissen Führungsebene *„kommen die ethnopolitischen Backgrounds dazu“*. Zum Schluss geht Experte:D noch mit allen Kursteilnehmer:innen auf die *„Do's and Don'ts, also Verhaltenshinweise“* ein (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Der Verweis auf konkrete Verhaltenshinweise im jeweiligen Einsatzland ist ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung. Neben den allgemeinen Notwendigkeiten im Einsatzgebiet, wird vermittelt *„was [...] dort gängig [ist], was ist nicht gängig [ist]“*. Insbesondere *„No-Goes“* und *„was [ich] einfach berücksichtigen [muss]“*. Die Vorbereitung umfasst darüber hinaus Informationen zu relevanten Bevölkerungsgruppen sowie zu praktischen Alltagsdingen, *„vom Straßenverkehr bis sonst was“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Interkulturelle Bildung definiert Expert:in A als *„Herzensbildung“* da es viel um Empathie und Mitgefühl geht. In diesem Zusammenhang wird Luisa Reddemann's Ansatz zur Psychodynamischen Imaginativen Traumatherapie (PITT)¹⁹ empfohlen, weil dieser den Schwerpunkt auf Traumapädagogik und Traumatherapie legt (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Nach Aussage von Expert:in C durchlaufen alle Soldat:innen die angebotenen Module der Einsatzvorbereitung am Standort Götzendorf sowie jene Spezialisierungen, die sie für ihre jeweilige Funktion benötigen. Unabhängig davon, ob jemand als Kraftfahrer:in, Sanitäter:in oder in einer anderen Funktion eingesetzt wird, gehören dazu wiederkehrende Unterrichte zur Minenkunde sowie zu *„alle[n] Ausbildungsnotwendigkeiten der Selbst- und Kameradenhilfe“*, die im Einsatz zu leisten sind. Zusätzlich absolvieren die Kursteilnehmer:innen auch einen psychologischen Einsatzvorbereitungsblock, in dem regelmäßig Soldat:innen mit umfangreicher Auslandserfahrung teilnehmen. Expert:in C berichtet, dass Soldat:innen dabei sind, *„die [...] gerade vor ein paar Monaten aus dem Einsatzgebiet zurückgekommen [sind]“* und teilweise erneut in dasselbe Einsatzgebiet entsendet werden. Diese Einsatzerfahrungen *„bringt er [der Soldat] dann einen in den Unterricht ein“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Die Dauer der Einsatzvorbereitung variiert je nach Funktion der Soldat:innen. Nach Aussage von Expert:in A sind für bestimmte Verwendungen mit geringerem Schulungsbedarf, beispielsweise in unterstützenden Funktionen wie der Mitarbeit in der Feldküche, kürzere Vorbereitungskurse vorgesehen als für Funktionen mit umfangreicheren Aufgaben, wie im Personalbereich. *„Es gibt kurze*

¹⁹ Die von Luise Reddemann entwickelte Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie (PITT) beruht auf der Annahme, dass Patient:innen trotz schwerer Traumatisierungen über erhebliche selbstregulative Kräfte verfügen, die in einer wertschätzenden therapeutischen Beziehung gezielt gefördert werden sollen. Zentral sind imaginativ gestaltete „innere Bühnen“, auf denen mithilfe von Mitgefühl, imaginativer Nachbeilebung und Achtsamkeit neue Formen der Selbstberuhigung, des mitfühlenden Umgangs mit verletzten Selbstanteilen sowie ein veränderter, heilungsorientierter Zugang zu seelischen Wunden eingeübt werden (Reddemann 2026).

Einsatzvorbereitungen, weil einfach der Job nicht mehr braucht“. Insgesamt bewegt sich die Dauer der Einsatzvorbereitung im Durchschnitt jedoch *„zwischen drei und acht Wochen“* (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Nicht nur die Dauer, sondern auch die Teilnehmer:innenzahl in der Einsatzvorbereitung variiert. Laut Expert:in C umfasst eine *„Hauptrotation“* in der Regel den Großteil der später entsandten Soldat:innen und kann *„50 bis 60 Personen“* beziehungsweise bei geschlossenen Verbänden wie Aufklärungseinheiten *„zwischen 50 und 70 Personen am Stück“* umfassen. Hingegen bei Zwischenrotationen nehmen häufig nur 15 bis 20 Personen. In Stabsfunktionen könne es noch weniger sein. Expert:in C merkt zum Schluss an, dass *„man das nicht generell sagen kann“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die interkulturelle Ausbildung im ÖBH didaktisch als Kombination aus Grundlagenvermittlung, einsatzbezogener Kontextualisierung und praktischen Verhaltenshinweisen gestaltet ist. Daran anschließend wird im nächsten Unterkapitel aufgezeigt, mit welchen Methoden, interkulturelle Inhalte umgesetzt werden und wie konkrete aussehen.

5.1.4. Training und Einsatzrealitäten in der interkulturellen Einsatzvorbereitung des Österreichischen Bundesheeres

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse zur praxisorientierten Einsatzvorbereitung, insbesondere zu Rollenspielen und Simulationen sowie zu konkreten Einsatzrealitäten der Soldat:innen dargestellt.

5.1.4.1. Training: Rollenspiele und Simulationen

Rollenspiele und die Simulation von Einsatzszenarien sind eine zentrale didaktische Trainingsmethode, in die sich alle Kursteilnehmer:innen aktiv einbringen können. Als Teil des Kollektivs leisten sie einen wertvollen Beitrag. Expert:in D freut sich über viele Teilnehmer:innen und betont, dass *„keiner [...] unwichtig [ist]. Je mehr ich habe, desto lieber ist mirs“*. Dem Kollektiv kommt bei solchen Rollenspielen eine besondere Bedeutung zu, da die Teilnehmer:innen *„das Fehlverhalten der Soldaten, wenn sie dann face to face stehen“*, erkennen. Gleichzeitig ergeben sich daraus *„sehr gute Erkenntnisse“*. Dies hat weniger mit dem „kulturellen Background“, sondern viel mehr mit der „kommunikativen Seite“ zu tun (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

In diesem Zusammenhang hebt Expert:in B hervor, dass *„die nachgespielten Szenen [...] immer einen Bezug zu realen Einsätzen“* haben und sich interkulturelle Kompetenz *„durch die Internationalität der Kursteilnehmer“* ergibt (Interviewpartner:in B, „Interview 2“, 2025).

Bei der Vorbereitung von Rollenspielen geht es für Expert:in D nicht nur um die Auswahl geeigneter Soldat:innen, sondern auch um eine gemeinsame Klärung der

inhaltlichen Zielsetzung. Zu Beginn wird die Gruppe darüber informiert, *„worum es wirklich geht“* und es folgt eine kurze Kennenlernrunde, in der gezielt an eigene Werte, Normen und Tabus angeknüpft wird. Durch diese Reflexion erkennen die Teilnehmer:innen, dass es im Training *„nicht um einen Dienstgrad oder sonst etwas“* geht, sondern *„um den Menschen“* (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Bei der praktischen Umsetzung arbeitet Expert:in D mit sogenannten Role Playern, also Rollenspieler:innen zusammen. Neben Soldat:innen mit österreichischen Wurzeln, spielen auch Soldat:innen mit unterschiedlichen Migrationsbiografien mit. Expert:in D bewertet Vielfalt als sehr positiv und bezeichnet es als *„Glück“*, kürzlich beispielsweise *„einen arabischen Lehrer dabeigehabt“* zu haben. Expert:in D, sagt, es seien auch *„sehr viele, wirklich gute Soldaten mit türkischen Wurzeln“* dabei. Auf dieser Grundlage werden die Szenarien gemeinsam entwickelt, sodass unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe gezielt in die Übungssituationen eingebunden werden (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Trotz der vorab gemeinsam entwickelten Szenen verlaufen die Rollenspiele Großteils *„situativ“* und hängen stark von den konkreten Handlungsweisen der beteiligten Soldat:innen ab. Expert:in D betont, dass zwar ein Grundschema vorliegt, *„aber die Situation [...] eine große Rolle“* spielt und simulierte Situationen *„nie gleich“* sind. Im Mittelpunkt stehe vielmehr unterschiedliche *„Lösungsmöglichkeiten“* zu erproben (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Die Rollenspiele führen unabhängig davon, wer als erste, zweite oder dritte Person an der Reihe ist, zu unterschiedlichen Lösungsansätzen, die stark von der jeweiligen handelnden Person abhängen. Expert:in D betont, dass sich gerade aus dieser Vielfalt an Herangehensweisen *„sehr viel lernen“* lasse, sogar mehr als durch reine Theorie. Außerdem seien bei der letzten Simulation erneut *„sehr gute Erkenntnisse“* gewonnen worden, von denen selbst Expert:in D überrascht war. Die Rollenspiele bilden dabei den abschließenden Teil der zweiwöchigen Ausbildung und stellen somit die praktische Anwendung der zuvor vermittelten Inhalte dar (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Um die Rollenspiele so authentisch wie möglich zu gestalten, werden *„Role Player aus den Einsatzorten“* eingebunden. Das heißt zum Beispiel *„aus Bosnien oder Kosovo“*. Expert:in B erläutert weiteres, dass es sich dabei meist um *„Studierende mit bosnisch-kroatisch-serbischen Hintergrund“* handle, die dann *„Sprachmittler:innen oder zivile Rollen“* spielen (Interviewpartner:in B, „Interview 2“).

Ein weiteres praxisbezogenes Beispiel zeigt, wie improvisierte Handlungen von Rollenspieler:innen zur Ausbildungsmethodik beitragen können. Expert:in D berichtet von einem Rollenspiel in dem, *„ein Soldat [...] einen Imam“* darstellte, *„aber auch Leute, die wirklich einen religiösen Background haben“* beteiligt waren. Der Soldat hatte im Rollenspiel *„einen sogenannten Sprachmittler gehabt, einen Arabischlehrer“*, der während des Rollenspiels *„alles, was der Soldat falsch gemacht hat, [...] immer eingegriffen und [...] ihn dann berichtigt“* hat. Diese Form des unmittelbaren Feedbacks sei *„eine coole Sache“* gewesen, die sich *„zufällig im Rahmen der Ausbildungsmethodik ergeben“* habe. Abschließend betont Expert:in D: *„Ich arbeite*

sehr gern mit Role Playern. Dadurch [entstehen] immer neue Erkenntnisse, fachliche und praktische. Das glaubt man gar nicht, was da an Informationen kommen“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Ein weiteres häufig trainiertes Szenario sind Treffen mit Bürgermeister:innen für *„die Beschaffung gewisser Informationen“*. Bei solchen Treffen gibt es *„Rituale der Gastfreundschaft, die man respektieren muss“*, sagt Expert:in B. Da Soldat:innen meistens zu zweit im Einsatzgebiet unterwegs sind, *„kann einer trinken und der andere bleibt nüchtern“*. Ein weiteres typisches Szenario für Rollenspiele sei Expert:in B nach *„ein Treffen mit einem christlichen, orthodoxen oder muslimischen Priester“*. Darüber hinaus wird in Rollenspielen auch die gesellschaftliche Stellung der Frauen nachgespielt (Interviewpartner:in B, „Interview 2“).

Interviewpartner:in A verdeutlicht, dass einsatzrelevante interkulturelle Inhalte nicht vorrangig im regulären Englischunterricht beziehungsweise in dezentralen Sprachausbildungen vermittelt werden, sondern in spezialisierten Kursen an der Landesverteidigungsakademie verortet sind. Diese Kurse sind einerseits auf bestimmte Sprachen zugeschnitten und andererseits sehr eng an die konkrete Einsatzvorbereitung gekoppelt. Mit Hilfe von Rollenspieler:innen werden typische Szenarien aus dem Einsatzraum durchgespielt. Dabei werden Kleidung, Auftreten und situative Abläufe möglichst realistisch dargestellt und *„Tag und Nacht sozusagen geübt“*, um die Teilnehmer:innen auf unerwartete Situationen vorzubereiten (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Die Interviews zeigen, dass Rollenspiele und Simulationen als zentrale Trainingsmethode nicht nur praktische Inhalte vermitteln, sondern vor allem kollektive Lernprozesse anregen. Durch realitätsnahe, an Einsätzen orientierte Szenarien, die gemeinsam vorbereitet und situativ weiterentwickelt werden, können die Teilnehmer:innen Fehlverhalten erkennen, alternative Lösungswege suchen und unterschiedliche sprachliche sowie kulturelle Hintergründe aktiv in die Übungssituationen einbringen. Dabei geht es im Training nicht um Dienstgrade, sondern um den Menschen, der in einem geschützten Trainingssetting, interkulturelle Kompetenz anwendet und Rollenerfahrung sammelt.

Aufbauend darauf richtet das folgende Unterkapitel den Blick auf die Einsatzpraxis und beleuchtet, wie die Interviewpartner:innen konkrete Einsatzsituationen erlebt haben und in welcher Weise interkulturelle Kompetenz unter realen Einsatzbedingungen zur Anwendung kommt.

5.1.4.2. Praxis: Einsatzrealitäten

Die interkulturelle Einsatzvorbereitung sieht Expert:in E als Bemühung *„sich auf alle Situationen vorzubereiten, weil vor Ort [...] alles klappen beziehungsweise so wenig Überraschungen wie möglich“* auftreten sollen. Als praktisches Beispiel nennt Expert:in E Tabletten, die immer griffbereit mitgenommen werden, weil *„wenn wir zu einem*

alkoholischen Getränk eingeladen werden, kann ich respektvoll ablehnen mit Verweis auf die Medikamente“ (Interviewpartner:in E, „Interview 5“).

Expert:in A merkt an, dass sich Soldat:innen für einen Auslandseinsatz nicht ausschließlich auf die verpflichtenden Ausbildungsinhalte verlassen, sondern sich auch eigenständig und vertiefend mit dem jeweiligen Einsatzland auseinandersetzen. Für den Einsatz im Kosovo wird beispielsweise hervorgehoben, dass neben den formalen rechtlichen Rahmenbedingungen insbesondere die informellen Norm- und Wertesysteme handlungsrelevant sind. Der Kanun des Lekë Dukagjini²⁰ wird von Expert:in A als wirkmächtiger Orientierungsrahmen beschrieben, vor allem für die ländliche Bevölkerung. Auch wenn dieser *„nicht mehr per se gilt“* und *„nicht als Gesetz verankert“* ist, wird betont, dass *„die Leute noch davon leben“* (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). Die eigenständige Auseinandersetzung mit diesem Regelwerk wird daher als einsatzrelevant eingeschätzt: *„Wenn ich heute in den Kosovo gehe, ist es für mich unerlässlich, den Kanun des Lekë Dukagjini zu kennen“*, da es andernfalls *„mitunter brenzlig werden“* könne (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). Einsatzräume weisen demnach historische und politische Unterschiede auf, die sich unter anderem aus unterschiedlichen Mandaten internationaler Organisationen, aus Postkonfliktsituationen oder aus instabilen Friedensordnungen ergeben, erklärt Expert:in A. Mandatsgrenzen, kollektive Kriegserfahrungen der lokalen Bevölkerung und informelle Normsysteme wie der Kanun im Kosovo strukturieren in diesem Kontext das Verhalten vor Ort und wirken sich demnach auf Interaktionen und potenzielle Risiken aus (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). Insgesamt verdeutlichen die Aussagen, dass fehlendes Wissen, beispielsweise über informelle normative Ordnungssysteme das Risiko von Missverständnissen oder Konflikten im Einsatz erhöht. Zudem sind die einzelnen Einsatzgebiete von verschiedenen Einflussfaktoren wie die Geschichte oder soziale Normsysteme geprägt.

Grundsätzlich sind keine gemeinsamen Vorbereitungskurse mit internationalen Truppenangehörigen vorgesehen, erklärt Expert:in D, *„außer, wenn es um so Kleinmissionen geht, wie zum Beispiel Irak oder Mali“*. Bei Einsätzen mit nationalem Kommando erfolgt die Vorbereitung ÖBH-intern (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Auch Expert:in C erläutert, dass es vor multinationalen Einsätzen kein persönliches Kennenlernen der Soldat:innen gibt, *„weil genauso wie unsere Soldatinnen und Soldaten, die [...] ja nur eine gewisse Anzahl von Monaten im Einsatz“* sind (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Expert:in A illustriert die Bedeutung kultureller Unterschiede anhand persönlicher Erfahrungen aus dem Camp Casablanca²¹, in dem *„Österreicher, Deutsche,*

²⁰ Der Kanun des Lekë Dukagjini (alb. Kanuni i Lekë Dukagjinit) gilt als bekannteste Zusammenstellung des albanischen Gewohnheitsrechts. Das ursprünglich mündlich überlieferte Rechtssystem prägt bis heute wesentliche Bereiche des sozialen Zusammenlebens in Nordalbanien und im Kosovo. (Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2026).

²¹ Das Camp Casablanca entstand im Herbst 1999 in Suva Reka im Südkosovo als Einsatzbasis für die Taskforce Dulje, eine österreichisch-schweizerische Einheit, die Teil der Multinationalen Brigade Süd der KFOR war. Mit dem Abzug der österreichischen Soldat:innen im März 2012 wurde auch die Truppenpräsenz im Südkosovo beendet (Bundesministerium für Landesverteidigung 2012).

Schweizer und Türken“ zusammenlebten. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede, selbst zwischen Österreicher:innen und Schweizer:innen. Selbst innerhalb des deutschsprachigen Raums bestehen Unterschiede: *„Deutschland ist anders als Österreich, Österreich ist anders als die Schweiz und Österreich ist anders als Südtirol“*, bedingt durch *„andere kulturelle Hintergründe, geschichtliche Hintergründe, etc“* (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Ebenso wie kulturelle Unterschiede, müsse laut Expert:in E, auch anerkannt werden, *„dass es unterschiedliche Spielregeln gibt“*. Der Einsatzauftrag und das Einsatzziel stehen dabei im Mittelpunkt: *„[Es] kann [...] vorkommen, dass weibliche und/ oder jüngere Kamerad:innen nicht ernst genommen werden und die Verhandlungen nur mit Dienstälteren geführt werden“*. in solchen Fällen *„passt [man] sich der Situation bestmöglich an“*, vor allem wenn das übergeordnete Einsatzziel etwa die Informationsbeschaffung ist (Interviewpartner:in E, „Interview 5“).

Dass internationale Zusammenarbeit dabei unvermeidlich ist, betont Expert:in C mit den Worten: Um sie *„kommt kein Soldat herum. [...] Ja, ganz egal, wo er auch immer eingesetzt ist“*. Am Beispiel des Libanon verweist Expert:in C darauf, dass dort *„derzeit knapp 11.000 Soldaten“* stationiert sind, *„und davon sind circa 160“* Österreicher:innen. In solchen Einsatzgebieten sind viele Nationen involviert und *„wir müssen mit diesen Nationen zusammenarbeiten“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Interkulturelle Lernprozesse finden im Einsatz auch über informelle Angebote innerhalb der Truppe statt, sagt Expert:in C. In der Einsatzvorbereitung werden Soldat:innen deshalb verstärkt darauf hingewiesen, dass, *„wenn sie spezielle Qualitäten haben, [...] sie das den anderen anbieten sollen“*, sei es *„eine neue Sprache, eine neue Schrift zu lernen“* oder andere Kompetenzen wie Sport. Solche Angebote werden im Camp *„am schwarzen Brett ausgehängt“* und stehen allen Interessent:innen offen, unabhängig davon, ob die jeweiligen Angebote unmittelbar mit dem Einsatzland zu tun haben. So können Personen *„von den Philippinen“*, aus Italien, Frankreich, Spanien oder Südamerika ihre sprachlichen und kulturellen Ressourcen einbringen. Das heißt, *„wenn jemand gut Arabisch kann, dann kann er Arabisch anbieten“*. Auf diese Weise wird die vorhandene Vielfalt in der Truppe gezielt für praxisnahes, kollektives Lernen genutzt (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Im Einsatz treffen Soldat:innen mit unterschiedlichen Einsatzerfahrungen aufeinander und bringen somit verschiedene Voraussetzungen für interkulturelles Lernen mit. Interviewpartner:in A schildert, dass der Schritt in die *„First Mission“* formal für alle gleich ist, die Einsatzerfahrung sich aber je nach Person und Kontext unterscheidet. So gebe es Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Soldat:innen sowie zwischen Personen, die *„bereits [in] multikulturellen Umfeld in der Kaserne in Österreich lebte[n]“* oder Personen, *„die nur mit rein autochthonen Österreichern in einer Kaserne zusammenleben und dann ins Ausland gehen“* (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). (Interviewpartner:in A, „Interview 1“) Soldat:innen, die bereits zuvor in vielfältigen sozialen Kontexten gelebt oder durch die Schule oder durch Alltagserfahrungen *„interkulturelles Lernen hinter [sich] gebracht [haben]“*, sind

„interkulturell sozialisiert, [...] Und [...] habe[n] somit schon gewisse interkulturelle Bildung“, auf die sie im Einsatz zurückgreifen können (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Im Einsatz treffen Soldat:innen mit wenig oder keiner Einsatzerfahrung („First Mission“) auf langjährige Routiniers, die seit vielen Jahren im Rotationsprinzip immer wieder in Auslandseinsätze gehen. Expert:in A schildert:

„dann komme ich dort auf lauter neue Soldaten, die erstes Mal First Mission haben, aus verschiedenen Ländern. Dann komme ich auf diese alten typischen Auslandsgeher, die jede vierte Mission ins Ausland gehen, so im Rotationsprinzip“ (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Ein wichtiger Analysebefund betrifft die besondere Rolle von Kindern in Einsatzkontexten. Zwei Expert:innen beschrieben, dass Kinder in vielen kulturellen Zusammenhängen einen hohen sozialen und symbolischen Stellenwert besitzen. Diese Wahrnehmung wird als ambivalent dargestellt: Einerseits können Interaktionen mit Kindern das Vertrauen in der lokalen Bevölkerung fördern, andererseits wird auch auf Situationen hingewiesen, in denen Kinder gezielt instrumentalisiert werden. Expert:in A verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Kinder in manchen Einsatzgebieten sowohl als schützenswert wahrgenommen als auch als *„Schutzschilder missbraucht“* werden können (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). Expert:in B konkretisiert diese Einschätzung am Beispiel des Kosovo und betont, dass ein respektvoller und freundlicher Umgang mit Kindern als Form kultureller Wertschätzung gilt, die über familiäre Kommunikationswege auf die lokale Bevölkerung zurückwirkt:

„Im Kosovo haben Kinder einen hohen Stellenwert, daher ist es ratsam nett zu ihnen zu sein, weil dies eine Form von Wertschätzung darstellt. Die Kinder reden nämlich darüber mit ihren Eltern“ (Interviewpartner:in B, „Interview 2“).

Vergleichbare Zuschreibungen finden sich auch in Bezug auf Menschen mit Behinderungen, denen ebenfalls eine besondere Schutzwürdigkeit zugeschrieben wird. Expert:in A sagt, dass in vielen Einsatzorten, nicht nur *„die Interaktion mit Kindern Vertrauen in der lokalen Bevölkerung erwecken“* kann, sondern auch jene mit *„Menschen mit Behinderungen“* (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Zusammenfassend zeigen die Interviewaussagen, dass die interkulturelle Einsatzvorbereitung im ÖBH nicht als rein theoretische Wissensvermittlung verstanden wird, sondern als praxisnaher, erfahrungsbasierter Lernprozess, der im Training gezielt an realen Einsatzsituationen ansetzt. Rollenspiele und Simulationen fungieren dabei als zentrales didaktisches Instrument, um kommunikative Handlungssicherheit, Reflexionsfähigkeit und kollektive Lernprozesse zu fördern. Diese im geschützten Rahmen erworbenen Kompetenzen werden im Einsatz durch konkrete Erfahrungen weiterentwickelt. Sie stehen dabei im Spannungsfeld zwischen formalen Einsatzaufträgen, informellen Regeln, multinationaler Zusammenarbeit und kulturell sensiblen Interaktionen mit der lokalen Bevölkerung. Die beschriebenen

Einsatzrealitäten verdeutlichen, dass interkulturelle Kompetenz weniger als statisches Wissen, sondern vielmehr als situativ anzuwendende Handlungskompetenz verstanden wird. Diese ist stark von individuellen Vorerfahrungen, persönlichen Haltungen und wiederholten Auslandseinsätzen geprägt.

Darauf aufbauend rückt im folgenden Subkapitel die Frage in den Mittelpunkt, welche Motive Soldat:innen dazu bewegen, Auslandseinsätze zu übernehmen, und inwiefern Erfahrungen aus Training und Einsatzrealität diese Motivation beeinflussen, stabilisieren oder auch ambivalent prägen.

5.1.5. Soldatische Motivation für die Teilnahme an Auslandseinsätzen des Österreichischen Bundesheeres

Um in Österreich einen Auslandseinsatz absolvieren zu können, müssen Soldat:innen zunächst die erforderlichen körperlichen und psychischen Tests absolvieren und sich auf freiwilliger Basis über ihre Einheit für eine Mission melden. Erst in einem zweiten Schritt geben die Soldat:innen an, *„dort und da hingehen“* zu wollen. Anschließend wird die Person offiziell angemeldet und es wird geprüft, *„wann und wo“* sie eingesetzt werden kann. Dabei spielt vor allem die vorhandene militärische oder zivile Qualifikation der jeweiligen Soldat:innen eine Rolle: *„Wenn ich Krankenpflegerin bin, dann werde ich dort als Krankenpflegerin eingesetzt werden“* (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Für Expert:in A zeigt sich in der freiwilligen Meldung für Auslandseinsätze *„eine grundsätzliche [...] Bereitschaft für „Intercultural Awareness“*, also interkulturelle Wahrnehmung der Soldat:innen (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). Expert:in D sieht zwar auch einige *„Sendungsbewusste“*, betont aber, dass die zwei Hauptmotive, *„warum der Soldat in den Einsatz geht“, „sind um etwas zu erleben, das heißt neue Erkenntnisse zu gewinnen und maßgebliche[...] finanzielle[...] Hintergründe[...]“* seien (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Im weiteren Gesprächsverlauf merkt Expert:in A ebenfalls an, dass die finanzielle Entlohnung eine Rolle spielt: *„Ganz offen und ehrlich gestanden, es werden Ihnen sicher ein Großteil der Leute sagen, ja, ich gehe ins Ausland, weil ich auch dort gut verdiene“*. Gleichzeitig gibt es aber auch jene *„Wehrpflichtigen der Miliz“* für die Auslandseinsätze Teil ihres Berufes sind (Interviewpartner:in A, „Interview 1“). Expert:in E schätzt, dass Milizsoldat:innen im Schnitt 3.000 Euro pro Monat verdienen. Es gebe daher *„auf jeden Fall ein[en] finanzieller Anreiz“* (Interviewpartner:in E, „Interview 5“). In Bezug auf die Vergütung verweist Expert:in A auf *„einen Schlüssel für Mission Areas, für Klimazonen, für Gefahrenzonen, und für First Mission, oder wenn es eine Langzeitmission ist, [...], je nachdem ist der Einsatz besser oder schlechter bezahlt“*. Deshalb sei ein Einsatz in Tschad aufgrund der Klimazone besser bezahlt, als ein Einsatz im Kosovo (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Laut Expert:in A gibt es „*Wehrpflichtige der Miliz*“, die „*über Jahre*“ in Auslandseinsätze gehen. In einem Fall sei ein Soldat bereits „*das 21. Jahr auf Mission. Natürlich immer ein halbes Jahr dort, ein halbes Jahr zu Hause*“ (Interviewpartner:in A, „Interview 1“).

Da die Meldung für Auslandseinsätze freiwillig erfolge, könne sie laut Expert:in C auch jederzeit, „*sei es jetzt in der Einsatzvorbereitung, sei es jetzt während des Einsatzes*“ zurückgezogen werden. Gleichzeitig gibt es „*medizinisch[e] oder im schlimmsten Fall psychologisch[e]*“ oder disziplinäre Gründe, von den Einsätzen ausgeschlossen zu werden (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Die Befunde verdeutlichen, dass die Motivation von Soldat:innen für Auslandseinsätze vielschichtig und teilweise ambivalent ist. Dabei überlappen sich idealistische, berufsbezogene und finanzielle Beweggründe: Von der freiwilligen Bereitschaft, interkulturelle Kompetenzen zu lernen und neue Erfahrungen zu sammeln, über ein gewisses „Sendungsbewusstsein“ bis hin zu klar benannten finanziellen Anreizen. Die Teilnahme bleibt formal freiwillig und kann auch während der Vorbereitung oder im Einsatz zurückgezogen werden. Medizinische, psychologische oder disziplinäre Faktoren können zusätzliche Grenzen setzen.

5.1.6. Sprache und Kommunikationsformen

Expert:in C bekräftigt die besondere Rolle von Sprache in Einsätzen, am Beispiel des Libanoneinsatz und hebt sie als positive Variable hervor:

„Wenn wir jetzt im Libanon arabisch sprechende Soldaten, Soldatinnen haben, dann ist das für dort eine sehr, sehr wichtige Variable, weil wir ja in der Zusammenarbeit mit den libanesischen Polizeikräften, Militärkräften immer wieder in diese Zusammenarbeit hineingedrängt werden, [...] weil sie Lotsendienste übernehmen und alles, was damit einhergeht“ (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Englisch sei zwar gut „*aber in vielen Bereichen nicht das absolut praktikabelste*“, da es nicht von allen Personen, zum Beispiel, den im Land eingesetzten Ordnungskräften, gesprochen wird. Deshalb sei es wichtig, sich anzuschauen, „*wer hat welche Sprachkenntnisse*“, damit „*die Kommandanten auch mit[bekommen], wer hat welche Qualitäten, welche Kenntnisse, wen könnte er einsetzen*“. Die meisten kompetenten Kommandat:innen würden die individuellen Fähigkeiten von Soldat:innen ohnehin berücksichtigen und aktiv nutzen (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Ein wichtiger Aspekt, den Expert:in D anspricht ist, dass es im Einsatz nicht nur einen Unterschied macht, welche Sprache jemand spricht, sondern auch welche Ausdrucksformen verwendet werden: „*Englisch, bitte nur Straßenenglisch und kein Oxford-Englisch*“. Denn mit der Sprache könne man Menschen auch gegen sich aufbringen, indem impliziert werde: „*also ich bin gebildeter, ich kann die Sprache ganz gut. Man stellt sich mit der Sprache [...] oder mit der Bildung über den Menschen drüber*“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Da Gestik, Mimik und Körpersprache

mehrdeutig sind und infolgedessen leicht missverstanden werden können, empfiehlt Expert:in D „*zuerst denken und dann handeln*“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Sprache ist auch im Unterrichtskontext entscheidend, so Expert:in D. Es sei wichtig, in der Sprache der Kursteilnehmer:innen zu sprechen, „*um einen Inhalt verständlich rüberzubringen*“. Dies stellt einen der zentralen Vorbereitungsschritte dar, bevor ein Kurs startet. Entsprechend sei es für Expert:in D sinnvoll, sich zehn bis fünfzehn Minuten vor Unterrichtsbeginn „*mit den Leuten, die vor mir sitzen oder vor mir stehen*“ zu konfrontieren, „*um die richtige Sprache zu wählen*“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Auch im Einsatzkontext spielt Sprache eine entscheidende Rolle. Obwohl während der Einsätze in Bosnien, im Libanon oder im Kosovo in allen Bereichen lokale Sprachmittler:innen zur Verfügung stehen, ist es für die jeweilige Truppe „*trotzdem sehr fein, wenn wir [...] jemanden dabei haben, der die Landessprache kann*“, betont Expert:in C. In den Einsatzgebieten gebe es zudem „*oft Probleme mit Sprachmittlern [...], weil die zu einer anderen Gruppe gehören als die Personen, mit denen wir arbeiten müssen*“. Dadurch verändern sich die Kommunikationsdynamiken, da Menschen mit Sprachmittler:innen aus der eigenen Community anders sprechen als mit Sprachmittler:innen aus anderen Gruppen (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Zusammenfassend verdeutlichen die Interviewaussagen, dass Sprache im Einsatzkontext eine zentrale Rolle für Verständigung, Kooperation und situative Handlungssicherheit spielt. Dabei geht es nicht nur um formale Sprachkenntnisse, sondern auch um deren korrekte und kontextbezogene Anwendung. Die Fähigkeit, lokale Sprachen oder zumindest umgangssprachliche Ausdrucksformen zu nutzen, wird als entscheidend für die Zusammenarbeit mit lokalen Sicherheitskräften und der Bevölkerung beschrieben. Zugleich zeigt sich, dass Sprache auch als Macht- und Distinktionsmittel wirken kann, wenn sie hierarchisch oder belehrend eingesetzt wird. Entsprechend wird Sprache in der Einsatzvorbereitung nicht nur als technisches Kommunikationsmittel, sondern auch als kulturell und sozial wirksame Ressource verstanden, deren bewusster Einsatz maßgeblich zum Gelingen von Interaktionen beiträgt.

Neben der Auseinandersetzung mit Land, Leuten und kulturellen Kontexten bildet die psychologische Einsatzvorbereitung einen weiteren zentralen Schwerpunkt. Da sie für das Verständnis von Belastung, Handlungssicherheit und Entscheidungsfähigkeit im Einsatz von hoher Relevanz ist, wird sie im folgenden Unterkapitel in Form eines kurzen Exkurses näher betrachtet.

5.1.7. Exkurs: Psychologische Einsatzvorbereitung im Österreichischen Bundesheer

Der folgende Exkurs zur psychologischen Einsatzvorbereitung stützt sich auf die Aussagen von Expert:in C. Dieses Themenfeld wurde in den Interviews ausschließlich von dieser befragten Person vertieft behandelt und wird daher beispielhaft dargestellt.

Laut Expert:in C sei die psychologische Einsatzvorbereitung nicht auf Land und Leute, also das Einsatzgebiet, *„sondern auf den Umgang der Soldatinnen und Soldaten untereinander. Kommunikation mit der Familie zu Hause, Freizeitgestaltung, Sport, diverse Aktivitäten während des Einsatzes, Herausforderungen, Stressaktivitäten während des Einsatzes, von den Umfeld- und Umweltbelastungen, sei es jetzt Lärm, Temperatur, Regen, Sonne, sonst was“* ausgelegt. Zudem gehe es darum, konkrete Erholungsmöglichkeiten im Einsatz zu finden (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Expert:in C betont, dass *„alle Soldatinnen und Soldaten [...] eine psychologische Einsatzvorbereitung“* durchlaufen. Diese ist in Form eines rund zweistündigen Unterrichts für alle vorgesehen, die in den Auslandseinsatz gehen. Im Rahmen dieser Vorbereitung werden zentrale Themen wie der Umgang mit Stress und Belastungen, typische Herausforderungen im Einsatz sowie Fragen der Vereinbarkeit mit dem Familienleben behandelt. Dabei werden auch vorhandene Familienbetreuungssysteme und die Zuständigkeiten für Unterstützung zu Hause thematisiert *„Zusätzlich gibt es noch einige Bereiche zur Psychologie und Vorbereitung, die im Internet bearbeitet werden müssen“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

In der psychologischen Einsatzvorbereitung wird ein besonderes Augenmerk auf die Behandlung *„krisenhafte Szenarien“* im familiären Umfeld gelegt. Expert:in C führt aus:

“Wenn jemand schwer erkrankt, eine medizinische Diagnose kriegt, [...] verstirbt. Wie gehe ich damit um? Wie muss ich [mich verhalten], wenn ich dann schon im Auslandseinsatz bin, mit wem muss ich kommunizieren, damit ich rechtzeitig zu einem Begräbnis nach Hause komme? [...] Wie gehe ich damit um, dass ich darauf hingewiesen werde, dass ich mich rechtzeitig von Personen verabschieden muss, von denen angenommen wird, dass man sie nicht mehr lebend antreffen wird [...], je nachdem, wie lange sie ins Ausland gehen“ (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

In der psychologischen Einsatzvorbereitung werden weitere alltägliche Stressfaktoren thematisiert, die aus dem engen Zusammenleben im Camp entstehen. Soldat:innen müssen sich häufig *„einen Container teilen“*, was zu Herausforderungen im *„Umgang miteinander“* führt. Ein Streitpunkt kann beispielsweise die Klimaanlage sein: *„Dem einen ist [...] warm, dem anderen [...] kalt“*. Zudem gebe es unterschiedliche Schlaf- und Freizeitgewohnheiten, *„der dritte schnarcht, der nächste hört laut Musik, der andere spielt dauernd am Computer und und und und“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Um einen gesunden Umgang mit Stressfaktoren im Einsatzgebiet zu erlernen, werden die Kursteilnehmer:innen gezielt *„auf diese Dinge [...] hingewiesen“* und es wird diskutiert, *„wie kann ich damit umgehen? Wie ist das gemeinsame Zusammenleben in einem Camp?“*. Dabei werde auch die Bedeutung der *„großen Familie“* im Einsatz reflektiert: *„wer ist für wen verantwortlich“* und dass die Soldat:innen *„im Sinne dieser Kamerad- und Kameradinnenschaft aufeinander achten müssen“* (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die psychologische Betreuung der Soldat:innen den gesamten Einsatzverlauf umfasst und als durchgängiger Prozess konzipiert ist. Sie setzt bereits in der Einsatzvorbereitung an, erstreckt sich über eine bedarfsorientierte Begleitung während des Einsatzes, auch unter der Voraussetzung, dass nicht in jedem Einsatzgebiet durchgehend Psycholog:innen vor Ort sind und reicht bis zur strukturierten Nachbetreuung nach der Rückkehr. Bei besonders belastenden Ereignissen, wie bei Todesfällen, werden schnellstmöglich Psycholog:innen in das jeweilige Einsatzgebiet entsandt, um die Erstbetreuung zu übernehmen (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Zugleich wird die Reintegration nach dem Einsatz systematisch abgesichert: *„Alle Soldatinnen und Soldaten, die aus dem Einsatz zurückkommen, machen noch einmal ein psychologisches Auscheckergespräch. Alle.“* Dieses strukturierte Gespräch dauert *„zwischen 5 und 45 Minuten, je nachdem, je nach Belastungen, je nach Einsatzgebiet, je nach Notwendigkeiten“* und soll klären, ob weiterer Unterstützungsbedarf besteht. Wenn eine Betreuung notwendig ist, erfolgt zunächst eine Erstmaßnahme durch die Psycholog:innen des ÖBH, bevor *„die klinischen Bereiche in unseren Militärspitälern oder das Traumazentrum in Innsbruck [...] die weitere Betreuung“* übernehmen, sofern noch Betreuungsbedarf besteht (Interviewpartner:in C, „Interview 3“).

Damit wird deutlich, dass die psychologische Einsatzvorbereitung und -begleitung, ebenso wie die Einsatznachbereitung ein wichtiger Bestandteil des ÖBH sind und die Fürsorgepflicht des Bundesheeres gegenüber den eigenen Soldat:innen widerspiegelt.

6. Diskussion und Interpretation

Die folgenden Abschnitte diskutieren die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit im Kontext des Forschungsstandes und ordnen sie theoretisch ein. Dabei wird analysiert, inwiefern interkulturelle Kompetenz in der Auslandseinsatzvorbereitung des ÖBH als soldatische Kernkompetenz verstanden, praktisch vermittelt und institutionell abgesichert ist. Besonderes Augenmerk liegt auf der Verbindung zwischen empirischen Interviewaussagen und theoretischen Konzepten wie der Cultural Intelligence, auf der Rolle von Mehrsprachigkeit, auf didaktischen Umsetzungsformen sowie auf strukturellen und motivationalen Rahmenbedingungen. Ziel ist es, die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur zu beschreiben, sondern kritisch zu reflektieren und in einen breiteren sicherheits- und militärpädagogischen Kontext einzuordnen.

6.1. Interkulturelle Kompetenz als soldatische Kernkompetenz

Interkulturelle Kompetenz wird im Rahmen der Interviews als universelle, dienstgradunabhängige Kernkompetenz, die nicht auf Auslandseinsätze beschränkt ist, sondern auch den Alltag auf vielschichtige Weise miteinschließt, beschrieben (Interviewpartner:in C, „Interview 3“). Somit wird sie nicht als Spezialwissen einer elitären Gruppe verstanden, sondern als grundlegende Voraussetzung für professionelles Handeln aller Soldat:innen, unabhängig ihres Dienstgrades (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Dieses Verständnis passt zum Konzept der interkulturellen Handlungskompetenz von Thomas (2021), das die Fähigkeit betont, kulturelle Einflussfaktoren in Wahrnehmung, Denken, Emotionen und Handeln zu erfassen, zu würdigen und produktiv zu nutzen (Thomas 2021, 10). Auch Bhawuk geht in seinem Stufenmodell davon aus, dass sich alle Menschen zu fortgeschrittenen Expert:innen entwickeln können, wenn sie über das theoretische Wissen und die erforderliche Praxis verfügen, um in neuen interkulturellen Situationen beinahe automatisch adaptiv zu handeln (Bhawuk 1998, 636–37).

Interkulturalität ist folglich eine alltägliche Erfahrung, die sich bereits während einer U-Bahnfahrt zeigt. Menschen passen ihr Verhalten in der Regel an das soziale und kulturelle Umfeld an, in dem sie sich bewegen. Interkulturelle Kompetenz ist somit ein dynamischer Lern- und Anpassungsprozess (Interviewpartner:in C, „Interview 3“). Dieser Prozess lässt sich mit Deardorffs Modell verbinden, das interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten konzeptualisiert. Hier geht es um das Bewusstsein für die eigene Kultur, Respekt und Offenheit gegenüber Fremden sowie die Fähigkeiten zu beobachten, zu interpretieren und kognitiv flexibel zu sein (Deardorff 2006, 247–48).

Auf militärischer Ebene hat die Bedeutung von interkultureller Kompetenz stark zugenommen, denn postmoderne Streitkräfte nehmen nun vermehrt an Einsätzen teil, die keinen klassischen Kriegscharakter mehr aufweisen. Stattdessen stehen

Schützen, Vermitteln und Unterstützen im Vordergrund (Yanakiev 2007, 203; Kammhuber und Layes 2009, 319–20). Die Interviews decken sich mit dieser Annahme. Interkulturelle Kompetenz wird als Voraussetzung angesehen, um im Einsatzraum „entsprechend der Lage angemessen reagieren zu können“ (Interviewpartner:in D, „Interview 4“) und damit nicht nur sicherheitspolitische Aufgaben zu erfüllen, sondern auch Beziehungsaufbau zu pflegen.

6.2. Interkulturelle Kompetenz, Mehrsprachigkeit und Vertrauensaufbau

Dass Sprache und Kommunikationsformen im Einsatz entscheidende Erfolgsfaktoren sein können, wird auch in den Interviews erklärt. Im Libanon Einsatz werde arabisch sprachige Soldat:innen als „*sehr, sehr wichtige Variable*“ hervorgehoben, weil sie in der Zusammenarbeit mit lokalen Polizei- und Militärkräften hilfreich sein können (Interviewpartner:in C, „Interview 3“). Englisch kann nützlich sein, aber ist „*nicht das absolut praktikabelste*“, weil es von der lokalen Bevölkerung nicht oder nur eingeschränkt gesprochen wird (Interviewpartner:in C, „Interview 3“). Damit decken sich die Aussagen aus dem Interview mit empirischen Quellen, die Sprachkenntnisse als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Kooperation in multinationalen Operationen hervorheben (Ebner und Horbaczynski 2011, 14; Yanakiev 2007, 207–8).

Ein weiterer relevanter Befund, betrifft die soziale Kodierung von Sprache. Die Aufforderung, im Einsatz lieber „*Straßenenglisch statt Oxford-Englisch*“ zu sprechen, verdeutlicht, dass sprachliche Ausdrucksformen Macht- und Statusunterschiede signalisieren können und den Vertrauensaufbau erschweren oder sogar unmöglich machen können (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Diese Aussage knüpft an Gertsens verhaltensbezogene Dimension interkultureller Kompetenz an, die respektvolle, rollensensible Kommunikation und die Fähigkeit betont, Situationen aus der Perspektive Anderer zu betrachten (Gertsen 1990, 343–46). Angesichts der Mehrdeutigkeit von Gestik, Mimik und Körpersprache empfiehlt Expert:in D „*zuerst zu denken und dann zu handeln*“. Zudem auf die Notwendigkeit bewusster, reflektierter Kommunikation in potenziell konflikträchtigen Kontexten (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Im Kontext von Unsicherheit und Vertrauen spielt die Anxiety/Uncertainty Management Theory eine besondere Rolle, wie Unsicherheiten in interkulturellen Situationen durch achtsame, bewusste Kommunikation reduziert werden können (Barmeyer 2023, 215–16, 228–29). Ein höheres Vertrauensniveau geht mit geringerer erlebter Angst einher (Barmeyer 2023, 233–34). Studien zu multinationalen militärischen Teams zeigen, dass Vertrauensaufbau sehr zeitintensiv ist und durch kulturelle Unterschiede erschwert wird, vor allem wenn das Verhalten der anderen als unvorhersehbar wahrgenommen wird (Febbraro u. a. 2008, 144). Die Interviewbefunde zur angemessenen und situationsabhängigen Sprachwahl, der Begegnung auf

Augenhöhe und die bewusste Kontrolle nonverbaler Signale können hier als zusätzliche Praxisbeispiele dieser theoretischen Annahmen dienen.

6.3. Cultural Intelligence und Ausbildungspraxis

Obwohl der Begriff Cultural Intelligence (CQ) in den Interviews kaum explizit benannt wurde, enthalten die Beschreibungen der Expert:innen einige zentrale Elemente dieses Konzepts. Die interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel aus Kenntnissen, Fähigkeiten sowie Fertigkeiten und zeigt sich in der Bereitschaft sich mit unterschiedlichen Kulturen auseinanderzusetzen und das eigene Selbstbild kritisch zu reflektieren. In diesem Prozess werden kognitive, verhaltensbezogene und motivationale Komponenten gleichermaßen angesprochen (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Diese Aussage entspricht Earley und Angs (2003) Verständnis von CQ als Zusammenspiel von kognitivem Wissen, motivationaler Offenheit und verhaltensbezogener Anpassungsfähigkeit (Earley und Ang 2003, 9–10).

Für die Ausbildungspraxis erweist sich die metakognitive Dimension von CQ als besonders passend. Im Unterricht wird nämlich *„von innen nach außen“* gearbeitet. Zuerst wird das Selbstbild und die soziale Struktur der österreichischen Soldat:innen reflektiert, anschließend wird der Einsatzraum ethnographisch betrachtet. Ziel ist es, ein Bewusstsein für die eigener Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse zu schaffen (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Earley (2002) versteht Metakognition als Fähigkeit, das eigene Denken zu beobachten, zu steuern und zu bewerten, vor allem in neuen kulturellen Kontexten, in denen anfangs unklare Beobachtungen zu sinnvollen Mustern verbunden werden müssen (Earley 2002, 276–77). Somit kann festgehalten werden, dass die Ausbildungspraxis, die in den Interviews beschrieben wurde, weitestgehend mit den theoretischen Empfehlungen zur Entwicklung kultureller Intelligenz übereinstimmen.

Im Forschungsstand wird darauf hingewiesen, dass viele klassische interkulturelle Schulungen in ihrer Wirksamkeit begrenzt bleiben, weil sie sich auf kulturspezifische Beispiele beschränken und allgemeine Lernprinzipien oder metakognitive Strategien vernachlässigen (Earley 2002, 277). Aufgrund der Interviewbefunde kann angenommen werden, dass dies im ÖBH teilweise besser funktioniert. Die Verbindung von Selbstreflexion, grundlegenden Kulturbegriffen und einsatzspezifischen Inhalten geht über die reine Landeskunde hinaus. Allerdings fehlt bislang eine systematische Evaluation der CQ-Entwicklung, wie sie in neueren empirischen Studien, beispielsweise zu Leistung militärischer Führungskräfte vorgenommen wird (Setyawan u. a. 2023, 2547). CQ wird in der Praxis eher implizit gefördert als explizit zum Ziel- und Evaluationskriterium der interkulturellen Ausbildung gemacht.

6.4. Didaktische Methoden für die interkulturelle Kompetenzvermittlung

Die didaktische Umsetzung der interkulturellen Einsatzvorbereitung orientiert sich an den Erfahrungen der Soldat:innen und verbindet kognitive, affektive und verhaltensbezogene Lernformen. Der Einsatz von Bildern und Praxisbeispielen am Anfang eines Kurses hilft, an vorhandene Bilder und Stereotypen der Soldat:innen anzuknüpfen und kritisch zu reflektieren. Anhand allgemein bekannter Szenen, wie einer Hochzeit oder einem Trauerzug, werden implizite Deutungsmuster sichtbar gemacht und diskutiert. (Interviewpartner:in D, „Interview 4“; Interviewpartner:in E, „Interview 5“). Hier schließt das Kulturverständnis von Geertz (2009) an, das von einem „Bedeutungsnetz“, das durch Interpretation erschlossen werden muss, ausgeht (Geertz 2009, 5).

Die didaktische Konzentration auf Bedeutungszuschreibungen und Normen entspricht damit einem interpretativen Kulturverständnis, das als analytischer Rahmen eingeführt wurde (Maye und Scholz 2011a, 7–8; Soboleva 2010, 120). Eine weitere relevante didaktische Trainingsmethode sind Rollenspiele und Simulationen. Sie ermöglichen es den Kursteilnehmer:innen in einem geschützten Raum, „Fehlverhalten“ in simulierten Einsatzsituationen zu erkennen und zu reflektieren, ohne reale Einsatzfolgen befürchten zu müssen (Interviewpartner:in D, „Interview 4“; Interviewpartner:in B, „Interview 2“). Damit werden verhaltensbezogene Kompetenzen wie Rollenflexibilität, Empathie und angemessenes kommunikatives Handeln praktisch erprobt (Gertsen 1990, 345–46). Realistische Einsatzszenarien werden darüber hinaus mithilfe von unterschiedlichen Rollenspieler:innen simuliert. Einige Rollenspieltelnehmer:innen haben eine Migrationsbiografien, die sie in die simulierten Einsatzszenarien miteinfließen lassen. Diese Rollenspiele ermöglichen nicht nur Begegnungen mit vielfältigen Kommunikationsweisen, sondern auch die Erprobung unterschiedlichen Problemlösungsstrategien (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Während die Dienstgrade bei interkulturellen Trainings in den Hintergrund rücken, stehen das „Kollektiv“ und die Kursteilnehmer:innen im Mittelpunkt. Thomas (2021) betont, dass interkulturelle Handlungskompetenz immer auch die Bereitschaft impliziert, kulturelle Gegensätze auszuhalten und wechselseitige Anpassung zu ermöglichen (Thomas 2021, 10). Diese Bereitschaft wird im Zuge der Trainings ausführlich geübt. Die Kursteilnehmer:innen thematisieren und erkennen Normen und Tabus und begreifen, dass die eigenen Vorstellungen nicht allgemeine Gültigkeit besitzen. Gleichzeitig knüpfen die Trainings an internationale Ausbildungsprogramme wie die UN-CPTM an. Diese setzen auch auf simulationsbasiertes Lernen, um Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen für Einsätze in multikulturellen Missionen zu vermitteln (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 5-7, 27, 2025c, 11)

6.5. Interkulturelle Trainings und Einsatzrealitäten

Obwohl die interkulturelle Einsatzvorbereitung darauf ausgelegt ist, Soldat:innen bestmöglich auf die Einsätze vorzubereiten, indem beispielsweise Einsatzszenarien so realistisch wie möglich durchgespielt werden, kann es im realen Einsatz dennoch zu unerwarteten Situationen kommen. Die Expert:innen haben Einsatzerfahrungen geteilt, in denen Soldat:innen auf unerwartete kulturelle Konstellationen, Konfliktdynamiken oder Erwartungen gestoßen sind, die in der Vorbereitung nicht geprobt wurden (Interviewpartner:in D, „Interview 4“; Interviewpartner:in B, „Interview 2“). Tomforde (2009) bestätigt, dass fehlendes Verständnis für lokale Strukturen und kulturelle Zusammenhänge teils gravierende Auswirkungen auf den Einsatz haben können. Als konkrete Beispiele nennt sie die Einsätze in Somalia, Kosovo oder Osttimor (Tomforde 2009, 73).

Zusätzlich Forschungsergebnisse von Menschik-Bendele (2015) weisen darauf hin, dass Auslandseinsätze nicht automatisch zu höherer interkultureller Kompetenz führen. Vielmehr spielen Vorerfahrungen, Reflexionsmöglichkeiten und institutionelle Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle (Menschik-Bendele u. a. 2015, 43). Diese Perspektive wird durch die Interviews gestützt. Einige engagierte Ausbilder:innen schaffen zwar differenzierte Reflexionsräume, auf organisatorischer Ebene fehlen jedoch teilweise die Strukturen für systematische Nachbereitung, Feedback und Evaluation der Interkulturellen Einsatzvorbereitung. Damit steigt das Risiko, dass Lernprozesse fragmentiert bleiben und primär von individuellen Biografien und Motivationen abhängen, statt institutionell abgesichert zu sein (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Aus Sicht der CQ-Forschung ist diese Lücke bedeutsam. Earley (2002) kritisiert, dass viele Trainingsprogramme kulturspezifische Fallbeispiele vermitteln, ohne generelle metakognitive Strategien aufzubauen, mit denen neue und unvorhergesehene Situationen bearbeitet werden können (Earley 2002, 277). Die Interviews legen nahe, dass das ÖBH in Teilen über solche Strategien verfügt, unter anderem durch den didaktischen Ansatz, sich „von innen nach außen“ zu arbeiten oder Reflexionen zu Normen und Tabus anzustellen (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Diese Bemühungen scheinen aber noch nicht ganz konsequent mit einem strukturierten Lern- und Evaluationszyklus nach den Einsätzen verknüpft zu sein. Eine engere Verschränkung von Einsatzreflexion, systematischer Evaluation und curricularer Weiterentwicklung, wie sie auch in den UN-Ausbildungsstandards betont wird, könnte dazu beitragen, den Spalt zwischen Training und Einsatzpraxis zu verringern (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025a, 5-7, 11, 27).

6.6. Interkulturelle Kompetenz und institutionelle Strukturen

Auf institutioneller Ebene zeichnen die Interviews ein ambivalentes Bild. Einerseits erreichen einzelne Ausbilder:innen mit ihren Unterrichtseinheiten zur interkulturellen

Kompetenz jährlich zwischen 3.000 und 3.500 Soldat:innen (Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Andererseits berichten dieselben Expert:innen, dass Versuche, die interkulturelle Kompetenzvermittlung strukturell zu voranzubringen, gescheitert seien und entsprechende Initiativen innerhalb des ÖBH abgelehnt wurden (Interviewpartner:in A, „Interview 1“; Interviewpartner:in D, „Interview 4“). Workshops und Fortbildungen hätten wiederholt nur die gleichen Menschen erreicht, somit sei der Kreis der Teilnehmer:innen sei auf ein Kernpublikum beschränkt geblieben (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Diese Befunde passen zu den Forschungsergebnissen der NATO, wonach interkulturelle Kompetenz in Form der 3C (cross-culture-competence) zwar programmatisch betont, aber nicht in allen Mitgliedsstaaten auf die gleiche Weise als integraler Bestandteil militärischer Ausbildung verankert, ist (Hagen 2022, 34–35). Kulturelle Aspekte bleiben häufig erklärend und werden nicht systematisch in strategische und operative Planung integriert (NATO Standardization Office 2022, 42; Žotkevičiūtė-Banevičienė 2022, 107). Gleichzeitig ist im ÖBH eine formale Verankerung interkultureller Themen in den Curricula höherer Ausbildungseinrichtungen gegeben, aber die Abbildung in Truppschulen unklar bleibt (Interviewpartner:in C, „Interview 3“). Auch über die gängigen Suchplattformen konnten keine verwertbaren Informationen dazu gefunden werden.

Demgegenüber zeigen internationale Organisationen wie die UNO mit den CPTM, wie eine verbindliche, standardisierte Verankerung interkultureller Kompetenz aussehen kann. Das CPTM beinhaltet ein mehrstufiges Ausbildungssystem, verpflichtende Module zu Diversität, Kommunikation und Schutz der Zivilbevölkerung sowie eine zentrale Einheit für Qualitätsentwicklung und Evaluation (Integrated Training Service Department of Peace Operations 2025d, 2025a, 3-5,13,21). Angesichts dessen, wäre eine klarere institutionelle Absicherung interkultureller Einsatzvorbereitung im ÖBH wünschenswert, da sie zum Teil fragmentiert und personengebunden wirkt. Die Interviews deuten darauf hin, dass die nachhaltige Verankerung interkultureller Kompetenz nicht unbedingt an fehlender Einsicht hinsichtlich ihrer Relevanz scheitert, sondern an mangelnden strukturellen Mechanismen zur Organisation, Ausweitung und Qualitätssicherung (Interviewpartner:in A, „Interview 1“; Interviewpartner:in B, „Interview 2“; Interviewpartner:in C, „Interview 3“; Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

6.7. Vergleichende Perspektiven auf unterschiedliche interkulturelle Einsatzvorbereitungen

Im Forschungsstand wurde skizziert, dass verschiedene Streitkräfte und internationale Organisationen in den letzten Jahrzehnten unterschiedliche Wege beschritten haben, um interkulturelle Kompetenz institutionell zu verankern. Für die Deutsche Bundeswehr werden die interkulturellen Einsatzberater:innen und die Zentrale Koordinierungsstelle für Interkulturelle Kompetenz (ZKikk) als Beispiele für strukturelle Professionalisierung genannt (Deutsche Bundeswehr 2025b). Gleichzeitig wird aber

auch dort auf die Defizite im Hinblick auf die Reichweite und Kohärenz hingewiesen (Kammhuber und Layes 2009, 319–20; Menschik-Bendele u. a. 2015, 43). Im ÖBH scheint die Situation ähnlich zu sein. Es gibt qualifizierte Einzelpersonen und gewisse institutionalisierte Angebote, wie das Einsatzvorbereitungszentrum in Götzendorf aber noch keine flächendeckende, verbindliche Struktur im Sinne eines österreichischen interkulturellen Mainstreamings.

Die amerikanischen Bemühungen, kulturelle Expertise über Programme wie das Human Terrain System (HTS) in Einsätze zu integrieren, haben verdeutlicht, dass eine externe Zu Gewinnung von kulturellem Wissen ohne Kompetenzaufbau in der Truppe äußerst problematisch ist (Connable 2009, 57; González 2020, 37–38). Studien kritisieren, dass die Auslagerung der Kulturkompetenz an zivil-militärische Expert:innenteams zu Abhängigkeiten und ethischen Spannungen führte und insgesamt nicht zu den erhofften nachhaltigen Lerneffekten beigetragen hat (Forte 2011, 149). Diese Erfahrungen stützen die in den Interviews artikulierte Überzeugung, dass interkulturelle Kompetenz in der Breite, über alle Dienstgrade hinweg, aufgebaut werden muss (Interviewpartner:in D, „Interview 4“).

Auf europäischer Ebene zeigt die EU mit der Europäischen Sicherheits- und Verteidigungsakademie (ESVK) und dem Programm „Military Erasmus“, wie interkulturelle Kompetenzvermittlung als Teil einer gemeinsamen Sicherheits- und Verteidigungskultur verstanden werden kann. Die ESVK konzipiert und implementiert jährlich hunderte Kurse, in denen neben fachlich-technischen Inhalten zunehmend auch interkulturelle Kommunikation, Konfliktvermeidung und Vertrauensaufbau adressiert werden (European Defence Agency 2006, 18–25, 2006). Österreich nimmt hier eine führende Rolle als Anbieter von Aus- und Weiterbildungen ein (Bundesministerium für Landesverteidigung 2025c, 78).

Bemerkenswert ist, dass diese prominente Stellung Österreichs im europäischen Ausbildungsnetzwerk in den Interviews zum Zentrum Einsatzvorbereitung Götzendorf kaum reflektiert wird. Es finden sich auch keine konkreten Hinweise darauf, dass Erfahrungen aus ESVK-Kursen oder Military Erasmus systematisch in die nationale Einsatzvorbereitung rückgebunden werden. Dieser Umstand könnte darauf hinweisen, dass eine gewisse Entkoppelung zwischen der internationalen Profilierung des ÖBH im Bereich der ESVK und der konkreten interkulturellen Einsatzvorbereitungspraxis in Österreich stattfindet.

7. Fazit

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde untersucht, wie die interkulturelle Kompetenz in der Auslandseinsatzvorbereitung des Österreichischen Bundesheeres (ÖBH) verstanden, vermittelt und praktisch umgesetzt wird. Das Ziel der leitende Forschungsfrage war, herauszufinden, wie die interkulturelle Kompetenz im ÖBH im Hinblick auf die Einsatzvorbereitung vermittelt und institutionell verankert wird. Die Auswertung der Expert:inneninterviews und die herangezogene Fachliteratur zeigen, dass interkulturelle Kompetenz in vielen Bereichen zur gelebten Ausbildungspraxis gehört und in unterschiedlichen Ausbildungskontexten thematisiert wird. Zum Beispiel in einsatzvorbereitenden Kursen, in Rollenspielen und Simulationen sowie in der psychologischen Vorbereitung auf den Einsatz.

Die interkulturelle Kompetenz wird im ÖBH als universelle, dienstgradunabhängige Kernkompetenz verstanden, dessen Relevanz über den Einsatzkontext hinausgeht. Diese Sichtweise stimmt mit dem Konzept der interkulturellen Handlungskompetenz von Thomas (2021) und dem Modell von Deardorff (2006) überein. Beide verstehen interkulturelle Kompetenz als dynamisches Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten. Anhand der Interviewbefunde konnte nachgewiesen werden, dass sich die drei Dimensionen der Cultural Intelligence (CQ) nach Earley und Ang (2003) in der Einsatzvorbereitung wiederfinden. Obwohl das CQ-Konzept in den Interviews nicht explizit benannt wurde, deuten die Befunde darauf hin, dass im ÖBH implizite Vorstellungen kultureller Intelligenz existieren, die bislang weder terminologisch noch konzeptionell explizit gemacht wurden.

Die Interviews verdeutlichen zudem, dass Sprachkompetenzen den Einsatzerfolg beeinflussen können. Sprache ist demnach nicht nur ein einfaches Kommunikationsmittel, sondern auch eine wirksame Ressource. Wird sie bewusst eingesetzt, trägt sie zum Gelingen von Interaktionen mit der lokalen Bevölkerung und internationalen Partner:innen bei. Das Erfassen und Nutzen individueller Sprachfähigkeiten von Soldat:innen in der Einsatzvorbereitung und vor Ort, hilft die Wirksamkeit von Einsätzen zu steigern.

Die Bedeutung praxisorientierter didaktischer Methoden zeigen sich in der interkulturellen Einsatzvorbereitung anhand der situativen Rollenspiele bei denen möglichst realitätsnaher Einsatzszenarien mit authentischen Rollenspieler:innen geprobt werden. Soldat:innen mit unterschiedlichen Migrationsbiografien sowie Student:innen aus den Einsatzregionen beteiligen sich aktiv an den Rollenspielen, und ermöglichen damit kollektive Lernprozesse, in denen Fehlverhalten erkannt, alternative Lösungswege erprobt und unterschiedliche sprachliche sowie kulturelle Hintergründe aktiv in die Übungssituationen eingebunden werden. Nach Einschätzung der Interviewpartner:innen tragen die erfahrungsorientierten Ausbildungsformate stärker zur nachhaltigen Verankerung der Inhalte bei als eine ausschließlich theoretische Wissensvermittlung. Bemerkenswert ist, dass Rollenspiele und Simulationen im internationalen militärischen Ausbildungskontext bislang nur

vereinzelt Gegenstand systematischer wissenschaftlicher Untersuchungen sind, was den Forschungsbedarf in diesem Bereich zusätzlich unterstreicht.

Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass die interkulturelle Kompetenzvermittlung im ÖBH strukturiert aufgebaut ist. Im ersten Ausbildungsteil werden relevante Informationen zum Einsatzland (Geschichte, Geografie, Do's and Don'ts), differenziert nach Dienstgraden vermittelt werden, während sich der zweite Ausbildungsteil auf die psychologischen Anforderungen konzentriert und die Soldat:innen auf das Leben unter herausfordernden Bedingungen sowie auf Krisensituationen im Einsatzgebiet und im familiären Umfeld vorbereitet. Motivation, Einsatzerfahrung und psychologische Vorbereitung erweisen sich dabei als drei Schlüsselemente, die determinieren, ob und wie interkulturelle Lernangebote aufgenommen und im Einsatz praktisch umgesetzt werden. Die freiwillige Meldung für Auslandseinsätze wird von den Befragten als grundsätzliches Zeichen interkultureller Offenheit gedeutet. Die tatsächlichen Motive für die Teilnahme an Auslandseinsätzen sind vielschichtig und reichen von idealistischen oder berufsbezogenen Gründen bis hin zu finanziellen Anreizen. Die Beweggründe sind somit sehr ambivalent.

Trotz der vielfältigen Praxisansätze zeigt sich, dass interkulturelle Kompetenz im ÖBH häufig noch immer eher als Querschnittsmaterie behandelt wird und bislang nur zu Teil als explizite, systematisch verankerte Kernkompetenz in den Curricula abgebildet und mit Hilfe standardisierter Verfahren evaluiert wird. Institutionell scheint die interkulturelle Kompetenz daher nur begrenzt abgesichert zu sein. Es gibt keine Interkulturellen Einsatzberater:innen, wie sie bei der Deutschen Bundeswehr etabliert sind und es fehlen teilweise von der Außenperspektive betrachtet, transparente Richtlinien und Verantwortlichkeiten. Die Kompetenzvermittlung hängt von einzelnen engagierten Personen und informellen Strukturen ab. Darüber hinaus fehlt eine effektive Wirkungsmessung der interkulturellen Einsatzvorbereitung. Diese wird bislang lediglich am Erreichen oder Nicht-Erreichen von Einsatzziele gemessen, was für die Komplexität des Themas zu kurz gegriffen ist.

Die vorliegende Masterarbeit ist mit mehreren Einschränkungen verbunden, die bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. *Erstens* basiert die empirische Grundlage auf einer begrenzten Zahl von Expert:inneninterviews, die primär Perspektiven aus den Bereichen Ausbildung, Einsatzvorbereitung und psychologische Betreuung abbilden. Erfahrungsberichte von Soldat:innen im unmittelbaren Einsatzalltag sowie Sichtweisen lokaler Akteur:innen in Einsatzgebieten konnten nicht einbezogen werden. *Zweitens* liegt der Fokus der Analyse auf dem Österreichischen Bundesheer, wodurch eine systematische Vergleichsperspektive mit anderen Streitkräften, etwa der Deutschen Bundeswehr oder weiteren NATO-Partnern, nicht entwickelt wurde. *Drittens* wurden Wirksamkeit und Nachhaltigkeit interkultureller Einsatzvorbereitungen nicht durch eigene Evaluationen oder Datenerhebungen überprüft, sondern auf Grundlage der Einschätzungen der befragten Expert:innen rekonstruiert. *Viertens* zeigen sich strukturelle Grenzen externer Forschung im militärischen Kontext. Der Zugang zu relevanten Dienststellen des Bundesheeres, zu einsatzerfahrenem Personal, zu internen Ausbildungsformaten sowie zu

organisationsinternen Dokumenten ist für außenstehende Forscher:innen nur eingeschränkt möglich. Die fehlende militärische Sozialisation stellt dabei sowohl eine forschungspraktische Begrenzung als auch eine analytische Ressource dar, da sie eine distanzierte und potenziell weniger vorgeprägte Außenperspektive eröffnet.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die vorliegende Arbeit, soweit bekannt, einen der ersten systematischen qualitativ-empirischen Zugänge zur Vermittlung und institutionellen Verankerung interkultureller Kompetenz in der Auslandseinsatzvorbereitung des ÖBH darstellt und damit eine der aktuelleren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen in diesem Forschungsfeld ist. Zwar liegt mit einer Studie aus dem Jahr 2012 bereits eine frühere Untersuchung zu einer verwandten Fragestellung vor, jedoch sind seither keine vergleichbaren empirischen Arbeiten, insbesondere quantitativer Natur, bekannt geworden. Auffallend ist, dass in den 2010er Jahren eine vermehrte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit interkultureller Einsatzvorbereitung in Österreich stattgefunden hat aber diese Publikation nun bereits in die Jahre gekommen sind. Der aktuellerer Quellenbestand, der sich explizit mit interkultureller Einsatzvorbereitung im ÖBH auseinandersetzt, ist entweder nicht vorhanden oder öffentlich unzugänglich. Die vorliegende Masterarbeit kann diese Forschungslücke nicht schließen, soll jedoch einen ersten Beitrag zur erneuten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem aktuellen und bislang wenig erforschten Themenfeld, leisten.

Aus den Befunden und Limitationen dieser Arbeit ergeben sich mehrere Forschungsbedarfe, die sich in unterschiedliche Richtungen erstrecken. Zukünftige Studien könnten erstens die Perspektiven von einsatzerfahrenen Soldat:innen unterschiedlicher Dienstgrade sowie von zivilen und lokalen Akteur:innen systematisch einbeziehen, um interkulturelle Kompetenz aus multiplen Perspektiven zu beleuchten. Zweitens wären vergleichende Untersuchungen mit anderen europäischen Armeen sinnvoll, um das österreichische Einsatzvorbereitung in einen breiteren sicherheits- und militärpädagogischen Kontext einzuordnen. Drittens bedarf es empirischer Studien zur Reichweite und Wirkung konkreter Trainingsformate, wie beispielsweise die Rollenspiele, ESVK-Kurse oder die psychologische Einsatzvorbereitung, um ihren Beitrag zur Auftragserfüllung belastbar einschätzen und nachhaltig in das ÖBH integrieren zu können. Viertens stellt sich die Frage, inwieweit das Konzept der Cultural Intelligence (CQ) explizit in die Ausbildungsstrukturen des ÖBH integriert werden könnte, da die vorliegende Arbeit zeigt, dass die inhaltliche Übereinstimmung mit dem CQ-Konzept bereits gegeben ist, ohne dass eine formale Verankerung des Konzepts stattgefunden hat. Fünftens wäre eine Untersuchung der Vielfalt didaktischer Methoden, vor allem der Rollenspiele und Simulationen sowie der Feldforschung in konkreten interkulturellen Einsatzvorbereitungen von Interesse, um praxisbasierte Evidenz für die Weiterentwicklung interkultureller Ausbildungskonzepte zu schaffen.

Insgesamt soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Sensibilisierung für interkulturelle Fragestellungen im ÖBH leisten und stellt ein erster Schritt für weiterführende Untersuchungen dar. Sie hebt die Notwendigkeit hervor, militärische Praxis und sozialwissenschaftliche Perspektiven um die, sich verändernden

Einsatzrealität enger miteinander zu verknüpfen. Diese Aufgabe erhält angesichts der zunehmenden Komplexität internationaler Missionen und der gegenwärtigen sicherheitspolitischen Weltlage neue Aktualität und Dringlichkeit .

8. Literaturverzeichnis

- Abbe, Allison, Lisa M. V. Gulick, und Jeffrey L. Herman. 2007. *Cross-Cultural Competence in Army Leaders: A Conceptual and Empirical Foundation*. 59.
- Ang, Soon. 2021. „Cultural Intelligence: Two Bowls Singing“. In *A Journey toward Influential Scholarship*, 1. Aufl., herausgegeben von Xiao-Ping Chen und Kevin H. Steensma. Oxford University PressNew York. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190070717.003.0002>.
- Apelt, Maja. 2009. „Die Paradoxien des Soldatenberufs im Spiegel des soldatischen Selbstkonzepts“. In *Auslandseinsätze der Bundeswehr. Sozialwissenschaftliche Analysen, Diagnosen und Perspektiven.*, 1. Aufl., herausgegeben von Sabine Jaberg, Heiko Biehl, Günter Mohrmann, und Maren Tomforde, Bd. 47. Sozialwissenschaftliche Schriften. Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-13072-6>.
- Barbieri, Alessandra, Alessandra Tesei, Agostino Bruzzone, Ion Roceanu, und Daniel Beligan. 2014. „Learning Impact Evaluation of the Serious Game “Cultural Awareness – Afghanistan Pre-Deployment”“. *International Journal of Serious Games*, Online-Vorab-Publikation, September 1. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v1i3.27>.
- Barmeyer, Christoph. 2012. *Taschenlexikon Interkulturalität*. UTB-Band, Nr. 3739. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barmeyer, Christoph. 2023. „William B. Gudykunst: Interkulturalitätsforschung als Kulturvergleich und achtsame interkulturelle Kommunikation“. In *Meilensteine der Interkulturalitätsforschung: Biographien. Konzepte. Positionen*, herausgegeben von Christoph Barmeyer und Dominic Busch. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37924-7>.
- Barmeyer, Christoph, und Dominic Busch. 2023. „Interkultureller Brückenbauer: Interview mit Christoph Barmeyer“. In *Meilensteine der Interkulturalitätsforschung: Biographien. Konzepte. Positionen*, herausgegeben von Christoph Barmeyer und Dominic Busch. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37924-7>.
- Baur, Nina, und Jörg Blasius, Hrsg. 2019. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>.
- Bhawuk, Dharm P. S. 1998. „The Role of Culture Theory in Cross-Cultural Training: A Multimethod Study of Culture-Specific, Culture-General, and Culture Theory-Based Assimilators“. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 29 (5): 630–55. <https://doi.org/10.1177/0022022198295003>.
- Bolten, Jürgen. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Bonacker, Thorsten, und Werner Distler. 2023. „Das Militär im Statebuilding aus interventionssozioologischer Perspektive“. In *Militärsoziologie – Eine Einführung*,

- herausgegeben von Nina Leonhard und Ines-Jacqueline Werkner. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30184-2_10.
- Brezinka, Wolfgang. 1987. *Tüchtigkeit: Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. Gesammelte Schriften / Wolfgang Brezinka, Band 9. Ernst Reinhardt Verlag.
- Brooks, Rosa. 2014. „Portrait of the Army as a Work in Progress“. *Foreign Policy* (Washington), Nr. 206.
- Bundesamt für Verfassungsschutz. 2026. „HUMINT | Human Intelligence“. *Bundesamt für Verfassungsschutz*. <https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/glossareintraege/DE/H/humint.html>.
- Bundeskanzleramt. 2026. „Kräfte für internationale Operationen – Formierte Einheiten (KIOP-FORMEIN)“. *oesterreich.gv.at*. https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/gesetze_und_recht/wehrpflicht-und-zivildienst/2/Seite.140129.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2008. „Fachgespräch über zivil-militärische Zusammenarbeit in Graz“. Steiermark. *bmlv.gv.at*, Oktober 29. <http://www.bmlv.gv.at/cms/artikel.php?ID=4341>.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2012. „Camp Casablanca: Das Ende einer Ära“. Bundesheer Im Kosovo. *bundesheer.at*, März 17. <http://www.bmlv.gv.at/ausle/kfor/artikel.php?id=3622>.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2023a. „Fachtagung ‚Kulturreflexives Lernen im Fremdsprachenunterricht‘“. Landesverteidigungsakademie. *bundesheer.at*, Mai 16. <http://www.bmlv.gv.at/organisation/beitraege/lvak/akademie/artikel.php?id=6239>.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2023b. „Kommandoübergabe bei der Auslandseinsatzbasis“. *bundesheer.at*, September 28. <https://www.bundesheer.at/aktuelles/detail/kommandouebergabe-bei-der-auslandseinsatzbasis>.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2025a. „Der Auslandseinsatz“. *karriere.bundesheer.at*, März 23. <https://karriere.bundesheer.at/kontakt>.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2025b. „Einsätze im Ausland“. *bundesheer.at*, Juli 2. <https://www.bundesheer.at/einsaetze/einsaetze-im-ausland>.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2025c. *Jahresbericht 2024*. Jahresbericht Nr. 1. Republik Österreich. https://www.bmlv.gv.at/organisation/beitraege/lvak/akademie/pdf/LVAk_Jahresbericht_2024.pdf.
- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2025d. „PsyOps-Truppe“. *bundesheer.at*. <https://www.bundesheer.at/unser-heer/waffengattungen/psyops-truppe>.

- Bundesministerium für Landesverteidigung. 2026. „Chronik der Auslandseinsätze“. [www.bundesheer.at](https://www.bundesheer.at/einsaetze/einsaetze-im-ausland/chronik-der-auslandseinsaetze). <https://www.bundesheer.at/einsaetze/einsaetze-im-ausland/chronik-der-auslandseinsaetze>.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2026. „Friedens erzwingung (Peace enforcement) | Kriege und Konflikte“. [bpb.de](https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504256/friedens-erzwingung-peace-enforcement/). <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504256/friedens-erzwingung-peace-enforcement/>.
- Chiari, Bernhard, Magnus Pahl, und Militärgeschichtliches Forschungsamt, Hrsg. 2010. *Auslandseinsätze der Bundeswehr*. Wegweiser zur Geschichte. Ferdinand Schöningh.
- Connable, Ben. 2009. „All Our Eggs in a Broken Basket: How the Human Terrain System Is Undermining Sustainable Military Cultural Competence“. *Military Review*.
- Dahl, Erik. 2001. „The Postmodern Military: Armed Forces after the Cold War“, *Naval War College Review* (Washington) 54 (1): 156–58.
- Deardorff, Darla K. 2006. „Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization“. *Journal of Studies in International Education* 10 (3): 241–66. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Deutsche Bundeswehr. 2020. „Die Interkulturellen Einsatzberater“. [bundeswehr.de](https://www.bundeswehr.de/de/auftrag/einsaetze/die-interkulturellen-einsatzberater-83474), September 21. <https://www.bundeswehr.de/de/auftrag/einsaetze/die-interkulturellen-einsatzberater-83474>.
- Deutsche Bundeswehr. 2025a. „Innere Führung“. [www.bundeswehr.de](https://www.bundeswehr.de/de/selbstverstaendnis/innere-fuehrung), Deutsche Bundeswehr, August 13. <https://www.bundeswehr.de/de/selbstverstaendnis/innere-fuehrung>.
- Deutsche Bundeswehr. 2025b. „Zentrale Koordinierungsstelle für Interkulturelle Kompetenz“. [www.bundeswehr.de](https://www.bundeswehr.de/de/organisation/zentrum-innere-fuehrung/zentrale-koordinierungsstelle-fuer-interkulturelle-kompetenz), Deutsche Bundeswehr, August 21. <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/zentrum-innere-fuehrung/zentrale-koordinierungsstelle-fuer-interkulturelle-kompetenz>.
- Deutsche Bundeswehr. 2025c. „Zentrum Innere Führung“. [www.bundeswehr.de](https://www.bundeswehr.de/de/organisation/zentrum-innere-fuehrung), Deutsche Bundeswehr, August 18. <https://www.bundeswehr.de/de/organisation/zentrum-innere-fuehrung>.
- Deutscher Bundestag, Hrsg. 2025. *Study Commission on Lessons from Afghanistan for Germany's Comprehensive International Engagement in the Future*. Nr. 20/14500. Deutscher Bundestag. https://www.bundestag.de/resource/blob/1101992/Enquete-Kommission_Abschlussbericht_BT-Drs-20-14500_englische-Fassung.pdf.
- Dietz, Gunther. 2018. „Interculturality“. In *The International Encyclopedia of Anthropology*, 1. Aufl., herausgegeben von Hilary Callan. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>.
- Directorate-General for Communication. 2025. „European Security and Defence College“. european-union-europa.eu, November 11. [https://european-](https://european-union-europa.eu)

union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-security-and-defence-college_de.

- Dörfler-Dierken, Angelika. 2024. „Neutralität gibt es nicht - Weshalb ‚Kriegstüchtigkeit‘ und Innere Führung zusammengehören“. *Zur Sache BW 46-2-2024* (Leipniz), Nr. 46: 60–63.
- Duarte, Olga. 2025. „Building Intercultural Competence: Multicultural Initiatives in Military Education“. *International Conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION* 31 (2): 150–54. <https://doi.org/10.2478/kbo-2025-0061>.
- Duden. 2025. „Expatriate“. [duden.de](https://www.duden.de/rechtschreibung/Expatriate), Cornelsen Verlag GmbH. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Expatriate>.
- Durkin, Tom. 2015. „Symbolic Interaction, Public Policy, the Really Really Other, and Human Terrain System Training“. *Symbolic Interaction* 38 (2): 298–304.
- Earley, P. Christopher. 2002. „Redefining Interactions across Cultures and Organizations: Moving Forward with Cultural Intelligence“. In *Research in Organizational Behaviour*, 1. Aufl, von Barry Staw und Roderick M. Kramer. Research in Organizational Behavior, v. 24. Elsevier textbooks.
- Earley, P. Christopher, und Soon Ang. 2003. *Cultural intelligence: individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Earley, P. Christopher, und Elaine Mosakowski. 2004. „Cultural Intelligence“. *Harvard Business Review*, Nr. 82: 139–46. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8724-2_4.
- Ebner, Georg. 2012. „Interkulturelle Kompetenz und Psychologische Implikationen“. In *Interkulturelle Kompetenz als soldatische Kernkompetenz: Theorie und Praxis*, herausgegeben von Karl-Reinhart Trauner. Schriftenreihe des Instituts für Militärethische Studien (IMS) 2. Republik Österreich, Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, BMLVS.
- Ebner, Georg. 2013. „Interkulturalität und Psychologische Implikationen“. In *Interkulturalität als Instrumentarium für Einsatz und Führung Teil 2*, herausgegeben von Georg Ebner und Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport BMLVS. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 5. Wien.
- Ebner, Georg, und Kamil Horbaczynski, Hrsg. 2011. „Interkulturelle Aspekte in der Einsatzvorbereitung und bei der Reintegration von Soldaten“. In *Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie*. Republik Österreich, Bundesminister für Landesverteidigung und Sport - BMLVS.
- Ebner, Georg, und Julia Lechner, Hrsg. 2018. *Interkulturalität und Diversity 2017*. Bd. 13. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. Bundesministerium für Landesverteidigung.
- Ebner, Georg, und Julia Lechner, Hrsg. 2019. *Interkulturalität und Diversity 2018*. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, Band 2019,13. Bundesministerium für Landesverteidigung.

- Engle, Robert, und Andrew Delohery. 2016. „Cultural Intelligence’s Impact on Cross-Cultural Problem-Solving Performance“. *Double Helix: A Journal of Critical Thinking and Writing* 4 (1): 1–12. <https://doi.org/10.37514/DBH-J.2016.4.1.04>.
- Ernst, Josef. 2017. „Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im österreichischen Militär – unter Berücksichtigung der Teilnahme an friedensunterstützenden Operationen“. Organisiert von Institut für Mehrsprachigkeit.
- European Defence Agency. 2006. „An Initial Long Term Vision for European Defence Capability and Capacity Needs“. Vision Paper. Brüssel. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/esdp/91136.pdf.
- European Security and Defence College, Hrsg. 2025. „ESDC Training Catalogue 2025-26“. https://www.esdc.europa.eu/document/download/019586d7-6988-4937-80a1-2dd85f2e80df_en?filename=2025-220%20ESDC%20Training%20Catalogue%202025-26.pdf&prefLang=de.
- European Security and Defence College. 2026a. „European Security and Defence College - European Union“. https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-security-and-defence-college_en.
- European Security and Defence College. 2026b. „Military Erasmus“. https://www.esdc.europa.eu/configurations/military-erasmus_en.
- Febbraro, Angela R., Brian McKee, und Sharon L. Riedel. 2008. *Multinational Military Operations and Intercultural Factors: = Les Opérations Militaires Multinationales et Les Facteurs Interculturels*. RTO Technical Report HFM 120. NATO Research & Technology Organisation.
- Ferreira da Silva, Pedro, und Sylvaine Paile. 2010. „A Small Step for Capability, a Significant Leap for “Military Erasmus”“. *The European Security and Defence Policy Seminar* (Lissabon), 259–72.
- Fitts, Paul M., und Michael I. Posner. 1979. *Human Performance*. Greenwood Press, Publishers.
- Flick, Uwe. 2019. „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>.
- Forte, Maximilian C. 2011. „The Human Terrain System and Anthropology: A Review of Ongoing Public Debates“. *American Anthropologist* 113 (1): 149–53. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2010.01315.x>.
- Frick, Johan. 2023. „Das Österreichische Bundesheer“. In *Handbuch Außenpolitik Österreichs*, herausgegeben von Martin Senn, Franz Eder, und Markus Kornprobst. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37274-3>.

- Friedl, Harald A. 2011. „Interkulturelle Kommunikation - Der Weg vom Schutz zu Vertrauen und Entwicklung“. Auslandseinsatzvorbereitungskurs. Civil-Military Cooperation Kurs, Bad Gleichenberg, Mai 13.
- Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 1. Aufl. UTB Soziologie 2418. Facultas.
- Galtung, Johan. 1990. „Cultural Violence“. *Journal of Peace Research* 27 (3): 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>.
- Geertz, Clifford. 2009. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Repr. Basic Books. https://search-alexanderstreet-com.uaccess.univie.ac.at/view/work/bibliographic_entity%7Cbibliographic_details%7C1667767#page/5/mode/1/chapter/bibliographic_entity%7Cdocument%7C1667772.
- Gertsen, Martine Cardel. 1990. „Intercultural Competence and Expatriates“. *International Journal of Human Resource Management* 1 (3): 341–62. <https://doi.org/10.1080/095851990000000054>.
- Giegerich, Bastian, und Stéfanie von Hlatky. 2020. „Experiences May Vary: NATO and Cultural Interoperability in Afghanistan“. *Armed Forces & Society* 46 (3): 495–516.
- Glatz, Rainer. 2021. „Berufsethos einer Einsatzarmee“. In *Interkulturalität und Diversity 2019*, herausgegeben von Georg Ebner und Julia Lechner, Bd. 8. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. Bundesministerium für Landesverteidigung.
- González, Roberto J. 2020a. „Beyond the Human Terrain System: A Brief Critical History (and a Look Ahead)“. *Contemporary Social Science* 15 (2): 227–40. <https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1457171>.
- González, Roberto J. 2020b. „Beyond the Human Terrain System: A Brief Critical History (and a Look Ahead)“. *Contemporary Social Science* 15 (2): 227–40. <https://doi.org/10.1080/21582041.2018.1457171>.
- Green, Clifton. 2015. „The Untold Story of the Human Terrain System“. *Joint Force Quarterly*, Nr. 78: 9.
- Gudykunst, William B., Hrsg. 2007. *Theorizing about Intercultural Communication*. Repr. Sage.
- Hagen, Anne Julia. 2022. *The North Atlantic Treaty Organization and Cross-Cultural Competence: A Wolf in Sheep's Clothing? Cross-Cultural Competence in NATO and Its Missions*. Universitätsverlag Potsdam.
- Haltliner, Karl W. 2007. „Polizisten oder Soldaten? Organisatorische Dilemmata bei der Konstabilisierung des Militärs“. *Österreichische Militärische Zeitschrift* (Wien), Nr. 3: 291–98.
- Hazdra, Peter. 2003. „Österreichs Beteiligung an internationalen Friedenseinsätzen“. *Interne Information zur Sicherheitspolitik* (Wien), Nr. 14.

- Helfferrich, Cornelia. 2019. „Leitfaden- und Experteninterviews“. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, herausgegeben von Nina Baur und Jörg Blasius. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4>.
- Hirschfeld, Benjamin. 2015. „Die Verteidigung der Völkerkunde – Anthropologie und Militär“. *Informationsstelle Militarisierung (IMI)* (Tübingen), 1. Aufl.
- Hofstede, Geert. 1997. *Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. Aktualisierte Ausg. der dt. Übers. dtv Beck-Wirtschaftsberater 50807. Dt. Taschenbuch-Verl.
- Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede, und Michael Minkov. 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Revised and Expanded third edition. McGraw-Hill.
- Höpfl, Simon. 2022. „Interview: Als Interkultureller Einsatzberater bei EUTM Mali“. www.bundeswehr.de, Februar 1. <https://www.bundeswehr.de/de/auftrag/einsaetze/missionen/abgeschlossene-einsaetze-der-bundeswehr/mali-europaeische-trainingsmission-/eutm-bundeswehr-eu-einsatz-mali/interview-interkultureller-einsatzberater-eutm-5338890>.
- Institut für Offiziersausbildung Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung. 2025. „Militärpersonen - Profil der Ausbildung“. bastg.miles.ac.at. https://bastg.miles.ac.at/miles/_Interessierte/Militaer/profil.php.
- Integrated Training Service Department of Peace Operations. 2017. „Core Pre-Deployment Training Materials for United Nations Peacekeeping Operations - CPTM 2017“. Herausgegeben von United Nations Department of Peacekeeping Operations and Department of Field Support. United Nation.
- Integrated Training Service Department of Peace Operations. 2025a. „Core Pre-Deployment Training Materials - UN CPTM“. Herausgegeben von Department of Peace Operations United Nations. United Nation. https://resourcehub01.blob.core.windows.net/training-files/Training%20Materials/003%20CPTM-EN/003-401%202025%20CPTM%20-%20Guidance%20on%20Use%20of%20the%20CPTM.pdf?utm_source=chatgpt.com.
- Integrated Training Service Department of Peace Operations. 2025b. „Lesson 1.7 Working as One in a UN Mission“. Herausgegeben von Department of Peace Operations United Nations. United Nation.
- Integrated Training Service Department of Peace Operations. 2025c. „Lesson 3.1 UN Values and Behaviours“. Herausgegeben von Department of Peace Operations United Nations. United Nation.
- Integrated Training Service Department of Peace Operations. 2025d. „UN Peacekeeping Training iLearn“. unpeacekeepingtraining.org. <https://unpeacekeepingtraining.org/about>.

- Janik, Ralph. 2022. *Neutralität und der österreichische Beitrag zur EU-Sicherheitspolitik*. ÖGfE Policy Brief Nr. 14. Österreichische Gesellschaft für Europapolitik (ÖGfE). <https://www.oegfe.at/policy-briefs/neutralitaet-und-der-oesterreichische-beitrag-zur-eu-sicherheitspolitik/>.
- Judy, Lt. Col. (Ret.). Jack T. 2016. „Shaping the Force: Do Regionally Aligned Forces Fit the Bill?“ [Www.Army.Mil. https://www.army.mil/article/166172/shaping_the_force_do_regionally_aligned_forces_fit_the_bill](https://www.army.mil/article/166172/shaping_the_force_do_regionally_aligned_forces_fit_the_bill).
- Jung, Hermann. 2013. „Kulturanthropologische Überlegungen zur Erfolgsbeurteilung von internationalen friedensschaffenden Interventionen“. In *Interkulturalität als Instrumentarium für Einsatz und Führung. Teil 2*, 185.–194. Aufl., herausgegeben von Georg Ebner. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie, 2013,5. Bundesminister für Landesverteidigung und Sport.
- Kammhuber, Stefan. 2011. „Sicherheitspolitik und interkulturelle Expertise“. In *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, 1. Aufl., herausgegeben von Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666403323.365>.
- Kammhuber, Stefan, und Gabriel Layes. 2009. „Internationale Militäreinsätze“. In *Handbuch Interkulturelle Kommunikation Und Kooperation: Band 1 Und 2 Zusammen*, 2. Aufl., herausgegeben von Stefan Kammhuber, Eva-Ulrike Kinast, Sylvia Schroll-Machl, und Alexander Thomas. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666461866>.
- Kliche, Thomas. 2004. „Militärische Sozialisation“. In *Krieg und Frieden: Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie*, 1. Aufl., herausgegeben von Gert Sommer und Albert Fuchs. Beltz.
- Kreuzer, Wernfried. 2012. „Ausbildungsnotwendigkeiten im Umfeld Interkultureller Kommunikation am Beispiel für Einsätze am Balkan“. In *Interkulturalität als Instrumentarium für Einsatz und Führung (Teil 2)*. Bundesministerium für Landesverteidigung.
- Kunovjanek, Georg, und Georg Maier. 2022. *Das Neue Theresianische Führungsmodell*. 37. Aufl. BMLV / Heeresdruckzentrum.
- Langer, Phil C. 2012. „Erfahrungen von ‚Fremdheit‘ als Ressource verstehen Herausforderungen interkultureller Kompetenz im Einsatz“. In *Der Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan: sozial- und politikwissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Anja Seiffert, Phil C. Langer, Carsten Pietsch, und Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr. Schriftenreihe des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Bundeswehr, Bd. 11. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Long, James. 2019. „What’s Your CQ? How to Develop “Cultural Intelligence” in the US Military - Modern War Institute“. *Mwi.Westpoint.Edu*, November 9. <https://mwi.westpoint.edu/whats-cq-develop-cultural-intelligence-us-military/>.

- Marinho, Jorge, und Júlio Ventura. 2023. „Foreign Influence on International Military Students“. *Diplomatmagazine.Eu*, August 8. <https://diplomatmagazine.eu/2023/08/08/foreign-influence-on-international-military-students/>.
- Markel, M., Bryan Hallmark, Peter Schirmer, u. a. 2015a. *A Preliminary Assessment of the Regionally Aligned Forces (RAF) Concept's Implications for Army Personnel Management*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1065>.
- Markel, M., Bryan Hallmark, Peter Schirmer, u. a. 2015b. „Introduction“. In *A Preliminary Assessment of the Regionally Aligned Forces (RAF) Concept's Implications for Army Personnel Management*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1065>.
- Markel, M., Bryan Hallmark, Peter Schirmer, u. a. 2015c. „The Current State of Regionally Aligned Forces Implementation“. In *A Preliminary Assessment of the Regionally Aligned Forces (RAF) Concept's Implications for Army Personnel Management*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1065>.
- Maye, Harun, und Leander Scholz. 2011a. *Einführung in die Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. UTB 3176. UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531762>.
- Maye, Harun, und Leander Scholz, Hrsg. 2011b. „Einleitung: Die Kultur der Gesellschaft“. In *Einführung in die Kulturwissenschaft*, 1. Aufl. Utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838531762>.
- McFate, Montgomery, und V. Andrea Jackson. 2005. „An Organizational Solution for DOD's Cultural Knowledge Needs“. *Military Review* 85 (4): 18–21.
- Menschik-Bendele, Jutta, Harald Haas, Franz Kernic, und Andrea Plaschke. 2015. „Interkulturelle Herausforderungen im Österreichischen Bundesheer: Risiken, Chancen und nachhaltiges Management“. *Interkulturelle Herausforderungen im Österreichischen Bundesheer* (Klagenfurt).
- Momoh, David, Olaniyi D. Olaleye, Abayomi Ajayi-Majebi, und Sarhan M. Musa. 2020. „Cultural Intelligence: A Primer“. *International Journal of Trend in Research and Development* 7 (4).
- Moskos, Charles C., John Allen Williams, und David R. Segal, Hrsg. 2000. *The postmodern military: armed forces after the Cold War*. Oxford University Press.
- NATO Standardization Office, Hrsg. 2018. „AJP-3.19 Allied Joint Doctrine For Civil-Military Cooperation“. NATO Standardization Office. https://www.coemed.org/files/stanags/01_AJP/AJP-3.19_EDA_V1_E_2509.pdf.
- NATO Standardization Office, Hrsg. 2022. „AJP-3.26 Allied Joint Doctrine For The Military Contribution To Humanitarian Assistance“. NATO Standardization Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/634fefeadd3bf7f6185a0d566/20221011-AJP-3.26_EDA_V1-O.pdf?utm_source=chatgpt.com.

- Neumann, Klaus. 2014. „Was heißt Verteidigung im 21. Jahrhundert?“ *Österreichische Militärische Zeitschrift*, Nr. 2: 10–17.
- North Atlantic Treaty Organization. 2022. „ISAF’s mission in Afghanistan (2001-2014)“. nato.int, Mai 20. <https://www.nato.int/en/what-we-do/operations-and-missions/isafs-mission-in-afghanistan-2001-2014>.
- Obitzhofer, Christoph. 2012. „US-Erfahrungen in Afghanistan und Irak“. In *Interkulturelle Kompetenz als soldatische Kernkompetenz: Theorie und Praxis*, herausgegeben von Karl-Reinhart Trauner. Schriftenreihe des Instituts für Militäretische Studien (IMS) 2. Republik Österreich, Bundesminister für Landesverteidigung und Sport, BMLVS.
- Österreichischen Akademie der Wissenschaften. 2026. „Der Kanun“. *books.elsie.de*. <http://books.elsie.de/2004-1986/b25.html>.
- Österreichisches Bundesheer. 2025. „Tag der Leutnante 2025: Führungskompetenz made in Wiener Neustadt“. *www.bundesheer.at*, September 27. <https://www.bundesheer.at/aktuelles/detail/tag-der-leutnante-2025-fuehrungskompetenz-made-in-wiener-neustadt>.
- Paile-Calvo, Sylvain. 2016. *From European Mobility to Military Interoperability: Exchanging Young Officers, Knowledge and Know-How*. Herausgegeben von European External Action Service und European Security and Defence College. Publications Office. <https://doi.org/10.2855/921604>.
- Parlament Österreich. 2025. „Was macht die österreichische Neutralität aus?“ *www.parlament.gv.at*, November 13. <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rlw/Was-macht-die-oesterreichische-Neutralitaet-aus>.
- Pemboura, Aicha. 2024. „Interculturality as a Potential Factor of Effectiveness and Acceptance of Peace Missions in Africa“. *Journal of Social Science Studies* 11 (2): 167. <https://doi.org/10.5296/jss.v11i2.22517>.
- Reddemann, Luisa. 2026. „Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie - Imagination als heilsame Kraft“. *luise-reddemann.de*. <https://www.luise-reddemann.de/konzept-pitt/>.
- Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung. 2017. „AUTINT - Course Guide“. Bundesministerium für Landesverteidigung. <https://www.autint.at/images/pdf/courseguide/CourseGuide2017.pdf>.
- Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung, Hrsg. 2023. „Soldat“. *Leitfaden für den Dienst von Soldatinnen und Soldaten im Österreichischen Bundesheer 2023/24* (Wien). https://www.bundesheer.at/fileadmin/Bilder/Service/Info-Werbematerial/soldat_2023.pdf.
- Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung. 2024. „Unser Heer 2023 - Spezial 1/2024“. *Truppen:Dienst Magazin des Österreichischen Bundesheeres*.

- Republik Österreich und Bundesministerium für Landesverteidigung. 2025. „Unser Heer 2024 - Spezial 1/2025“. *Truppen:Dienst Magazin des Österreichischen Bundesheeres*.
- Roser, Brittany. 2021. *Training for the Protection of Civilians in UN Peacekeeping Operations*. Empfehlung. Herausgegeben von PAX. PAX. https://protectionofcivilians.org/wp-content/uploads/reports/Training_for_PoC_policy_brief_PAX_2021-1.pdf.
- Rubinstein, Robert A. 2016. *Peacekeeping under Fire: Culture and Intervention*. Routledge.
- Schauseil, Wasil. 2022. „UN-Friedensmissionen im Wandel der Zeit“. *dgv.de*, April 7. <https://dgvn.de/meldung/un-friedensmissionen-im-wandel-der-zeit>.
- Schwegler, Ulrike. 2011. „Vertrauen in interkulturellen Kooperationsbeziehungen“. In *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, 1. Aufl., herausgegeben von Wilfried Dreyer und Ulrich Hößler. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666403323.137>.
- Serious Games Society. 2024. „About the Serious Games Society“. *Serious Games Society*. <https://seriousgamessociety.org/about/>.
- Setyawan, Imanda, Agus Heruanto Hadna, Pande Made Kutanegara, und Muhadjir Darwin. 2023. „Cultural Intelligence in Military Leaders and Its Influence on Performance through Cultural Intelligence Scale“. *Interdisciplinary Social Studies* 2 (11): 2547–59. <https://doi.org/10.55324/iss.v2i11.516>.
- Sluka, Jeffrey A. 2010. „Curiouser and Curiouser: Montgomery McFate’s Strange Interpretation of the Relationship between Anthropology and Counterinsurgency“. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review* 33 (s1): 99–115. <https://doi.org/10.1111/j.1555-2934.2010.01068.x>.
- Soboleva, Maja. 2010. „Handlungsbegriff und Kulturbegriff“. *Maison des Sciences de l’Homme et de la Société* 32: 107–22.
- Thomas, Alexander. 2021. „Interkulturelle Handlungskompetenz und ihre Entwicklung“. In *Interkulturelle Handlungskompetenz*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34103-9_2.
- Tomforde, Maren. 2008. „Zu viel verlangt? Interkulturelle Kompetenz während der Auslandseinsätze der Bundeswehr“. In *Streitkräfte im Einsatz: Zur Soziologie militärischer Interventionen*, herausgegeben von Gerhard Kümmel. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co KG. <https://doi.org/10.5771/9783845211664-69>.
- Tomforde, Maren. 2009. „Bereit für drei Tassen Tee? Die Rolle von Kultur für Auslandseinsätze der Bundeswehr“. In *Auslandseinsätze der Bundeswehr. Sozialwissenschaftliche Analysen, Diagnosen und Perspektiven.*, 1. Aufl., herausgegeben von Sabine Jaberg, Heiko Biehl, Günter Mohrmann, und Maren Tomforde, Bd. 47. Sozialwissenschaftliche Schriften. Duncker & Humblot. <https://doi.org/10.3790/978-3-428-13072-6>.

- Tomforde, Maren. 2010a. „How Much Culture Is Needed? The Intercultural Dilemma of the Bundeswehr in ISAF“. *International Peacekeeping* 17 (4): 526–38. <https://doi.org/10.1080/13533312.2010.516664>.
- Tomforde, Maren. 2010b. „Interkulturelle Kompetenz im Auslandseinsatz“. In *Auslandseinsätze der Bundeswehr*, herausgegeben von Bernhard Chiari, Magnus Pahl, und Militärgeschichtliches Forschungsamt. Wegweiser zur Geschichte. Ferdinand Schöningh.
- Ulrich, Uwe. 2012. „Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr spart Blut und schont die Nerven“. In *Interkulturalität als Instrumentarium für Einsatz und Führung (Teil 2)*. Bundesministerium für Landesverteidigung.
- Vanden, Brook Tom. 2016. „Army Plows Ahead with Troubled War-Zone Program“. USATODAY. <https://www.usatoday.com/story/news/world/2013/02/17/human-terrain-system-iraq-afghanistan/1923789/>.
- Vergun, David. 2014. „Regionally aligned forces getting global workout“. [ww.army.mil](http://www.army.mil). https://www.dami.army.pentagon.mil/g2docs/dami-fl/regionally_alignedforces.pdf.
- Warburg, Jens. 2010. „Paradoxe Anforderungen an Soldaten im (Kriegs-)Einsatz“. In *Identität, Selbstverständnis, Berufsbild*, herausgegeben von Angelika Dörfler-Dierken und Gerhard Kümmel. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92397-0_6.
- Weigelt, Julia. 2025. „Diplomaten in Uniform“. www.reservistenverband.de, Mai 21. <https://www.reservistenverband.de/magazin-loyal/verteidigungsdiplomatie/>.
- Weinberger, Sharon. 2011. „Pentagon Cultural Analyst Helped with Interrogations“. *Nature*, Online-Vorab-Publikation, Oktober 18. <https://doi.org/10.1038/news.2011.598>.
- Wissenschaftliche Dienste und Deutscher Bundestag, Hrsg. 2013. „Vermittlung interkultureller Kompetenz bei der Bundeswehr und anderen NATO-Mitgliedstaaten zur Vorbereitung auf einen Einsatz in Afghanistan“. Dokumentation. <https://www.bundestag.de/resource/blob/932466/00d46115de2a9cad9082e8e588b548cb/WD-2-010-13-pdf.pdf>.
- Woodhouse, Tom. 2010. „Peacekeeping, Peace Culture and Conflict Resolution“. *International Peacekeeping* 17 (4): 486–98. <https://doi.org/10.1080/13533312.2010.516657>.
- Würz, Markus und Stiftung Deutsches Historisches Museum, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 2026. „Nationale Volksarmee“. Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.hdg.de/lemo/kapitel/geteiltes-deutschland-gruenderjahre/weg-nach-osten/nationale-volksarmee.html>.
- Yanakiev, Yantsislav. 2007. *Educating Adaptable Military Leaders and Training of Teams for Coalition Operations*. Cultural Challenges in Military Operations. NATO Defense College. <https://www.jstor.org/stable/resrep10333.19>.

- Yerastova-Mykhalus, Inna, und Olena Zelenska. 2024. „Multicultural Dialogue in the Process of Formation of Cadets Multicultural Competence“. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University Named after K. D. Ushynsky* 147 (2): 28–33. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-2-4>.
- Zandee, Dick. 2017. *Developing European Defence Capabilities*. Clingendael Report. Netherlands Institute of International Relations 'Clingendael'.
- Zentrum Innere Führung. 2024. „Factsheet Zentrum Innere Führung“. Deutsche Bundeswehr.
- Zentrum Operative Kommunikation der Bundeswehr, Hrsg. 2021. „IEBBW - Interkulturelle Einsatzberatung“. <https://www.bundeswehr.de/resource/blob/5438622/63d75505c9a2dde6bb4f6500c190b1e7/flyer-interkulturelle-einsatzberatung-data.pdf>.
- Zilian-Al-Baaj, Beatrice. 2018. „Diversitätsmanagement unter diversen Betrachtungs- und Herangehensweisen“. In *Interkulturalität und Diversity 2017*, herausgegeben von Georg Ebner und Julia Lechner, Bd. 13. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. Bundesministerium für Landesverteidigung.
- Žotkevičiūtė-Banevičienė, Agnietė. 2022. „The Cultural Element in NATO Military Doctrines: Important, but a Declarative Issue?“ *Politologija* 108 (4): 85–115. <https://doi.org/10.15388/Polit.2022.108.3>.

9. Appendix

Anhang 1: Tabelle Leitfragen zu den Analysedimensionen, Fragenkomplexen und Interviewfragen

Analyse Dimension	Fragenkomplex	Interviewfragen
a. Bewertung	1. Bedeutung	1. Welche Rolle spielt das Thema interkulturelle Kompetenz im ÖBH? Wie wird es in Bezug auf seine Bedeutung bewertet?
	2. Einschätzungen	2. Welche unterschiedlichen Einschätzungen gibt es hier?
	3. Motivation	3. Was sind die Beweggründe, sich für einen Auslandseinsatz freiwillig zu melden?
b. Integration	1. Ausbildung/ Curricula	1. Wie wird interkulturelle Kompetenz in die Curricula der Ausbildungseinrichtungen des ÖBH integriert?
	2. Interkulturelle Themen	2. Welche interkulturellen Themen werden, behandelt (zum Beispiel kulturelle Werte, Kommunikation, Konfliktmanagement)?
	3. Schulungen/ Trainings	3. Gibt es systematische Schulungen zu kulturellen Unterschieden zwischen den multinationalen Einsatzpartner:innen?
c. Chancen	1. Auswirkungen	1. Welche Auswirkungen hat die Ausbildung interkulturelle Kompetenz auf die Effektivität von Auslandseinsätzen?

	2. Zusammenarbeit	2. Wie fördert die interkulturelle Ausbildung die Zusammenarbeit zwischen Soldat:innen aus verschiedenen kulturellen Kontexten?
	3. Verbesserung	3. Gibt es messbare Verbesserungen im Umgang mit lokalen Bevölkerungen in Einsatzgebieten?
d. Herausforderungen	1. Schwierigkeiten	1. Welche Schwierigkeiten bestehen bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz an Soldat:innen?
	2. Biografie	2. Inwiefern spielen unterschiedliche Vorkenntnisse und Erfahrungen der Soldat:innen eine Rolle?
	3. Praxis	3. Wie zeigen sich interkulturelle Kompetenzen von Soldat:innen im Einsatz? Wie unterschiedlich sind diese Kompetenzen nach den Trainings ausgeprägt und wovon hängt dies unter Umständen ab?
e. Cultural intelligence (CQ)	1. Integration	1. Wird das Konzept der kulturellen Intelligenz in der Ausbildung berücksichtigt? Wenn ja, wie?
	2. Anwendung	2. Welche Dimensionen der CQ (kognitiv, motivational, verhaltensbezogen) sind besonders relevant für Auslandseinsätze?
	3. Relevanz	3. Wird Cultural Intelligence als Schlüsselkompetenz für den Erfolg im Einsatz betrachtet?

f. Erfahrung/ Reflexion/ Evaluation	1. Weiterentwicklung	1. Inwiefern werden die Erfahrungen von Soldat:innen aus vergangenen Auslandseinsätzen in die Weiterentwicklung der Ausbildungsprogramme genutzt?
	2. Persönliche Erfahrungen	2. Wie wichtig ist die Reflexion über eigene interkulturelle Erfahrungen im Ausbildungsprozess?
	3. Feedback	3. Gibt es Mechanismen, durch die das Feedback von Soldat:innen zur Verbesserung der Ausbildung genutzt wird?
	4. Mainstreaming	4. Gibt es ein Mainstreaming im Kontext der europäischen militärischen Integration und Vernetzung im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen?
	5. Evaluation	5. Welche Evaluations- und Monitoringansätze werden verwendet, um die Wirkung der Trainings in Bezug auf die Einsatzrealitäten zu „bemessen“?
g. Methoden/ Ansätze	1. Didaktische Methoden	1. Welche didaktischen Methoden werden verwendet, um interkulturelle Kompetenz zu vermitteln (zum Beispiel simulationsbasierte Trainings, Sprachkurse, Fallstudien)?
	2. Nachhaltigkeit	2. Wie wird sichergestellt, dass die vermittelten Inhalte auch nachhaltig in den Einsatzalltag integriert werden?

	3. Individualität	3. Werden die unterschiedliche Lernstile und Präferenzen der Soldat:innen bei der Gestaltung der Ausbildung berücksichtigt? (Binnendifferenzierung) – Differenzierung zwischen Mannschaften und Offizieren?
h. Soldatische Kernkompetenz	1. Vermittlung	1. Wie wird interkulturelle Kompetenz innerhalb der Gesamtstrategie des ÖBH als wesentliche Fähigkeit für Auslandseinsätze betrachtet?
	2. Fähigkeiten	2. Welche Rolle spielt diese Kompetenz im Kontext anderer militärischer Kernkompetenzen wie technischem Fachwissen oder taktischen Fähigkeiten?
i. Profil	1. Anpassung	1. Wie wird die Fähigkeit zur Anpassung an unterschiedliche kulturelle Kontexte während der Auslandseinsätze vermittelt?
	2. Sensibilität	2. Welche Bedeutung hat kulturelle Sensibilität für den Umgang mit den lokalen Bevölkerungen und militärischen Partner:innen aus anderen Nationen?
j. Weiterführung	1. Wissen	1. Welche weiteren Personen könnten, interessante/ kompetente Gesprächspartner:innen sein?
k. Motivation	1. Motivation	1. Warum entscheiden sich Soldat:innen für einen Auslandseinsatz?

	1. Sonstiges	
--	--------------	--