



### Inhalt

I Jahrgang 9 | Ausgabe 12 | [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com)

Jürgen Bolten  
Vorwort

[Preface]

Petra Vogler  
Imaginationsreflexivität  
als Aspekt interkultureller Kompetenz  
– das Stiefkind interkultureller  
Kompetenzdiskussionen

[Reflexivity of Imagination  
as an aspect of Intercultural Competence  
– the Neglected Part of Intercultural  
Competence Discussions]

Ulf Over / Malte Mienert  
Dimensionen  
Interkultureller Kompetenz aus  
Sicht von Lehrkräften

[Dimensions  
of Intercultural Competence  
from the Perspective of Teachers]

Daniela Gröschke  
Gruppenkompetenz in  
interkulturellen Situationen

[Group Competence in  
Intercultural Situations]

Verena Behrnd  
Interkulturelle Kompetenz durch  
didaktisches und erfahrungsbasiertes  
Training an der Universität

[Gaining Intercultural Competence  
by Didactic and Experiential  
Training at Universities]

Judith Mader / Rudi Camerer  
International English and the  
Training of Intercultural  
Communicative Competence

[“International English”  
und interkulturelle Kompetenz]

Herausgeber:  
Jürgen Bolten  
Stefanie Rathje



## Aktuelle Beiträge zur Interkulturellen Kompetenz forschung

Recent contributions to  
Intercultural  
Competence  
Research

2010

Herausgeber:

Prof. Dr. Jürgen Bolten (Jena)

Prof. Dr. Stefanie Rathje (Berlin)

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Dr. h.c. Rüdiger Ahrens (Würzburg)

Prof. Dr. Manfred Bayer (Danzig)

Prof. Dr. Klaus P. Hansen (Passau)

Prof. Dr. Jürgen Henze (Berlin)

Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth)

Prof. Dr. Alois Moosmüller (München)

Prof. Dr. Alexander Thomas (Regensburg)

Chefredaktion und Web-Realisierung:

Mario Schulz

Editing:

Susanne Wiegner

Fachgebiet:

Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

Friedrich-Schiller-Universität Jena

ISSN: 1610-7217

[www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com)





## Inhalt

- 1** *Vorwort der Herausgeber [Preface]*
- 7** *Imaginationsreflexivität als Aspekt interkultureller Kompetenz  
- das Stiefkind interkultureller Kompetenzdiskussion  
[Reflexivity of Imagination as an Aspect of Intercultural Competence  
- the Neglected Part of Intercultural Competence Discussions]*  
Petra Vogler
- 33** *Dimensionen interkultureller Kompetenz  
aus Sicht von Lehrkräften  
[Dimensions of Intercultural Competence  
from the Perspective of Teachers]*  
Ulf Over / Malte Mienert
- 51** *Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen  
[Group Competence in Intercultural Situations]*  
Daniela Gröschke
- 79** *Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und  
erfahrungsbasiertes Training an der Universität  
[Gaining Intercultural Competence by Didactic and Experiential  
Training at Universities]*  
Verena Behrnd
- 97** *International English and the Training of Intercultural  
Communicative Competence  
[“International English“ und interkulturelle Kompetenz]*  
Judith Mader / Rudi Camerer

## Vorwort der Herausgeber

Die aktuelle Ausgabe des Interculture Journal ist dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ gewidmet. Das mag verwundern angesichts der Vielzahl und Vielfalt an entsprechenden Beiträgen, die in den vergangenen Jahren publiziert worden sind.

Die in diesem Kontext bis heute am nachhaltigsten wirkende Debatte löste Alexander Thomas 2003 mit seinem lerntheoretisch orientierten Beitrag „Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte“ aus. Thomas' Aufsatz war seinerzeit zusammen mit Kommentarartikeln von 34 Wissenschaftlern und einer Replik des Hauptautors auf diese Kommentare in der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik*, einem „Streitforum für Erwägungskultur“, erschienen (Thomas 2003). Auch wenn die Rezeption der Diskussionsbeiträge in neueren Forschungsberichten (Rathje 2006, Scheitza 2007, Peña 2008) und Einzelstellungnahmen (u.a. Otten 2007, Roth 2009) sehr unterschiedlich ausfällt, besteht Übereinkunft in Hinblick auf die Beurteilung des Gesamtzenarios, dessen Kontroversen als unzureichend dialogisch, übertrieben scharf, polemisch und „ermüdend“ (Otten 2007:58) charakterisiert werden. Der dabei zutage tretende „erbitterte Streit um die Grundlagen interkultureller Kompetenz“ (Rathje 2006:4) zeige, „welche Gräben sich innerhalb der deutschen ‚Scientific Community‘ bei der Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz auftun“ (Scheitza 2007:109f.).

Eine Ursache für den folgerichtig als „unbefriedigend“ Scheitza (2007:92) charakterisierten Stand der Forschung liegt indes gar nicht einmal so sehr darin begründet, dass die Beiträge von unterschiedlichen Bedeutungen der Grundbegriffe ausgehen und (mit argumentationslogischer Zwangsläufigkeit) zu unterschiedlichen Konzeptualisierungen von „Interkultureller Kompetenz“ gelangen (vgl. hierzu die umfassende Übersicht bei Gröschke 2009:28ff.). Problematisch ist eher, dass diese Unterschiede eher als störend denn als produktiv empfunden werden und man unbeschadet aller Kritik an kulturwissenschaftlichen Homogenitätsprämissen teilweise immer noch von dem Ziel geleitet zu sein scheint, eine verbindliche und möglichst kohärente Konzeption von „Interkultureller Kompetenz“ konstruieren zu können.

Feststellungen in Hinblick auf „die bislang noch unscharfe Konzeptionalisierung interkultureller Kompetenz“ (Scheitza 2007:110) sind zwar ebenso zutreffend wie das Resümee, dass in Hinblick auf die Bestimmung von interkultureller Kompetenz „ein inhaltlicher Konsens“ noch ausstehe (Fischer 2005:33). Aber vielleicht ist ein solcher Konsens gar nicht erreichbar und die (oft mit disziplinärer Verbissenheit unternommene) Suche danach selbst nur Produkt eines an „entweder ‚richtig‘ oder ‚falsch‘“-Prämissen orientierten

Denkens in der europäisch verankerten Tradition der zweiwertigen Logik?

Zu Recht hat Alexander Thomas darauf hingewiesen, dass in der Diskussion um das Thema Interkulturelle Kompetenz „vielles, zu vieles, [...] einseitig vom euroamerikanischen ‚westlichen‘ Kulturverständnis determiniert“ sei (Thomas 2003:149); eine Kritik, die von aktuellen, um eigenständige Positionsbestimmung bemühten asiatischen Fachcommunities geteilt und dahin gehend differenziert wird, dass man vor allem semantische Universalisierungsansprüche, bipolare Strukturierungen und monokausal-lineare Erklärungsmodelle zu Gunsten mehrwertiger Denkansätze in Frage stellt (Sinha et al. 2002, Miyahara 2004, Chen / Miike 2006, Pan 2009, vgl. Haas 2009:169ff). Verfährt man in dieser Weise, lassen sich Hoffnungen auf universal gültige Modelle interkultureller Kompetenz nicht aufrecht erhalten: Interkulturelle Kompetenz erweist sich dann als kontext- und perspektivenabhängig. Ihre Verwendung als standardisierbare Messgröße in *profiling*-Verfahren von Personalentwicklungsabteilungen ist daher wenig sinnvoll.

Die Enttäuschung darüber, dass es aufgrund der Mehrwertigkeit oder ‚fuzzyness‘ des Begriffs keine universalen Konzepte interkultureller Kompetenz geben kann, mag eine Ursache dafür sein, dass dem Thema vor allem in organisationaler Hinsicht weniger Beachtung geschenkt wird als noch vor einigen Jahren. Trotz der Aktualität, welches das Thema zur Zeit in der Diskussion in der öffentlichen Verwaltung spielt, ist zu konstatieren, dass „interkulturelle Kompetenz“ an der Jahrhundertwende noch in Leitsätzen mehrerer DAX-30-Unternehmen als zentraler Wert genannt wurde, ist dies heute lediglich bei einem Unternehmen, nämlich der BASF, der Fall.

Insgesamt scheint es so, als ob das Thema *interkulturelle Kompetenz* unter das Thema *Diversity* subsumiert oder davon aufgesogen wird (Bolten 2011).

Offenkundig ist allerdings auch, dass eine „Diversity-Kompetenz“, die nicht nur – *political correct* - die Rechte und Interessen der Einzelnen wahren, sondern ein Miteinander in der Vielfalt zu initiieren hilft, wiederum nach Bolten nur als *interkulturelle Diversity-Kompetenz* vorstellbar ist.

Eine solche Kompetenz sowohl auf personaler als auch auf organisationaler Ebene zu entwickeln, stellt eine Herausforderung für das begonnene zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts dar. Sie anzunehmen verlangt nach einer *vielfacettigen* und undogmatischen Diskussion des Gegenstandsbereichs. Aktuelle Sammelpublikationen (Weidemann / Straub / Nothnagel 2010, Hössler 2010) orientieren sich in diese Richtung,

und das vorliegende Themenheft möchte entsprechende Anstöße verstärken:

Die ersten beiden Artikel der Sonderausgabe liefern neue Anstöße zum theoretischen Modell „interkulturelle Kompetenz“.

Petra Vogler erweitert in Ihrem Beitrag: „Imaginationsreflexivität als Aspekt interkultureller Kompetenz – das Stiefkind interkultureller Kompetenzdiskussionen“ das interkulturelle Prozessmodell von Jürgen Bolten um den Aspekt der Imaginationsreflexivität. Hauptanliegen des Beitrags ist es, die große Einflussmacht und -kraft, die der Imagination im Kontext interkultureller und verstärkt auch virtueller Interaktion inne wohnt, herauszuarbeiten.

Ulf Over und Malte Mienert stellen in ihrem Beitrag: „Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften“ die Ergebnisse einer Interviewstudie vor, die sie mit Lehrkräften an Schulen durchgeführt haben. Darin beschreiben sie sechs Dimensionen interkultureller Kompetenz, die die Grundlage für das Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz (FACIL) bilden.

Der dritte Beitrag von Daniela Gröschke: „Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen“ geht der Frage nach, was Gruppen in interkulturellen Situationen handlungsfähig und erfolgreich macht. Hierzu entwickelt sie ein auf sozial-kognitiven Theorien basierendes Modell interkultureller Gruppenkompetenz.

Die letzten beiden Beiträge beschäftigen sich mit Vermittlungsstrategien interkultureller Kompetenz.

Verna Behrnd plädiert in ihrem Beitrag: „Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität“ für eine Kombination aus didaktischen und erfahrungsbasierten Trainings zur Ausbildung interkultureller Kompetenz an Hochschulen.

Judith Mader und Rudi Camerer argumentieren in ihrem Artikel: „International English and the Training of Intercultural Communicative Competence“ für eine stärkere Verwendung von Übungsformen, die interkulturell angemessene Diskursstrategien in der Fremdsprache vermitteln in Gegensatz zu vorwiegend kognitiven und persönlichkeitsbezogenen Formen der Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Ergänzt wird diese Ausgabe mit Rezensionen der Bücher „Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training“ von Klaus Götz (Hrsg.), „Kultur, Kollektiv, Nation“ von Klaus P. Hansen“, „Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung“ von Tobias Ringeisen, Petra Buchwald und Christine Schwarzer (Hrsg.) und „Pluralismus und Zivilgesellschaft –

„Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften – Kanada, Frankreich, Deutschland“ von Ghodsi Hejazi.

Die Herausgeber bedanken sich an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren und freuen sich auf zahlreiche weitere Beiträge für zukünftige Ausgaben von *interculture journal*.

Stefanie Rathje (Berlin) und Jürgen Bolten (Jena) im Dezember 2010

## Literatur

Bolten, Jürgen (2011): Let's Collaborate. Challenges Facing Intercultural Diversity. Erscheint in: *Interculture Journal 13*, URL: [www.interculture-journal.com](http://www.interculture-journal.com) (i. D.).

Chen, Guo-Ming / Miike, Yoshitaka (2006): The Ferment and Future of Communication Studies in Asia. Chinese and Japanese Perspectives. *China Media Research 2*(1), S. 1-12.

Fischer, Veronika (2005): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Fischer, Veronika / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 33-47.

Gröschke, Daniela (2009): *Interkulturelle Kompetenz in Arbeitssituationen. Eine handlungstheoretische Analyse individueller und kollektiver Fähigkeiten*. München / Mering: Hampp Verlag.

Haas, Helene (2009): *Das interkulturelle Paradigma*. Passau: Stutz.

Hoessler, U. (Hrsg.) (2010): *Perspektiven interkultureller Kompetenz. Festschrift zum 70. Geburtstag von A. Thomas*. Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht (i.D.).

Miyahara, Akira (2004): Toward theorizing Japanese Interpersonal Communication Competence from a Non-Western Perspective. In: Jandt, Fred E. (Hrsg.): *Intercultural Communication. A Global Reader*. Thousand Oaks: Intercultural Press, S. 279-292.

Otten, Matthias (2007): Profession und Kontext. Rahmenbedingungen der interkulturellen Kompetenzentwicklung. In: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Frankfurt/M. / London: IKO, S. 57-89.

Pan, Yaling (2010): Methoden interkultureller Kompetenzvermittlung. Einsichten und Ansätze aus einer chinesischen Betrachtung. In: Barmeyer, Claus / Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelle Personal- und Organisationsentwicklung*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, S. 267-279.

Peña, Jorge (2008): Effektivität und Angemessenheit. Messung interkultureller Kompetenz im Assessment Center. Unveröffentlichte Dissertation der Universität Jena.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm> [Zugriff am 27.10.2010].

Roth, Juliana (2009): Kultur zwischen Theorie und sozialer Praxis. Orientierungen für die Interkulturelle Kommunikation. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann, S. 67-81.

Scheitza, Alexander (2007): Interkulturelle Kompetenz. Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In Otten, Matthias / Scheitza, Alexander / Cnyrim, Andrea (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Frankfurt/Main / London: IKO-Verlag, S. 91-119.

Sinha, Jai B.P. / Vohra, Neharika / Singhai, Sushila / Sinha, R.B.N. / Usha-shree, S. (2002): Normative predictions of collectivist-individualist intentions and behaviour of Indians. *International Journal of Psychology* 37(5), S. 309-319.

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik. Streitforum für Erwägungskultur* 14(1), S. 137-150.

Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* Bielefeld: transcript.



## Imaginationsreflexivität als Aspekt interkultureller Kompetenz – das Stiefkind interkultureller Kompetenzdiskussionen

[Reflexivity of Imagination as an Aspect of Intercultural Competence - the Neglected Part of Intercultural Competence Discussions]

Dr. Petra Vogler

Interkulturelle Managerin und Erziehungsphilosophin; tätig als Unternehmensberaterin und Dozentin

### Abstract [english]

The main objective of the article is to elucidate the relationship between the terms *imagination*, *reflexivity of imagination* and *intercultural competence* with the view to emphasize its probable inherent potential on the one hand, and its meaning for the field intercultural business cooperation on the other hand.

It is attempted to capture the complexity of the ability of *reflexivity of imagination* by describing its impact on interculturally relevant aspects touching upon the four different principles of *relationality*, *correspondence*, *complementarity* and *reciprocity*. *Reflexivity of imagination* plays an important role when it comes to the development of cultural identity or "identification" (Appadurai 1997), as well as to the enhancement of cooperation in intercultural and virtual business environments.

Keywords: intercultural competence, imagination, reflexivity of imagination, virtuality, perception

### Abstract [deutsch]

Hauptanliegen des Beitrags soll die Betrachtung der Beziehung der Begriffe der Imagination, der Imaginationsreflexivität und der interkulturellen Kompetenz sein, mit dem Ziel jenes dieser Verbindung innewohnende Potential zum einen zu betonen, zum anderen seine Bedeutung für das Feld der interkulturellen Wirtschaftskooperation aufzuzeigen.

Es wird der Versuch unternommen, die Komplexität der Fähigkeit zur Imaginationsreflexivität aufzuzeigen, indem ihre Wirkung auf interkulturell relevante Aspekte im Kontext der vier Prinzipien der Relationalität, der Korrespondenz, der Komplementarität und der Reziprozität beschrieben wird. Imaginationsreflexivität spielt unter anderem eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung kultureller Identität und "Identifikation" (Appadurai 1997), wie auch im Rahmen der Verbesserung von Kooperation in interkulturellen und virtuellen Arbeitsumgebungen.

Stichworte: Interkulturelle Kompetenz, Imagination, Imaginationsreflexivität, Virtualität, Wahrnehmung

## 1. Einleitung

„Die Welt ist meine Vorstellung.“ (Arthur Schopenhauer)

„Unsere Seele ist ein bewegtes Bild, nach dem wir unaufhörlich ein zweites malen: wir verwenden sehr viel Zeit darauf, es getreu wiederzugeben; aber es existiert im ganzen und gleichzeitig. Der Geist geht nämlich nicht Schritt

für Schritt vor wie der Ausdruck. Der Pinsel führt das, was das Auge des Malers mit einem Blick erfaßt, nur im Laufe der Zeit aus. Die Bildung der Sprachen erfordert die Zerlegung; aber einen Gegenstand *sehen*, ihn *schön finden*, eine angenehme Empfindung *erspüren*, den Besitz des Gegenstandes *begehren*: das alles ist ein Zustand der Seele in ein und demselben Augenblick [...] Ach, Monsieur, wie sehr wird doch unser Verständnis durch die Zeichen modifiziert und was für eine nüchterne Kopie von dem, was in dieser Welt geschieht, ist sogar die lebendigste Ausdrucksweise!“<sup>1</sup> (BTS, 48) (Eckert 2005:126)

Die bestehende Verbindung der Begriffe der *Imagination* und der *interkulturellen Kompetenz*<sup>2</sup> transparent zu machen, um so möglicherweise ein dieser Verbindung innewohnendes Potential, stärker als bislang geschehen, herauszustellen, soll Grundidee des folgenden Beitrages sein.

So geht der Erschließung einer *Fähigkeit zur Imaginationsreflexivität als Aspekt interkultureller Kompetenz* die Klärung der beiden Begriffsfelder *Interkulturelle Kompetenz* und *Imagination* voraus, welcher sich dann die Diskussion hierfür relevanter Prinzipien und Themenfelder anschließt. Es soll zum einen der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich diese *Imaginationsreflexivitätskompetenz* als Ebene für die Herstellung kultureller Identität und „Identifizierung“ (Appadurai 1997) eignet, zum anderen soll überlegt werden, welche Bedeutung diese Reflexionsfähigkeit im Rahmen der Imaginierung von Beziehungsräumen und -strukturen unter anderem für die Kooperation in interkulturellen und virtuellen Arbeitsumgebungen haben können.

## 2. Zur aktuellen Diskussion des Interkulturellen Kompetenzbegriffs

„'Interkulturelle Kompetenz'<sup>3</sup> ist heute zweifellos *en vogue*“ (Bolten 2007:21). An der Präsenz und Aktualität der Diskussion um ein geeignetes Konzept interkultureller Kompetenz hat sich auch drei Jahre später nichts geändert. Auch heute scheiden sich die Geister, wenn es um die Definition und konzeptuelle Bestimmung des Begriffes geht. Bei dem Versuch sich einen Überblick über gängige Diskussionen zu verschaffen, findet man sich einer Vielzahl unterschiedlichster Ansätze gegenüber. Der fachliche Diskurs ist eindeutig durch Heterogenität, *Multidisziplinarität* und Konfrontation geprägt (vgl. Benseler u.a. 2003, Bolten 2006, Deardorff 2006). Folglich gibt es derzeit kein einheitliches Konzept interkultureller Kompetenz, es ist vielmehr umstritten (vgl. Rathje 2006) und kann daher als ein auf einer „mehrwertigen Logik“ bzw. „fuzzy logics“ (Bolten 2010:2) basierendes Modell beschrieben werden:

„(...), dass es sich bei „Interkultureller Kompetenz“ um ein polyvalentes, inhaltlich nicht eindeutig festlegbares Konstrukt handelt – wie sich zeigen

wird, nicht zuletzt deshalb, weil die zugrunde liegenden Begriffe „Kultur“, „Interkulturalität“ und „Kompetenz“ ebenfalls unscharf und mehrwertig sind, eben ‚fuzzy‘.“ (Bolten 2010:2)

Bolten (2007) unterscheidet bei der Beschreibung interkultureller Kompetenz so genannte Listen-, Struktur- und Prozessmodelle<sup>4</sup>, die sich in den vergangenen vierzig Jahren herausgebildet haben. Hervorzuheben seien an dieser Stelle die Strukturdimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. Gertsen 1990), welche sich in affektive<sup>5</sup>, kognitive<sup>6</sup> und verhaltensbezogene (konative)<sup>7</sup> untergliedern lassen (vgl. Abb. 1).

Affektive Dimension	Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene Dimension
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiguitätstoleranz</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> <li>• Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Empathie, Rollendistanz</li> <li>• Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</li> <li>• Geringer Ethnozentrismus</li> <li>• Akzeptanz / Respekt gegenüber anderen Kulturen</li> <li>• Interkulturelle Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen</li> <li>• Verständnis fremdkultureller und eigenkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner</li> <li>• Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>• Metakommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationswille und -bereitschaft i.S. der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</li> </ul>

Abb. 1: Gertsens (1990) Modell der Strukturdimensionen.

Zwischen diesen Kompetenzen besteht jedoch in der alltäglichen Handlungswirklichkeit ein *Interdependenzverhältnis*. Interkulturelle Kompetenz sei demzufolge „nicht als Synthese, sondern als synergetisches Produkt des permanenten Wechselspiels der genannten Teilkompetenzen zu beschreiben. Dann handelt es sich freilich nicht mehr um einen strukturellen, sondern um einen prozessualen Begriff von interkultureller Kompetenz“ (Bolten 2007:24).

Der „Unterschied zwischen allgemeiner (eigenkultureller) und interkultureller Handlungskompetenz“ (Bolten 2007:25)

bleibt bei solchen Strukturmodellen jedoch meist ungeklärt. Daher sind integrative Prozessmodelle zu betonen, da diese die bestehende Interdependenz der Teilbereiche berücksichtigen. Bolten hat also hier den Versuch unternommen den affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen des beschriebenen Strukturmodells die vier Teilkompetenzbereiche (individuell<sup>8</sup>, sozial<sup>9</sup>, fachlich<sup>10</sup> und strategisch<sup>11</sup>) des Prozessmodells zuzuordnen (vgl. Bolten 2007:24ff.)<sup>12</sup>. Interkulturelle Kompetenz könne daher nicht als eigenständiger Bereich *neben* den vier eben genannten Teilkompetenzfähigkeiten gelten, sondern müsse als eine *Bezugsdimension* gesehen werden, die im Sinne einer Folie den vier anderen Teilkompetenzen beruflichen Handelns unterliege. „Interkulturelle Kompetenz schließt eigen- und fremdkulturelle Kompetenz ein. Während *fremdkulturelle* Kompetenz das Verstehen der Besonderheiten des jeweiligen "anderen" strategischen Vorgehens ermöglicht, besteht *interkulturelle* Kompetenz darin, handlungsfähige Synergien zwischen eigen- und fremdkulturellen Ansprüchen bzw. Gewohnheiten "aushandeln" und realisieren zu können. Folglich handelt es sich bei "interkultureller Kompetenz" auch nicht um einen eigenständigen, fünften Kompetenzbereich *neben* den vier genannten“ (Bolten 2007:24) (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Boltens (2001) Prozessmodell interkultureller Kompetenz.

Erfolgreiches interkulturelles Handeln beruhe vielmehr „auf dem gelungenen *ganzheitlichen Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten*“ (Bolten 2007:24).

### 3. Zum Begriff der Imagination

Eine Diskussion des Begriffs der Imagination und des Imaginären<sup>13</sup> ist jedoch erstens ohne jenen der Phantasie nicht denkbar und erfordert zweitens eine ausführlichere Darstellung desselben. Die Imagination hat viele Gesichter und Namen – so sprechen wir ebenso von „Einbildungskraft“, „Einbildungsvermögen“<sup>14</sup>, „Seelenvermögen“<sup>15</sup> oder auch „ästhetischem Vermögen“<sup>16</sup>. Die ausschließliche Konnotation des Begriffs „imaginär“ mit „eingebildet“ ist jedoch insbesondere im deutschen Sprachraum bis heute wirksam, wodurch als imaginär oft unwirkliche, nur vorgestellte Gegenstände bezeichnet werden, insbesondere Trugbilder, Halluzinationen, Täuschungen und vor allem Hirngespinnste. So bewegt sich die Imagination begrifflich in der Verständniswelt des Abgebildeten und des Eingebildeten und wird daher häufiger mit Vorstellungskraft und Einbildungskraft übersetzt. Nun wird der „neuere“ Begriff der Imagination auch als „Einbildung, bildhaftes, konkretes Vorstellen und Denken, Erzeugung von Bildern der Objekte nach der Wahrnehmung dieser“ (Eisler 1904) definiert. Imagination gehörte seit jeher zur gesellschaftlichen Realität und manifestierte sich in Form verschiedener Ausdrucksformen wie Erzählungen, Mythen und Liedern. Durch ihre bereits erwähnte Funktion als Sammelbegriff für alles „Bildhafte“, ist die Imagination eng verbunden mit dem Begriff des *mentalen oder materiellen Bildes*<sup>17</sup> und damit mit dem Begriff der Repräsentation von Welt. Alle Repräsentationen<sup>18</sup> können entweder individueller als auch kollektiver Natur sein; Kant zufolge bezögen sich diese auf ein Objekt und seien entweder Intuitionen (unmittelbar und singulär) oder Konzepte (mittelbar und allgemein).

Vorstellung bzw. Vorstellungskraft wird ebenso mit Einbildungsvorstellung bzw. Einbildungskraft beschrieben, welche „nicht bloß im Sinne der reproduktiven Vorstellungstätigkeit, sondern in dem [Sinne] der gestaltenden, gegebenes Vorstellungsmaterial, Vorstellungselemente zu neuen, nicht gegebenen Gebilden anschaulich (nicht begrifflich) verarbeitenden, synthetischen Tätigkeit des Geistes, der Apperzeption“ (Eisler 1904) zu sehen sei. Die Phantasie sei in diesem Zusammenhang also kein besonderes „Vermögen“, sondern eine „Bestätigung der gleichen Geisteskraft, die im Denken begrifflich wirkt.“ (...) „Die künstlerische Phantasie<sup>19</sup>“ zeichne sich folglich durch „besondere Anschaulichkeit, die wissenschaftliche durch besonderes Imaginieren von Beziehungen aus“ (Eisler 1904).

Eine Vorstellung ist im deutschen Sprachverständnis folglich ein Bewusstseinsinhalt, der in diversen Zusammenhängen vorkommen kann; ihre Quelle ist immer eine vorrangig sinnliche Erfahrung wie verschiedene Ausdrücke unterstreichen

(z.B. "denkend", "in der Vorstellung", "geistig"). Nehmen wir den Beziehungsbegriff der zwischenmenschlichen Begegnung als Beispiel, so fällt auf, dass sich dieser in erster Linie über physisch-materielle Termini bestimmt, wie beispielsweise über das „Sehen“, das „(Aufeinander)Treffen“, das „Sich-Konfrontieren“ oder das „körperliche Annähern“. Insofern zeichnet sich die Begegnung zunächst durch ihre raumzeitliche Gebundenheit und Beschaffenheit aus. Doch gibt es ebenso Begegnungsformen, die nicht an physische Repräsentationen gebunden sind, sondern sich vielmehr auf einer anderen Ebene vollziehen, wie zum Beispiel Begegnungen seelischer, künstlerischer, spiritueller oder virtueller Natur. Eine Vorstellung bzw. eine Imagination von Beziehung und/oder Begegnung kann demzufolge auch abstrakte Idee (*eidōs* – bildhafte Vorstellung) sein und somit ohne zeitlichen oder anderen Bezug zur Realität. Sie kann sich des Weiteren auf das bereits Gewesene beziehen und in gewissem Sinne als eine Art innerliche Imitation ehemals realer Wahrnehmungen, also Erinnerungen, beschrieben werden, die dann wie eine Art Gedankenspiele vor einem „inneren Auge“ ablaufen. Ebenso kann eine Vorstellung aber auch auf das noch Kommende beschreiben und somit als Erwartung oder Befürchtung zum Ausdruck kommen. Beispielsweise kann man gedankliche Situationen, die einem wichtig sind oder die sich kritisch bis bedrohlich entwickeln könnten, simulieren oder durchspielen, sich also etwas „ausmalen“.

Neben der bekannten Gleichsetzung des Begriffes der Imagination mit jenem der Phantasie, verweist Eckert (2005) auf jene mit dem Begriff der „Illusion“, der seit der Antike das Gefahrenpotential des „Seelenvermögens“ betont. Zum einen fungiere der Illusionsbegriff als „Gegenbegriff zur Wahrheit und bezeichne so eine bewusste Täuschung von außen bzw. später eine vollkommene Selbsttäuschung des menschlichen Geistes und/oder seiner Sinne“, zweitens werde zudem der eher „spielerische und unterhaltende Charakter dieses Begriffes hervorgehoben und die Täuschung als solche nicht verhüllt, sondern kenntlich macht“ (Eckert 2005:84f). Die indische Göttin *Maya* beispielsweise stellt in der indischen Philosophielehre des Advaita Vedanta, die Illusion des begrenzten und verblendeten Ich dar, welches die Realität als nur physisch und mental versteht und somit das wahre Selbst<sup>20</sup>, nicht erkennt.

„Das Wesentliche dieser Ansicht [, dass alles nur ein relatives Dasein hat, Anm. der Autorin] ist alt: Herakleitos bejammerte in ihr den ewigen Fluss der Dinge; Platon würdigte ihren Gegenstand herab, als das immerdar Werdende, aber nie Seiende; Spinoza nannte es bloße Accidenzien der allein seienden und bleibenden einzigen Substanz; Kant setzte das so Erkannte als bloße Erscheinung dem Dinge an sich entgegen; endlich die uralte Weisheit der Inder spricht: ‚es ist die Maja, der Schleier des Truges, welcher die Augen der Sterblichen umhüllt und sie eine Welt sehen läßt,

von der man weder sagen kann, daß sie sei, noch auch, daß sie nicht sei: denn sie gleicht dem Traume, gleicht dem Sonnenglanz auf dem Sande, welchen der Wanderer von ferne für ein Wasser hält, oder auch dem hingeworfenen Strick, den er für eine Schlange ansieht.“ (Schopenhauer 1997:39)

So halten sich die Für- und Widerreden zum Thema die Waage und man kann wohl behaupten, dass der Terminus Illusion und damit auch der Imagination stets von Ambivalenz geprägt ist. Nehmen wir beispielsweise den Begriff des „Luftschlosses“. Imaginäre „Luftschlösser“ zu bauen bzw. „castles in the air“, wie Locke es formuliert, nachzuhängen, beschwingt, nährt und beflügelt einerseits den Geist, andererseits bleibt der „Erbauer in Gedanken“ doch in einer Sphäre des Unkonkreten, und laut Volksmund viele der luftigen Schlösser damit „Träume, die nur Schäume sind und bleiben“. Doch gibt es auch „wahre“ Luftschlösser, deren Existenz in der menschlichen Wahrnehmung positiv besetzt ist und deren Anblick den Durst nach Ästhetik und Schönheit zu sättigen vermag. Der Palast der Winde, das „Luftschloss“ Hawa Mahal, in Jaipur im Norden Indiens, verkörpert in den Augen vieler Europäer die Exotik Indiens schlechthin und eröffnet damit einen anderen, einen neuen Zugang zum Begriff der Illusion.

In der gesamten Menschheitsgeschichte wurden die Stimmen, die sich für die Imagination erhoben, begleitet von imaginationsfeindlichen Neben- und Untertönen, die das imaginäre Gefahrenpotential hervorhoben; Descartes und Malbranche seien an dieser Stelle im Kontext der europäischen Diskussion erwähnt<sup>21</sup>. Paracelsus sprach über die Imagination jedoch mit großer Hochachtung.

„Der Mensch besitzt eine sichtbare und eine unsichtbare Werkstatt. Die sichtbare, das ist sein Körper, die unsichtbare, das ist seine Imagination (Geist) [...] Die Imagination ist die Sonne in der Seele des Menschen [...] Der Geist ist der Meister, die Imagination sein Werkzeug und der Körper das formbare Material [...] Die Macht der Imagination ist ein bedeutender Faktor in der Medizin. Sie kann Krankheiten verursachen [...] und heilen. Krankheiten des Körpers können mit Hilfe von Arzneien geheilt werden oder dank der Macht des Geistes, der durch die Seele wirkt.“ (Achterberg 1990:99)

Imagination basiert auf und produziert Wissen folglich gleichermaßen. So widmete Schopenhauer dem Begriff der Vorstellung<sup>22</sup> das erste Kapitel seines wohl bekanntesten Buches „Die Welt als Wille und Vorstellung“; hierin formuliert er folgende Gedanken:

„Die Welt ist meine Vorstellung:‘ – dies ist die Wahrheit, welche in Beziehung auf jedes lebende und erkennende Wesen gilt; wiewohl der Mensch allein sie in das reflektierte abstrakte Bewußtseyn bringen kann: und thut er dies wirklich; so ist die philosophische Besonnenheit bei ihm eingetreten. Es wird ihm dann deutlich und gewiß, daß er keine Sonne kennt und keine Erde; sondern immer nur ein Auge, das eine Sonne sieht, eine Hand, die eine Erde fühlt; daß die Welt, welche ihn umgiebt, nur als Vorstellung da

ist, d.h. durchweg nur in Beziehung auf ein Anderes, das Vorstellende, welches er selbst ist. [...] Keine Wahrheit ist also gewisser, von allen andern unabhängiger und eines Beweises weniger bedürftig, als diese, dass Alles, was für die Erkenntniß da ist, also die ganze Welt, nur Objekt in Beziehung auf das Subjekt ist, Anschauung des Anschauenden, mit Einem Wort, Vorstellung. [...] Alles, was irgend zur Welt gehört und gehören kann, ist unausweichbar mit diesem Bedingteyn durch das Subjekt behaftet, und ist nur für das Subjekt da. Die Welt ist Vorstellung.“ (Schopenhauer 1997:33)

Damit kann man annehmen, dass unsere Objekte als solche Vorstellungen sind, d.h. unsere Vorstellungen selbst die Objekte, nicht Bilder dieser, sind. Schopenhauer betont des Weiteren:

„Die ganze Welt der Objekte ist und bleibt Vorstellung, und eben deswegen und in alle Ewigkeit durch das Subjekt bedingt: d.h. sie hat transzendente Idealität. Zugleich hat sie empirische Realität; das Objekt ist zwar nicht Ding an sich, aber es ist als empirisches Objekt real. 'Zwar ist der Raum nur in meinem Kopf; aber empirisch ist mein Kopf im Raum.'“ (Eisler 1904).

Für die Diskussion des Begriffs der Virtualität bedeutet diese Grenzziehung, dass eben auch die virtuelle Ebene ihre eigene Realität ist und besitzt. Somit wären, um in den Kontext der interkulturell-virtuellen Zusammenarbeit zu wechseln, auch virtuelle Teams als reale Entitäten und somit als tatsächlich existierende Teams zu verstehen, und blieben so als Ganzes nicht länger in einer „Als-ob-Welt“ bzw. einer nicht realen Sphäre. Gerade hier zeigt sich die Schwierigkeit, das im virtuellen Bereich existierende Team als solches wahrzunehmen.

Interessant ist hier Schopenhauers Hinweis, dass „im Deutschen der Inbegriff alles Materiellen Wirklichkeit genannt“ würde. Der Begriff Wirklichkeit sei bezeichnender als jener der Realität; auch sei „das, worauf sie wirkt, allemal wieder Materie“ (Schopenhauer 1997:41). So erklärt er des Weiteren, dass „Zeit und Raum, jedes für sich, auch ohne die Materie anschaulich vorstellbar sind; die Materie aber nicht ohne jene“ (Schopenhauer 1997:41). Jenseits der Materie eine Vorstellung, eine Imagination von Wirklichkeit zu haben, scheint also im hiesigen Kulturraum eine Schwierigkeit darzustellen, da das gängige Wirklichkeitskonzept sich auf den Begriff der Materie stützt und daher Wirklichkeit nicht ohne das „Zugleichseyn“ von Raum und Zeit denkbar sein kann. Dieses auf der Materie basierende Konzept von Wirklichkeit, von dem Schopenhauer spricht, kann daher eine grundlegende Auswirkung auf das Konzept des Begriffes der Virtualität<sup>23</sup> haben und maßgeblich die Haltung gegenüber dem Arbeiten in virtuellen Strukturen beeinflussen.

#### 4. Die vier Prinzipien von Imaginationsreflexivität und ihre Bedeutung für den Bereich interkultureller Kompetenz

Mit der Fähigkeit zur Imagination ist der Mensch ausgestattet, mit dem Wissen um ihre Beschaffenheit, Einflüsse und Wirkungen jedoch weniger. Ein Bewusstsein dafür, dass diese imaginative Kraft stets am Werk ist und somit unsere täglichen Handlungen, Gedanken und Meinungen (auch „interkultureller“ Art) begleitet und beeinflusst, bedarf daher im Zusammenhang interkultureller Kompetenzdiskussionen einer besonderen Zuwendung. Es reicht also nicht aus lediglich von imaginativer Kompetenz zu sprechen und die Komplexität des Diskurses auf die Förderung einzelner Teilfähigkeiten wie beispielsweise kreativem Problemlösungsvermögen oder der Entwicklung synergetischen Potentials zu begrenzen.<sup>24</sup> Koehn und Rosenau (2002) definieren *imaginative Kompetenz* zudem als „eine durch transnationale Erfahrungen erlangte Fähigkeit<sup>25</sup>, welche Individuen befähigt effektiv an Aktivitäten teilzunehmen, die zwei oder mehr nationale Grenzen überschreitet“ (Koehn / Rosenau 2002:114).<sup>26</sup> An dieser Stelle erhebt sich erneut die Frage, ob denn die „transnationale Erfahrung“ für die hier derart definierte Fähigkeit imaginativer Kompetenz überhaupt verantwortlich sein kann, oder ob es nicht vielmehr einer reflexiven und offenen Geisteshaltung zu verdanken ist, wenn „inter-, trans- oder monokulturelle Erfahrung“ überhaupt als solche wahrgenommen und dementsprechend in hiermit in Verbindung stehende Überlegungen miteinbezogen werden.

Insofern ist die Beschäftigung mit der eigenen Imagination in interkulturellen Situationen ebenso entscheidend wie die kritische Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Verhaltens zu den hier stattfindenden Imaginationsprozessen. Diese *Fähigkeit der Reflexivität von Imaginationsverhalten* in interkulturellen Handlungskontexten stellt daher eine Grundkomponente interkultureller Kompetenz dar und begleitet daher alle Handlungen der im Boltenschen Prozessmodell genannten Dimensionen. *Imaginationsreflexivität* gilt somit als Bestandteil Interkultureller Kompetenz und somit auch als Bezugsebene für die vier Teilkompetenzfelder beruflichen Handelns (vgl. Abb. 2). Erfolgreiches interkulturelles Handeln beruht demzufolge einerseits „auf dem gelungenen *ganzheitlichen Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten*“ (Bolten 2007:24), andererseits auf der besonderen Berücksichtigung *imaginationsreflexiver Prozesse*.

Für die Diskussion erscheint es daher relevant das Verhältnis von Imagination, Imaginationsreflexivität und interkultureller

Kompetenz näher zu bestimmen. Anhand der vier Prinzipien *Relationalität*, *Korrespondenz*, *Komplementarität* und *Reziprozität*<sup>27</sup>, soll diese Verbindung dargestellt werden.

#### 4.1 Das Prinzip der Relationalität

Hauptaussage dieses Prinzips ist die Annahme, dass alles auf irgendeine Art und Weise mit allem anderen verbunden sei. Natürlich sind weder das Prinzip der Relationalität, zu welchem auch das Verständnis von beispielsweise „Beziehungen als Lebensform“ gehört, jemals in irgendeinem kulturellen Kontext gänzlich verschwunden, sie sind (v.a. in westlichen Ansätzen) allenfalls „aus der Perspektive der Wissenschaften, die sich um Exaktheit und rational-deduktive Diskurse bemühen, geraten“ (Reich / Wei 1997:297). Beispielsweise, um bei dem Beispiel der „Beziehung als Lebensform“ zu bleiben, beschreibt die chinesische Sprache mit *ren* die Interaktion und mit *li* den generalisierten Anderen<sup>28</sup>, d.h. es gibt anerkannte individuelle Unterschiede des „I“, die durch die Regeln der Gemeinschaft als Rollen eines „Me“ gebrochen werden (Reich / Wei 1997:297). Die Sprache ist daher auch Ausdruck bestimmter Einstellungen und somit auch wiederum deren Prägungsfaktor. Menschen bewegen sich in einem „gemeinsamen Imaginationsraum und reagieren folglich auch in Resonanz zu den Imaginationen anderer Menschen“ (Kast 2008:9). Menschliche Beziehungen beeinflussen also diesen „Raum der Imagination“ sowie dieser Raum an Erfahrungen, Erlebnissen und Gefühlen auf sie zurückwirkt. So befindet sich folglich jedes „Seiende“ (z.B. jedes Gefühl, jede Tatsache, jede Vorstellung etc.) in zahlreichen Beziehungen und Verbindungen zu und mit anderen „Seienden“ (z.B. Gefühlen, Tatsachen, Vorstellungen etc.). „Die ‚Wirklichkeit‘ (als ein holistisches ‚Ganzes‘) ‚ist‘ erst wirklich als eine Menge von ‚Seienden‘ und ‚Ereignissen‘, die untereinander verbunden sind (Estermann 1999:130).“ Diese Verbundenheit wird beispielsweise auch deutlich in der Bedeutung des Satzes „Ich habe ein Kind“, der im Ketschua lauten würde: „Von mir ist mein Kind (waway kanmi)“.<sup>29</sup> Wie beschrieben wurde, ist die Imagination von Wirklichkeit in interkulturellen Kontexten immer im Zusammenhang mit einer Menge von „Seienden“ und „Ereignissen“ zu sehen, so wie auch die Imagination untrennbar von ihrer eigenen Reflexion bleibt. Jede Imagination steht also in Beziehung zu einer Vielzahl anderer Imaginationen, welche wiederum prozessbezogen und kontextspezifisch sind. „Die Relationalität interkultureller Kompetenz steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit ihrer Prozessbezogenheit und Kontextspezifik“ (Bolten 2010:8).

Das Imaginieren von Beziehungen bzw. das Erschaffen von Beziehungsbildern spielt nun eben vor allem auch im Kontext des Vertrauensaufbaus in virtualisierten multikulturellen Ar-

beitsumgebungen eine große Rolle. Die Frage, wie man in der direkten Zusammenarbeit mit Kollegen, mit denen über Zeit- zonen, geographische, kulturelle und organisationale Gren- zen hinweg, erfolgreich agiert und reagiert, stellt komplexe Herausforderungen an Mitarbeiter in internationalen Unter- nehmen. Zum Beispiel bringt der Mangel an physischer Prä- senz, die man in face-to-face Situationen erlebt, auch einen Mangel an gemeinsamem Raum und gemeinsamer „sozialer Zeit“ (Luhmann 2004:651) mit sich, und hat so also maßgeb- lichen Einfluss auf die Art und Weise, wie sich zwischenmen- schliche Beziehungen im virtuellen Raum gestalten. „Dass aus Vertrautheit Vertrauen erwachsen kann<sup>30</sup>, ist allerdings kaum außengesteuert denkbar. Es beruht auf dem Willen und der „Wahl“ der Beteiligten“ (Strasser / Voswinel 1997:218).

„Der Aufbau von Vertrauen erfordert in der Regel eine gewisse Bezie- hungsdauer. Mit ihrer Ausweitung steigt daher die Chance erlebtes Ver- trauen als Vertrauensverstärker zu nutzen. [...] Die Freiwilligkeit innerhalb einer Beziehung ist vor allem dann bedeutsam, wenn (noch) keine Ver- trauensbasis etabliert ist. Erzwungener Fortbestand hat dann oft kompensatorisches Verhalten zur Folge, die dann leicht eine negative Vertrauens- dynamik in Gang setzt.“ (Winand / Pohl 1998:11, zit. nach Bolten 2008:81)

Der Wille, die Wahl sowie die Freiwilligkeit und die Dauer der Beziehung, werden in den Zitaten als bedeutsame Aspekte einer Beziehung im virtuellen Raum genannt. Dies impliziert, dass man hinsichtlich des eigenen guten Willens in eine Art Vertrauensvorleistung gehen und sozusagen ein Mehr an posi- tivem Gedankengut in diese Beziehungsformen *hineinima- ginieren* muss.

Dem Zweifel, ob das imaginäre Vermögen die Wirklichkeit zeigt oder diese eher verfremdet, lässt nur mit einem auf eine harmoniereiche Zusammenarbeit gerichteten Imaginations- fokus begegnen, möchte man dem Vertrauensaufbau eine Chance geben. Moosmüller betont hier, dass Individuen nicht in ihrer je eigenen Welt leben, da die „Konstruktion von Wirklichkeit wesentlich auch ein sozialer Prozess sei“ (Gergen 2002) und da sich „jedes Individuum in bereits gemeinschaft- lich konstituierten ‚Plausibilitätsstrukturen‘ (Berger / Luck- mann 1987) bewege“ (Moosmüller 2009:13). Die Komplexi- tät, welche dieser Verwobenheit von imaginativen und ima- ginationsreflexiven Aspekten innewohnt, kann hier natürlich nur umrissen werden.

#### 4.2 Das Korrespondenzprinzip

Dieses Prinzip geht davon aus, dass sich die verschiedenen Aspekte, Regionen oder Felder der Wirklichkeit auf harmoni- sche Weise entsprechen. Es verweist auf die gegenseitige Be- ziehung, die Korrelation zwischen zwei Wirklichkeitsfeldern. Das Korrespondenzprinzip bezieht sich<sup>31</sup> auf jede Ebene und alle Kategorien und beschreibt die Art von Beziehungen, die

zwischen Makro- und Mikrokosmos besteht. So entspricht in vielen Denktraditionen die kosmische Wirklichkeit der Himmelsphären der irdischen Wirklichkeit sowie den unterirdischen Räumen. Das Korrespondenzprinzip besitzt universale Gültigkeit; so besteht eine Korrespondenz zwischen dem Kosmischen und dem Menschlichen, dem Menschlichen und dem Außermenschlichen, zwischen Gut und Böse, Leben und Tod, Göttlichem und Menschlichem usw. Für die Ebenen der Imagination, der Imaginationsreflexivität und der Interkulturalität kann dies infolgedessen bedeuten, dass sich diese gegenseitig bedingen und umfassend „korrespondieren“, d.h. sich „gegenseitig beantworten“.

„Die begriffliche Fixierung sozialer Praxen auf der Abstraktionsebene von Kultur, das heißt auf der Ebene von den mit den konkreten sozialen Handlungen korrespondierenden Intentionen, Gewohnheiten und Sinnkonstrukten, ist im Grunde ein schöpferischer Entwurf von Wirklichkeit, den es mit grundlegender Skepsis zu betrachten gilt. Kultur und kulturelle Differenz sind keine Abbildungen von Realität sondern Konstrukte, die im Zusammenhang mit den jeweiligen Kontexten und Diskursen zu sehen sind“ (Moosmüller 2009:13).

Um das Korrespondenzprinzip gedanklich fassen zu können, ist ein Verständnis von der Kulturspezifität und Kulturabhängigkeit dieser Konstrukte notwendig.

Natürlich ist die hier geführte Diskussion stets abhängig von dem Kulturbegriffsverständnis, welches einleitend ansatzweise beschrieben wurde. Ausgehend von einem „offenen Kulturbegriff“, kann interkulturelle Kompetenz dann bezeichnet werden als „die Fähigkeit, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen“ (Rathje 2006:14). Der Kohäsionsbegriff konnte sich im Bereich interkultureller Theoriebildungen durchaus etablieren (u.a. Hansen 2000, Rathje 2004). Der Gedanke eines kohäsiven Kulturverständnisses wird ebenso von dem indischen Ethnologen Arjun Appadurai (1998) aufgenommen, dem gemäß es zwei unterschiedliche Ideen von Kultur gibt: 1. Eine dimensionale Idee, die Kultur als Dimension bestimmt, welche an erster Stelle relational ist. Man kann von einem strukturellen und kontrastiv dimensionalen Sinn von Kultur sprechen. 2. Eine substantive Idee, die annimmt Kultur sei eine Sammlung von Traditionen, Bedeutungen und Werten. „Anders als Kulturbegriffe, die einer zweiwertigen (Substanz)Logik folgen, und die den meisten kulturvergleichenden bzw. cross-cultural studies zugrunde liegen, basieren mehrwertige Kulturbegriffe folglich auf Beziehungslogiken“ (Bolten 2010:5), welche die folgende Sichtweise betonen: „Es gilt *sowohl* das Entweder-Oder-Prinzip kulturellen Homogenitätsgedenkens *als auch* das Sowohl-als-auch-Prinzip des fuzzy culture-Verständnisses“ (Bolten 2010:6).

Der Mehrheit kontemporärer Diskurse im Bereich interkultureller Studien stellt Appadurai daher gezielt seine Überlegungen zu imaginierten Lebenswelten entgegen. Da „das gewöhnliche Leben heute sich nicht als durch die Gegebenheiten, sondern immer mehr als durch die Möglichkeiten gesteuert erweise“ (Appadurai 1998:24), gewinnt das Thema der Imaginationsreflexivität für das Feld interkultureller Kommunikation an Bedeutungsgehalt.<sup>32</sup> Die Multikontextualität steht in Verbindung mit unterschiedlichen imaginierten Lebenswelten und Imaginationskontexten.

### 4.3 Das Komplementaritätsprinzip

Dieses Prinzip von der „Entsprechung“ bzw. „Komplementarität“, d.h. dass jedes Seiende und jede Handlung im Zusammenleben mit ihrer jeweiligen Entsprechung existiert, spezifiziert die vorangegangenen Prinzipien. In der andinen Philosophie wird der Einzelne beispielsweise erst durch die Ergänzung („Komplement“) durch den Anderen zu einem Ganzen, zu einem *Plenum*. Der andere wird als „Gegenteil“ im Sinne von notwendiger Ergänzung gesehen, nicht als Gegensatz. Das Komplementaritätsprinzip betont hier die Einschließlichkeit, d.h. die Inklusion der komplementären Gegensätze, dem ganzheitlichen Seienden bzw. der komplementären Beziehung<sup>33</sup>, so dass man „Differenz nicht mehr als das Andere der Identität bestimmt“, sondern „die Differenz ins Innere der Identität verlegt“ (Assmann / Friese 1998:23).

Die „harmonische Integration“, nicht der „Kampf“<sup>34</sup> der beiden Gegenpositionen, steht im Mittelpunkt; so sind begriffliche Gegenpaare wie Tag und Nacht, Himmel und Erde, hell und dunkel, männlich und weiblich, Sonne und Mond, sich ergänzende Komplimente<sup>35</sup>. Antagonistische Komplimente müssen nicht Ausdruck rationaler Unversöhnlichkeit sein, sondern können ebenso als „Teilerfahrungen der Wirklichkeit“ gesehen werden, die sich wechselseitig brauchen, um sich auf derselben Ebene zu vervollständigen, ebenso wie „mehrwertige Logiken zweiwertige Logiken (logischerweise) einschließen“ (Bolten 2010:3). Die Imaginationsfähigkeit sowie deren Ausprägung hinsichtlich der Wahrnehmung dieser Teilerfahrungen der Wirklichkeit, ist gebunden an diverse *Imaginationslevel*, welche die Tiefe sowie die Intensität der einzelnen Wahrnehmungsformen kennzeichnen. Zum Beispiel wird unser Denken und Handeln entscheidend durch diese Imaginationslevel geprägt. So wird zum Beispiel der Umgang mit der Ressource Wasser in vielen Lebensbereichen Indiens verständlicher<sup>36</sup>, weiß man um den hohen Stellenwert der Kunst der Imagination derselben. Die imaginierte Realität wird so zur eigenständigen und unabhängigen Dimension der Wirklichkeit. Daher kann die Vorstellung eines anderen Menschen (wie zum Beispiel in virtuellen Teamkooperationen)

auch kulturspezifisch geprägt sein. So können bestimmte Verhaltensweisen am Telefon wie Schweigen, Verwendung bestimmter Intonationen, lauterer bzw. leiserer Sprechen oder direkte bzw. indirekte Kommunikation zu unterschiedlichen Interpretationen und infolgedessen Reaktionen führen. Unter Umständen wird die unterschiedliche Intonation im Finnischen, d.h. das Anheben der Stimme am Satzende, unter Umständen bei dem deutschen Gesprächspartner zunächst Verwirrung stiften, da dieser seine Satzbetonung in geradezu konträrer Form aufbaut. Oder aber wird das im Japanischen vertraute Schweigen möglicherweise von einem Partner aus Brasilien, wo die verbale Kommunikation im Geschäftsbereich stark ausgeprägt ist, als unhöflich interpretiert. Derlei Beispiele gibt es zahlreiche im Bereich virtueller Kooperationen, welche bestimmt sind durch den großen Einfluss unterschiedlicher Imaginationslevel.

An dieser Stelle soll betont werden, dass die im Begriff des Levels (der Ebene) enthaltene Lokalität nicht als räumliche Struktur verstanden sein soll, sondern vielmehr als eine „Struktur des Gefühls“ (Appadurai 1996). Gleichmaßen wäre einer dem Konzept von Virtualität innewohnende Strukturlosigkeit, eben diese „Struktur des Gefühls“, welche dann auf verschiedenen imaginativen Ebenen in unterschiedlicher Differenzierung zum Ausdruck kommt, entgegenzusetzen. Der Wunsch nach materiebasierter und damit stark raum- und zeitzentrierter Strukturierung von beispielsweise Beziehungen, wird natürlich in virtuellen und interkulturellen Arbeitsumgebungen in der gewohnten Form nicht erfüllt.<sup>37</sup>

Es bedarf eines ausgeprägten Vorstellungsvermögens, die Welt aus entspezialisierten ethnischen Räumen, so genannten *ethnoscapes*<sup>38</sup>, kulturellen „Dynamiken der Enträumlichung“, zu denken, da kulturell „konstruierte Orte der Identifikation oft nicht mit den konkreten physischen Lokalitäten übereinstimmen“ (Olbers 2009:13). Perspektive und Darstellung bestimmter Einstellungs- und Wahrnehmungstraditionen, sowie Veränderungen der Situation des Beobachters und des Beobachtungsprozesses selbst, sind daher nicht selten ein Dilemma (vgl. Appadurai 2002). Ideen des Lokalen und des Imaginären als soziale Praxis seien daher unmittelbar miteinander verbunden:

„The link between the production of locality and the idea of the imagination as a social practice (...) is actually an expanded idea of the social“ (Appadurai 2002:46).

Obgleich heute zweifelsohne die ausschlaggebende Kraft bei der Herstellung kultureller Identität in der Spannung und dem Wechselverhältnis zwischen Globalem und Lokalem liegt, ist es wichtig, den *konkreten Ort* als eine von vielen Lokalisierungen des Globalen zu erforschen. Der Aushandlungspro-

zess erfahrbarer und imaginierter Räume sowie das Aufspüren der Verankerung weiterreichender Wirklichkeiten in konkreten Lebenswelten, seien maßgebliche Elemente einer Idee der Imagination und damit einer imaginativen Kompetenz. Dazu gehörten nicht nur "harte Fakten, sondern auch Faktoren wie Imagination und Phantasie" (Appadurai 1998:24). Es geht hierbei vor allem auch um die Vorstellung möglicher interpersonaler Räume, die geprägt sind von Dialog (*dialogos*), Vertrauen und Harmonie.

#### 4.4 Das Reziprozitätsprinzip

Jeder Interaktionsform, jeder Handlung usw. entspricht als komplementärer Beitrag eine reziproke (wechselseitige) Handlung.<sup>39</sup> Dem Reziprozitätsprinzip kommt eine universale Gültigkeit zu und es birgt auf ethischer Ebene auch kosmische Dimensionen. Es ist als Prinzip mit einigen zentralen Auffassungen der abendländischen Philosophie nicht zu vereinbaren (vgl. Estermann 1999:152).<sup>40</sup> Reziprozitätsdynamiken existieren beispielsweise zwischen kulturellen und imaginativen Dynamiken, da Wahrnehmung durch kulturelle Impulse ebenso beeinflusst wird wie kulturelle Formen durch imaginative Kräfte. So kann man von einer „Multikollektivität von Individuen“ (Hansen 2009:116) ebenso sprechen wie von einer *kulturellen Multikontextualität*, da sich Individuen stets in verschiedenen Kollektiven und somit auch in verschiedenen Kontexten bewegen.

In manchen Kulturräumen<sup>41</sup> ist die wechselseitige Beziehung beispielsweise „kosmische Pflicht“ einer universalen Ordnung, zu der der Mensch gehört. Es handelt sich nicht nur um den Austausch von Waren und Gegenständen, sondern auch von Personen, Werten und Gefühlen.<sup>42</sup> Der „Tauschhandel“ ist daher mehr als nur wirtschaftliches Geschäft; eben Ausdruck einer „kosmischen Gerechtigkeit“. „Das kosmische Gleichgewicht (Harmonie) bedarf der Reziprozität der Handlungen und der Komplementarität der Handlungsträger“ (Estermann 1999:155) Einseitige Beziehungen, d.h. ein Ungleichgewicht in der Komplementarität, wobei zum Beispiel ein Teil zu aktiv, der andere zu passiv bliebe, ist in diesem Gedankengebäude nicht vorstellbar. Vielmehr kann es sich dabei nur um ein temporäres kosmisches Ungleichgewicht handeln, welches wieder in ein Gleichgewicht umgewandelt werden soll. Diesem Gedanke der Harmonie kommt im alltäglichen Geschäftsleben eine besondere Bedeutung zu. Den Geschäftspartner bewusst als Partner eines Tauschhandels von Waren und Gefühlen zu sehen, kann hier die Sicht auf sich selbst und den anderen beeinflussen.

Nun ist es auch so, dass nicht nur Imaginationen und Bilder des „Eigenen“ und „Anderen“ auf alltägliche Handlungskon-

texte (vgl. Heiß 2008:53) einwirken, sondern bereits die Konzepte „eigen“ und „anders/fremd“ an sich. Die Bezeichnung „der Andere“ wird als gängiger Begriff und manifestiertes Gedankenkonzept („mentales Bild“) verwandt. In der Absicht eine Theorie der Menschheit zu entwickeln, sei zum Beispiel die „Erfindung des menschlich Anderen“ das vorrangige Bestreben der Anthropologie (vgl. Sarukkai 1997:1406). Als Grundproblem des „anthropologischen Anderen“ sei die fehlende Anerkennung des Anderen zu nennen, welche wohl eher mit dem epistemologischen System des Forschers zu tun habe. Seine objektive Beschreibung des Anderen sei, da der anthropologische Andere auf der Vorstellung von Differenz basiere, nicht möglich (Sarukkai 1997). Die Konstruktion von Selbst und Anderem wird so untermauert. Jedoch kann das Bild des Anderen natürlich nicht ausschließlich auf der Idee der Differenz aufgebaut werden, der Andere kann nicht nur als ein von mir getrenntes Seiendes imaginiert werden. Die Imagination von Identität müsse vielmehr einer „Identifizierung“ (Appadurai 1997) gleichen. Mit Identität assoziiere man eher eine geformte, fixierte und stabile Sicht von Identität; sie widerspräche damit einer Dynamik. Identifizierung ließe Raum für Vorstellung und Beschreibung. Die Anthropologie, so Sarukkai (1997), konstruiere den Anderen ohne Zuhilfenahme des ethischen Imperativs und opfere daher den Anderen, indem sie ihn „verdingliche“ und „objektiviere“, ihn zu etwas anderem als dem Selbst, dem Eigenen, mache („it is other as ‚not-self‘). „Objective, rational epistemology is based on the denial of any ethical relation between the self and the object“ (Sarukkai 1997:1406). Es handelt sich folglich um die Konstruktion einer „Assymetrie zwischen dem Selbst und dem Anderen“ (Sidekum 1993:133) und damit um die Konstruktion von imaginiertem Selbst- und Fremdkonzept. Man geht hier von den epistemologischen Kategorien des Anderen als „Nicht-Selbst („not-self‘)“ sowie des Selbst als „Nicht-Anderer („not-other‘)“ aus. Der Beobachter konstruiert durch das Simulieren von Andersheit sein Selbst als Nicht-Anderer („not-other‘), da das observierende Selbst das epistemologische Nicht-Anderer („not-other‘) bleibt.

Diesem Gedanken der Subjekt-Objekt-Assymetrie und infolgedessen der imaginierten Getrenntheit von Selbst und dem Anderem, welcher in der virtuellen Begegnung an besonderer Dramatik gewinnt, begegnet Merleau-Ponty (1964) mit seinem Konzept des Chiasmus, mit welchem er das Verschlungensein von Sehen und Gesehen, von Subjekt und Objekt, von Selbst und Anderem, bezeichnet. Damit wird ein Versuch unternommen die imaginierte Subjekt-Objekt-Trennung zu relativieren bzw. sogar aufzuheben. Die Vorstellung einer inhärenten Verbindung von Eigenem und Anderem kann die Beziehungsintensität verändern, und das durch interkulturelle

und virtuelle Faktoren entstehende Gefühl von Fremdheit und Trennung (im eher negativen Sinn), minimieren.

## 5. Schlussbetrachtung: Imaginationsreflexivität als Aspekt interkultureller Kompetenz

Die Verbindung der Begriffe der Imagination und interkulturellen Kompetenz, sowie deren innewohnendes Potential, wird in der *Fähigkeit zur Imaginationsreflexivität* verdeutlicht.

Da „die Generierung von Kulturalität abhängig ist von der Reflexions- und Aushandlungskompetenz der Beteiligten sowie von den Kontexten, innerhalb derer dies geschieht“ (Bolten 2010:11), begleitet die *Imaginationsreflexivität* folglich alle Handlungsdimensionen interkultureller Kompetenz (vgl. das Boltensche Prozessmodell) und lässt sich beispielsweise in diese einordnen. Das Bewusstsein zum einen dafür zu schulen, dass Imagination in jeder Situation des Lebens eine Rolle spielt und dieses daher maßgeblich lenkt, und zum anderen dafür, dass man sich zu seiner Imagination stets *selbstreflexiv* verhält, um das eigene Denken und Handeln zu sehen und zu verstehen, stellt eine der zentralen Fähigkeiten interkultureller Kompetenz dar. Zudem ist die Einsicht in die Kulturabhängigkeit und –spezifität imaginativer (Urteils)kraft sowie deren Einfluss im Bereich von Kulturkonstruktion bedeutsam.

Sich die Kraft und das Potential der Imagination verständlich zu machen, stellt einen wichtigen Aspekt interkulturell kompetenten Denkens, Fühlens und Tuns dar. Besonders deutlich wird das Verhältnis von Imagination, Imaginationsreflexivität und interkultureller Kompetenz anhand der Beschreibungen der vier Prinzipien *Relationalität, Korrespondenz, Komplementarität und Reziprozität*, welche die zentrale Rolle einer *Imaginationsreflexivitätskompetenz* im Kontext interkultureller und virtueller Kooperationen erläutern. Natürlich geht es auch hier um das angemessene *Imaginationsmaß*.

## Literatur

Achterberg, J. (1990): *Gedanken heilen. Die Kraft der Imagination. Grundlagen einer neuen Medizin*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Appadurai, A. (1996): *Modernty at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Appadurai, A. (1997): Discussion. Fieldwork in the Era of Globalization. *Anthropology and Humanism* 22(1), S. 115–118.

Appadurai, A. (1998): Globale ethnische Räume. In: Beck, U. (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp: S. 11-40.

Appadurai, A. (2002): *Illusion of Permanence. Interview with Arjun Appadurai by Perspecta 34*. URL: <http://www.appadurai.com/pdf/illusion.pdf> [Zugriff am 23.08.10].

Assmann, A. / Friese, H. (1998): Einleitung. In: Assmann, A. / Friese, H. (Hrsg.): *Identitäten, Erinnerung, Geschichte, Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Barck, K. (1993): *Poesie und Imagination. Studien zu ihrer Reflexionsgeschichte zwischen Aufklärung und Moderne*. Stuttgart: Metzler.

Benseler, F. et al. (Hrsg.) (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 137-228.

Berger, P. L. / Luckmann, T. (1987): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Bolten, J. (2001): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: Clermont, A. et al. (Hrsg.): *Strategisches Personalmanagement in Globalen Unternehmen*. München: Vahlen, S. 909-926.

Bolten, J. (2006): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Thüringer Landeszentrale für politische Bildung.

Bolten, J. (2007): Was heißt Interkulturelle Kompetenz? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, V. / Berninghausen, J. (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt/ M.: IKO-Verlag, S. 21-42.

Bolten, J. (2008): Reziprozität, Vertrauen, Interkultur. Kohäsionsorientierte Teamentwicklung in virtualisierten multikulturellen Arbeitsumgebungen. In: Jammal, E. (Hrsg.): *Vertrauen im interkulturellen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-94.

Bolten, J. (2010): Unschärfe und Mehrwertigkeit. „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In: Höbner, U. (Hrsg.): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: im Druck.

Bohnsack, R. (2008): The Interpretation of Pictures and the Documentary Method. *Forum: Qualitative Social Research* 9(3), Art. 26.

Bundy, M. W. (1978): *The Theory of Imagination in classical and medieval thought*. Norwood: Norwood Editions.

Deardorff, D. K. (2006): *Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Diels, H. / Kranz, W. (1952): *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlin: Weidemann.

Eckert, A. (2005): *Die Imagination der Sensualisten, Aufklärung im Spannungsfeld von Literatur und Philosophie*. Inaugural-Dissertation an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. URL: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/90/2005/0635/0635.pdf> [Zugriff am 15.08.10].

Eisler, R. (1904): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. URL: <http://www.textlog.de/cgi-bin/search/proxy.cgi?terms=imagination&url=http%3A%2F%2Fwww.textlog.de%2F12795.html> [Zugriff am 19.08.10].

Estermann, J. (1999): *Andine Philosophie. Eine interkulturelle Studie zur autochthonen andinen Weisheit*. Frankfurt/M.: IKO-Verlag.

Gardner, G. H. (1962): Cross-cultural communication. *Journal of Social Psychology* 58(2), S. 241-256

Gergen, K. J. (2002): *Konstruierte Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gertsen, M.C. (1990): Intercultural competence and expatriates. *The international Journal of Human Resource Management* 1(3), S. 341-362.

Hansen, K. O. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn: UTB.

Hansen, K. P. (2009): *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz.

Heiß, S. (2008): *Im dritten Raum. Von der kulturvergleichenden Differenzbestimmung hin zur Analyse des Wirkungszusammenhang zwischen Imaginationen interkultureller Kompetenz und subjektiver Verortungsstrategien von AkteurlInnen der EZ. Ein Perspektivwechsel unter Verknüpfung von Ansätzen der postkolonialen Theorie*. *Interculture Journal* 2008(6), S. 53-71. URL: [http://www.interculture-journal.com/download/article/heiss\\_2008\\_06.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/article/heiss_2008_06.pdf) [Zugriff am 18.09.10].

Kant, I. (1998): *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner Verlag.

Kast, V. (2008): *Zuunterst ist daher die Psyche Welt Imagination als Verbindung von Innen und Aussen*. URL: <http://www.verena-kast.ch/Imagination.pdf> [Zugriff am 23.08.10].

Koehn, P. H. / Rosenau, J. N. (2002): Transnational Competence in an Emergent Epoch. *International Studies Perspectives* 3(2), S. 105-127.

Luhmann, N. (2001): *Aufsätze und Reden*. Stuttgart: Reclam.

Luhmann, N. (2004): *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer.

Merleau-Ponty, M. (1964): *Le Visible et L'Invisible*. Paris: Gallimard.

Moosmüller, A. (Hrsg.) (2009): *Konzepte kultureller Differenz, Münchener Beiträge zur Interkulturellen Kommunikation*. Münster: Waxmann.

Olbers, S. (2009): Austausch mit Anderem - Kultur und Kompetenz. *Interculture Journal* 2009(9). URL: [http://www.interculture-journal.com/download/issues/2009\\_09.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/issues/2009_09.pdf) [Zugriff am 24.08.2010].

Rathje, S. (2004): *Unternehmenskultur als Interkultur. Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3), S. 21-38.

Reich, K. / Wei, Y. (1997): *Beziehungen als Lebensform. Philosophie und Pädagogik im alten China*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Sarukkai, S. (2007): Dalit Experience and Theory. *Economic and Political Weekly* XLII(40), S. 4043-4048.

Schopenhauer, A. (1997): *Die Welt als Wille und Vorstellung I*. Köln: Könnemann Verlagsgesellschaft mbH.

Sidekum, A. (1993): *Ethik als Transzendenzerfahrung*. Aachen: Augustinus Verlag.

Strasser, H. / Voswinkel, S. (1997): Vertrauen im gesellschaftlichen Wandel. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Interpersonales Vertrauen*. Wiesbaden: Opladen.

Stüdlein, Y. (1997): Management von Kulturunterschieden. Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen. Wiesbaden: Gabler.

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 137-221.

Vietta, S. (1986): *Literarische Phantasie. Theorie und Geschichte. Barock und Aufklärung*. Stuttgart: Metzler.

Zülch, M. (2004): „McWorld“ oder „Multikulti“? Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung. In: Vedder, G. (Hrsg.): *Diversity Management und Interkulturalität*. München / Mering: Verlag Rainer Hampp, S. 3-26.

---

<sup>1</sup> Der Originaltext von Diderot lautet: «Notre âme est un tableau mouvant d'après lequel nous peignons sans cesse: nous employons bien du temps à le rendre avec fidélité; mais il existe en entier et tout à la fois: l'esprit ne va pas à pas comptés comme l'expression. Le pinceau n'exécute qu'à la longue ce que l'oeil du peintre embrasse tout d'un coup. La formation des langues exigeait la décomposition; mais voir un objet, le juger beau, éprouver une sensation agréable, désirer la possession, c'est l'état de l'âme dans un même instant. [...] Ah! Monsieur, combien notre entendement est modifié par les signes, et que la diction la plus vive est encore une froide copie de ce qui s'y passe [...]» (LSM, 30; Herv. A.E.)

<sup>2</sup> Da es im Rahmen internationaler Kooperationsbeziehungen heute zumeist eine enge Vernetzung interkultureller und virtueller Aspekte gibt, sind diese beiden Begriffe im Anschluss stets in Verbindung zu sehen.

<sup>3</sup> Mit interkultureller Kompetenz werden nach Bolten (2006) Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung interkultureller Überschneidungssituationen bezeichnet.

<sup>4</sup> Listenmodelle (z.B. Gardner 1962) summieren die Teilkompetenzen (wie „Aufgeschlossenheit“, „Empathie“, „Anpassungsfähigkeit“, etc.), die als grundlegend für das Gelingen interkultureller Interaktion angesehen werden. Strukturmodelle (z.B. Gertsen 1990, Stüdlein 1997, Zülch 2004) haben eine systemisch-prozessuale Form, in welcher „interkulturelle Kompetenzen zu Strukturdimensionen (affektiv, kognitiv, verhaltensbezogen (konativ)) oder zu Teilbereichen allgemeiner Handlungskompetenz (individuell, sozial, fachlich) zugeordnet werden“ (Bolten 2006:1). Des Weiteren lassen sich interaktionistische und situative Modelle (vgl. Thomas 2003) unterscheiden, die vor allem auch die „Rahmenbedingungen der Interaktion oder Aspekte der Wechselwirkung zwischen den Interagierenden und der Situation in den Vordergrund rücken“ (vgl. Rathje 2006:22).

<sup>5</sup> *Affektive Dimension – Interkulturelle Sensibilität* : bezieht sich auf die Entwicklung des Bewusstseins für die kulturelle Bedingtheit von – fremdem und eigenem – menschlichen Verhalten und die Schärfung der Wahrnehmung für kulturelle Differenzen, aber zugleich für Gemeinsamkeiten, aus denen sich Möglichkeiten wechselseitigen Lernens und produktiver Kooperation ergeben.

<sup>6</sup> *Kognitive Dimension – Interkulturelles Wissen*: bezieht sich auf praktisches und theoretisches Wissen; zum Beispiel auf Kenntnisse über Land und Leute, Informationsquellen und Referenzen, auf kultur- und kommunikationstheoretische Kenntnisse, auf Einstellungen und Bewertungen, und auf Wissen, das für selbsttätiges Weiterlernen benötigt wird.

<sup>7</sup> *Verhaltensbezogene Dimension – Interkulturelle Fähigkeit*: beschreibt Fähigkeiten, Verhalten und „Können“. Wie andere Kompetenzen auch, so lassen sich interkulturelle Kompetenzen gliedern in: *Sachkompetenzen* (z.B. Alltagskompetenzen oder kulturstrategische Kompetenzen), *Sozialkompetenzen* (z.B. interkulturelle Teamfähigkeit, Empathie, kommunikative Kompetenz, Expressivität, etc.) sowie *Selbstkompetenzen* (z.B. kulturelle Selbstreflexion und Selbstregulierung in interkulturellen Kontexten).

<sup>8</sup> Individuelle Kompetenz: Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerungsfähigkeit, Rollendistanz, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz usw. - *dto. plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte*; z.B.: Selbststeuerungsfähigkeit in sprachlich fremder Umgebung.

<sup>9</sup> Soziale Kompetenz: Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, (Meta-) Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit, Empathie usw. - *dto. plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte*; z.B.: Konfliktfähigkeit in Kontexten unter Be-

weis stellen können, in denen andere Konfliktbewältigungsstrategien üblich sind als im eigenkulturellen Kontext.

<sup>10</sup> Fachliche Kompetenz: Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Kenntnisse der fachlichen/beruflichen Infrastruktur, Fachwissen vermitteln können, Berufserfahrung usw. - *dto. plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte*; z.B.: Fachkenntnisse unter Berücksichtigung anderskultureller Traditionen der Bildungssozialisation vermitteln können.

<sup>11</sup> Strategische Kompetenz: u.a. Organisations- und Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Wissensmanagement usw. - *dto. plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte*; z.B.: Synergiepotentiale bei kulturell bedingt unterschiedlichen Formen der Zeitplanung erkennen und realisieren können.

<sup>12</sup> So erläutert Bolten exemplarisch: „Unter Bezugnahme auf die Grafik von Müller / Gelbrich wären z.B. ‚Offenheit‘, ‚Flexibilität‘ oder ‚kulturelles Bewusstsein‘ Merkmale der Selbstkompetenz, während ‚Einfühlungsvermögen‘ und ‚Kommunikationsfähigkeit‘ der sozialen Kompetenz zugeordnet werden müssten“ (Bolten 2007:25).

<sup>13</sup> Imaginär leitet sich vom lateinischen Wort für *imago* (Bild) ab, ist aber auch dem Adjektiv *imaginarius* (eingebildet) verwandt.

<sup>14</sup> Bacons Versuch die Geschichte des Einbildungsvermögens unter dem Vorzeichen der Emanzipation zu rekonstruieren, sei hier erwähnt (vgl. hierzu Vietta 1986, Barck 1993).

<sup>15</sup> Zur antiken Tradition vgl. Bundy (1978)

<sup>16</sup> Hier wiederum stellte man sich in Diskussionen häufig die Frage, ob eine Zuordnung der *imaginatio* als ästhetischem Vermögen und der *ratio* als philosophischem Vermögen nicht zu kurz greift (vgl. Eckert 2005:82-90).

<sup>17</sup> Im Original heißt es: “Pictures provide orientation for our everyday practice (...) (Bohnsack 2008).” “Behavior in social situations or settings as well as forms of expressions through gestures and the expressions of faces are learned through the medium of mental images. They are adopted mimetically (vgl.: compare Gebauer / Wulf 1995) and are stored in memory through the medium of images. [8] Images are implicated in all signs or systems of meaning. In the terms of semiotics, a specific ‘signified’ which is associated with a specific ‘signifier’ (for instance a word) is not a thing, but a mental image. In the semiotics of Roland Barthes (1967, p.43) we can read: ‘the signified of the word ox is not the animal ox but its mental image.’ And according to Alfred Schütz (1964, p.3) every symbol or—more precisely: every typification is based on the

---

‘imagination of hypothetical sense presentation.’ These images are based to a great extent on iconic knowledge.”

<sup>18</sup> „Durch den Verstand werden die Vorstellungen zur Einheit verknüpft“ (Kant 1998).

<sup>19</sup> Der Begriff des Imaginären taucht bereits in der mittelalterlichen Philosophie auf und wird der Sache nach bereits bei Aristoteles als Phantasie behandelt. Aristoteles zufolge ist *phantasia* als „Vorstellung“ bzw. als „Nachwirkung der Wahrnehmung“ zu beschreiben (Rhet. I 11, 1370a 28). *Stoiker* und *Epikureer* unterscheiden von der *phantasia* das *phantasma*, *wohingegen* sie nach Alexander von Aphrodisias eine „Nachwirkung der Empfindung plus der Wirkung der Vorstellungstätigkeit (De an. 135b)“ ist (Eckert 2005).

<sup>20</sup> Das wahre Selbst wird mit Atman bezeichnet. Atman bedeutet ursprünglich Lebenshauch, Atem, und ist ein Begriff aus der indischen Philosophie. Er bezeichnet das individuelle Selbst, die unzerstörbare, ewige Essenz des Geistes und wird häufig als Seele übersetzt. Brahman bezeichnet in der hinduistischen Philosophie die unveränderliche, unendliche, immanente und transzendente Realität, welche den Grund aller Materie, Energie, Zeit, Raum, Sein und alles über dem Universum darstellt.

<sup>21</sup> Zu Malbranche siehe Karlheinz Barck (1993): *Poesie und Imagination, Studien zu ihrer Reflexionsgeschichte zwischen Aufklärung und Moderne*. Stuttgart; zu Descartes siehe Bernhard P. Dauenhauer (1987): The Place of Imagination in Descartes' Meditations. *Cahiers du Dix-septieme* 1(2), S. 37-46.

<sup>22</sup> Schopenhauers Begriff der Vorstellung soll an dieser Stelle für die Diskussion des Imaginationsbegriffes herangezogen werden, obgleich er selbst die Begriffe Vorstellung und Imagination voneinander streng unterschied. Ausgehend von dem Gedanken, dass der Welt ein unvernünftiges Prinzip zugrunde läge (die „Welt als blinder, vernunftloser Wille“), ist Schopenhauer (1997) der Überzeugung, dass sich die Welt dem Subjekt gegenüber nur als Vorstellung zeige und die objektive Welt immer nur im Modus der Vorstellung gegeben sei. Die Welt habe eine Wirklichkeit, welche über die der Vorstellung hinausgehe und sich dem menschlichen Zugang entziehe - diese sei aber nicht Imagination. D.h. die Welt besitze nicht nur als Erscheinung, d.h. als in der subjektiven Vorstellung wahrgenommene Außenwelt, Existenz, sie sei zudem mehr als eine Imagination und Fantasie des menschlichen Bewusstseins, also Wille und damit zwar unerkennbares, aber erfahrbares „Ding an sich“.

<sup>23</sup> Somit ist auch der interkulturelle Bereich betroffen. Eine umfassende Beachtung der Komplexität interkultureller und

virtueller Faktoren im Kontext der Zusammenarbeit wird empfohlen.

<sup>24</sup> „Ability to foresee the synergistic potential of diverse cultural perspectives in problem solving, ability to envision viable mutually acceptable alternatives, ability to tap into diverse cultural sources for inspiration“ (Koehn / Rosenau 2002:114).

<sup>25</sup> Weitere genannte Kompetenzen: *Analytische Kompetenz, Emotionale Kompetenz, Verhaltensbezogene Kompetenz* (Koehn / Rosenau 2002:114).

<sup>26</sup> Im Original: “Imaginative competence is acquired through transnational experience that enables individuals to „participate effectively in activities that cut across two or more national boundaries“ (Koehn / Rosenau 2002:114).

<sup>27</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass diese vier Prinzipien als grundlegend für eine Reflexion andiner Philosophie und Logik (d.h. über den philosophischen Reichtum der in den andinen Kulturen der Völker der Andenregion verborgen liegt) gelten und von Estermann (1999) so benannt und beschrieben werden.

<sup>28</sup> „Ren“ und „li“ können mit den englischen Begriffen „I“ und „me“ verglichen werden.

<sup>29</sup> Das ketschua Verb *kay* bedeutet „sein“ und „existieren“, bezeichnet aber auch die Beziehung des Besitzens und des Zugehörens.

<sup>30</sup> Die Unterscheidung zwischen „Vertrauen“ und „Vertrautheit“ hat Luhmann in prägnanter Weise formuliert: „Vertrautheit ist eine unvermeidbare Tatsache des Lebens; Vertrauen ist eine Lösung für spezifische Risikoprobleme. Jedoch muss Vertrauen in einer vertrauten Welt erlangt werden“ (Luhmann 2001:144).

<sup>31</sup> Hier am Beispiel der andinen Philosophie.

<sup>32</sup> Aus diesem Grund sei der Kulturbegriff sowohl durch „*Prozessualität* und *Relationalität* (bzw. Reziprozität)“, als auch durch „*Relativität*“ charakterisiert (Bolten 2010:6).

<sup>33</sup> Eine Verwandtschaft und starke Ähnlichkeit zum chinesischen Prinzip des „Yin und Yang“ ist hier festzustellen.

<sup>34</sup> In der abendländischen Dialektik gründet das philosophische Paradigma auf der Konzeption des Seins als „Kampf“ zwischen gegensätzlichen Kräften. Heraklit, der als Begründer des dialektischen abendländischen Denkens und somit als Vorläufer von Hegel, Marx und Engels angesehen wird, sagte: „Die Menschen verstehen nicht, dass das Unterschiedliche mit sich selbst übereinkommt, und dass zwischen den Gegensätzen eine reziproke Harmonie besteht, wie zwischen dem

---

Bogen und der Leier.“ (Fragment 51) (Diels / Kranz 1952 zit. nach Estermann 1999:145ff.)

<sup>35</sup> Zum Beispiel im andinen Denken.

<sup>36</sup> Es erscheint doch vielen deutschen Besuchern Varanasis (Benares), der heiligen Stadt der Hindus, die v.a. durch dort abgehaltene Bestattungsrituale am Ganges berühmt ist, merkwürdig, dass sich wohl augenscheinlich niemand Gedanken über die Sauberkeit und die Reinheit des Flusswassers Gedanken zu machen scheint. In vielen Fällen spielt in Indien das imaginierte Wesen des Wassers als heiliges Element eine Rolle; Gedanken hinsichtlich gesundheitlicher Probleme, die durch verunreinigtes Wasser entstehen können, sind zweitrangig.

<sup>37</sup> Um die Transformation der Beschaffenheit des Lokalen, das zunehmend globalisierenden Kräften ausgesetzt ist, zu beschreiben und um sowohl die Lokalisierungen des Globalen als auch die Globalisierung des Lokalen zu bezeichnen, verwendet Robert Robertson (1995) den bekannten Neologismus *Glokalisierung*. Damit ist die Dynamik kultureller Globalisierungs- und (Re)Lokalisierungsprozesse, welche Vermittlung und produktive *Verbindung* von globalen und lokalen historischen und kulturellen Kräften bezeichnet, gemeint. Gerade die Suche nach einem Mittelweg zwischen globaler und lokaler Unternehmenskultur stellt im Kontext internationaler Formierungsprozesse eine Herausforderung dar.

<sup>38</sup> Appadurai nennt fünf Dimensionen kultureller weltweiter Veränderungen und Flüsse (*global cultural flows*): *Ethnoscapas*, *Mediascapas*, *Technoscapas*, *Financescapas* und *Ideoscapas* (Appadurai 1996:33).

<sup>39</sup> Damit meint man beispielsweise die menschlichen Beziehungen, die Mensch-Natur-Beziehung bzw. jene zwischen Mensch und Gott.

<sup>40</sup> Zum Beispiel wird die gnoseologische Beziehung als ungleich und einseitig angesehen; d.h. „das Erkenntnisobjekt ‚erfasst‘ auf aktive (intentionale) Weise das Erkenntnisobjekt als etwas rein Passives“ (Estermann 1999:152). In derselben Art verfährt dieser auch mit der Natur, indem er diese als außermenschlich und somit als zurecht auszubeutendes und passives Objekt versteht (die ‚Materie‘ als passives Gefäß, als bloßen Gegenstand).

<sup>41</sup> Wie im andinen Denken.

<sup>42</sup> Der „Tauschhandel“ ist z.B. noch eine gängige und lebensnotwendige wirtschaftliche Aktivität in der Andenregion; so tauscht beispielsweise der Bewohner der hochandinen Region

Puna sein getrocknetes Fleisch (ch`arki) gegen gefriergetrocknete Kartoffeln (ch`uñu) des Bauern aus der Gegend Suni.

## Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften

[Dimensions of Intercultural Competence from the Perspective of Teachers]

Ulf Over

Dipl.-Psych., Universität Bremen,  
Abteilung Entwicklungs- und  
Pädagogische Psychologie

Malte Mienert

Prof. Dr. Dipl.-Psych., Universität  
Bremen, Abteilung Entwicklungs-  
und Pädagogische Psychologie

## Abstract [english]

6 dimensions of intercultural competence were found in an interview study with teachers in multicultural schools. A new "Assessment center for the training of intercultural competence for teachers" (FACIL) bases on these dimensions.

Keywords: Assessment-Center, FACIL, intercultural competence, intercultural school culture, development of competencies, teacher training, self-reflection, school, school development

## Abstract [deutsch]

Sechs Dimensionen interkultureller Kompetenz wurden in einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die in Schulen mit kulturell heterogener Schülerschaft arbeiten, gefunden. Diese empirisch fundierten Dimensionen bilden eine zentrale Grundlage für das Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz (FACIL).

Stichworte: Assessment-Center, FACIL, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Schulkultur, Kompetenzentwicklung, Lehrerbildung, Selbstreflexion, Schule, Schulentwicklung

### 1. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte im interkulturellen Schulalltag?

Dass Lehrkräfte in Schulen der multikulturellen Gesellschaft interkulturelle Kompetenz benötigen, ist heute unumstritten. Was aber eine interkulturell kompetente Lehrkraft ausmacht und wie diese interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften entwickelt werden kann, wird kontrovers diskutiert. Für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften (im Folgenden: IKKL) in Schulen scheint es ebenso wenig eine allgemein akzeptierte Definition zu geben wie es allgemein akzeptierte Wege zur Entwicklung dieser Kompetenzen gibt (vgl. Over / Mienert / Grosch / Hany 2009:65-79). Auf Grundlage der Idee einer modularen kompetenzorientierten Schulentwicklung zur schulspezifischen Arbeit an der professionellen IKKL wurde mit dem FACIL ein Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, welches als ein Modul einer solchen Schulentwicklung auf die individuelle selbstreflexive Wahrnehmung der eigenen berufsrollenspezifischen interkulturellen Kompetenz der einzelnen Lehrkraft zielt. Nach dem Vorbild des interkulturellen Förder-Assessment-Center *FAIJU* (Stumpf et al. 2003, Egger et al. 2004) wurde hiermit erstmals ein interkulturelles Förder-Assessment-Center für die Lehrerbildung entwickelt, und zwar im Sinne eines berufsspezifischen systemischen Diagnos-

tik- und Entwicklungsinstruments. Ausgangspunkt war die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte in multikulturellen Schulen eigentlich benötigen.

In diesem Artikel wird das Anforderungsprofil der IKKL im FACIL vorgestellt, welches auf Grundlage der in einer empirischen Studie ermittelten Sichtweise der angesprochenen Experten, also der Lehrkräfte in interkulturellen Schulen, entwickelt wurde. Damit verbunden ist die Einsicht, dass interkulturelle Schulentwicklung kein von außen verordnetes, mit punktuellen als allgemeingültig angenommenen Schwerpunktsetzungen strukturiertes Projekt sein kann, sondern die Expertise der „Betroffenen“ grundlegend berücksichtigen sollte. Zu dieser Expertise gehört aber auch die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Handlungskompetenz und den entsprechenden Potentialen, die im FACIL zum Gegenstand werden.

Entlang einer Definition zur interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften (2.1), der Einführung des Begriffes der *interkulturellen Schulkultur* auf Basis des Kohäsions-Ansatzes von Rathje (2006) (2.2) und der Darstellung eines Schulentwicklungsmodells als Instrument der interkulturellen Kompetenzentwicklung schildern wir zunächst in Kürze die Vorüberlegungen zur Entwicklung des Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften und stellen anschließend das für das FACIL entwickelte Anforderungsprofil interkultureller Kompetenz von Lehrkräften (3) vor. Abschließend (4) fassen wir den Entwicklungsweg zum hier vorgestellten Anforderungsprofil zusammen und versuchen eine kritische Einordnung.

## 2. Zur Entwicklung interkultureller Kompetenz von Lehrkräften

Die interdisziplinäre Diskussion um interkulturelle Kompetenz hatte im deutschsprachigen Bereich 2003 mit der Diskussion um Konzept und Entwicklungsmöglichkeiten (Thomas 2003) einen vorläufigen Höhepunkt gefunden. Deutlich wurden dabei vor allem die Vielfalt, aber auch die theoretischen Differenzen der Ansätze in den verschiedenen Forschungs- und Anwendungsgebieten. Im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz im Bildungsbereich war insbesondere das jeweils transportierte Kulturverständnis ein zentraler Diskussionspunkt. Die heutigen Kontroversen thematisieren z. B. in der Pädagogik, ob interkulturelle Kompetenz im *Diversity-Konzept* eingegliedert oder als konkurrierend dazu verstanden werden muss. Nach Ansicht der Autoren bedarf der Umgang mit Individualität der Berücksichtigung von Verschiedenheit und Vielfalt und damit einem Bewusstsein für alle

Ausprägungen oder Differenzierungslinien von Diversität. Interkulturelle Kompetenz thematisiert namentlich eine davon.

Mit dem Kohäsionsansatz (Rathje 2006) und dem damit verbundenen Kulturbegriff entsteht ein theoretischer Hintergrund, vor dem die interkulturelle Kompetenz, die in der Einwanderungsgesellschaft eigentlich ja als *plurikulturelle* Kompetenz benötigt wird, operationalisierbar erscheint. Der Forderung nach Operationalisierung für konkrete Zielgruppen und Handlungsfelder folgend, stellt sich die Frage, was eigentlich interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften ist und wie diese entwickelt werden kann (z. B. Straub 2007). Zurückgegriffen wird dabei parallel auf das klassische Kompetenzmodell (z.B. Weinert 2001), in dem Kompetenzen von Lehrkräften in vier Teilkompetenzbereichen betrachtet werden.

## 2.1 Die Definition interkultureller Kompetenz von Lehrkräften

Zwischen den inzwischen zahllosen Definitionen von Interkultureller Kompetenz finden sich auch Definitionen, die sich auf den Schulalltag und die Lehrkräfte in der multikulturellen Gesellschaft beziehen (z. B. Bolten 2001). Dabei ist, wie Straub (2007:40) konstatiert, die „Spannweite einschlägiger Definitionen [...] eindrucksvoll“. Neben den unterschiedlichen theoretischen und fachlichen Hintergründen und den Zielsetzungen (vgl. Rathje 2006) der jeweiligen Definierenden kann auch durchaus bezweifelt werden, ob es interkulturelle Kompetenz eigentlich gibt (vgl. Bolten 2007). Wir sehen uns im Einklang mit den genannten Autoren, wenn wir die Gültigkeit einer Definition interkultureller Kompetenz für einen bestimmten Personenkreis und deren berufsspezifischen Handlungsraum fordern, ohne dabei Allgemeingültigkeit für die Definition zu unterstellen, möglichst aber auch ohne dabei willkürlich auf (nur) einige (ausgewählte) theoretisch begründete Aspekte zu rekurrieren. Ausgehend von den Definitionen interkultureller Kompetenz (Bolten 2001, Rathje 2006, Thomas 2003) geht es hier darum, eine Definition zu finden, die dies tut, ohne dabei jedoch wiederum Gültigkeit für alle Lehrkräfte zu fordern. Deshalb beziehen wir uns hier zunächst auf Lehrkräfte, die in Schulen der Sekundarstufen mit einem Anteil über 15% an Schülern mit Migrationshintergrund arbeiten und damit auf die Zielgruppe, die auch in der hier zitierten Interviewstudie angesprochen war.

*Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet die spezifischen Kompetenzen, die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität im multi- bzw. interkulturellen Schulalltag benötigen. Sie beinhaltet methodische, fachliche, soziale und*

*personale Teilkompetenzen, die im Umgang mit Heterogenität benötigt werden und bezieht sich auf alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft. Die einzelnen Teilkompetenzen unterscheiden sich dabei bzgl. der schulspezifischen Umgebungsbedingungen.*

Die selbstreflexive Komponente der Definition ist dabei durchaus bewusst gewählt. Die Intention einer zielgruppen- und berufsspezifischen Definition kann nicht darin bestehen, willkürlich gewählte Ausschnitte des Handlungsfeldes der adressierten Lehrkräfte zu benennen, sondern zielt auf eine möglichst weite Öffnung des Wirkungsbereiches der Definition. Diese Intention wird im zweiten Satz weiter verfolgt, wobei die im Bereich der Lehrerbildung gebräuchlichen Bezeichnungen der Teilkompetenzbereiche eingeführt wird. Wir beziehen uns dabei wie Bolten (2007b) auf das allgemeine klassische Kompetenzmodell (vgl. z. B. Weinert 2001) in der im Bereich der Lehrerbildung gebräuchlicheren älteren Unterteilung der vier Kompetenzbereiche (Teilkompetenzen). Einig sind wir mit Bolten nicht nur darin, dass die Leistung einer interkulturell kompetenten Person in der Transferleistung besteht, die „eigen- und fremdkulturelles Wissen ebenso einbezieht wie beispielsweise vorangegangene interkulturelle Erfahrungen“ (Bolten 2001:4), sondern weitgehend auch bezüglich der Inhalte der Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule (vgl. Bolten 2001). Darüber hinaus liegt hier der Fokus aber nicht vornehmlich auf dem Unterricht, sondern es werden explizit „alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft“ (Bolten 2001:4) angesprochen, also z. B. auch Elternkontakte, kollegiale Zusammenarbeit oder schulbezogene Netzwerkarbeit. Anders als Bolten, der sich im zitierten Artikel auf die Thüringer Situation konzentriert hat, zielen unsere Definition und die im Folgenden geschilderten Schlüsse für die Entwicklung der „IKKL“ auf Schulen in Regionen, in denen die kulturelle Vielfalt sowohl quantitativ als auch qualitativ deutlich wahrnehmbar ausgeprägt ist. Spezifiziert wird die Reichweite der Definition abschließend durch die Einführung der *schulspezifischen Umgebungsbedingungen*. Dabei klingt an, dass jede Schule sich von allen anderen z. B. durch die Zusammensetzung der Schülerschaft, des Kollegiums, des (stadtteilbezogenen) sozialen Umfeldes usw. unterscheidet, also eine *schulspezifische interkulturelle Kultur* entwickelt. Der Terminus der schulspezifischen interkulturellen Kultur oder auch der *interkulturellen Schulkultur* wird hier als wesentliches Merkmal einer aktiv und bewusst mit der kulturellen Vielfalt umgehenden Schule vorgeschlagen und vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Kulturbegriffes verständlich.

## 2.2 Grundlegung einer interkulturellen Schulkultur

Zunächst einmal bezieht sich unsere Definition Interkultureller Kompetenz analog zum Gebrauch in der Interkulturellen Pädagogik (z. B. Auernheimer 2002) auf den Umgang mit kulturell bedingter Heterogenität oder Vielfalt im Schulalltag und kann damit explizit auch ohne zusätzlichen Rückbezug auf die Herkunftskulturen der Beteiligten auskommen. Für die Lehrkräfte bedeutet dies grundsätzlich eine Reflektion der individuellen Wahrnehmung ihrer einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das Wissen um die individuelle Geschichte der Einzelnen und genauere Kenntnisse des sozialen Umfeldes sind dabei wesentliche Elemente zum Erkennen von Stereotypisierungen und Vorurteilen. Viel grundlegender ist dabei aber das Verständnis des Konstruktes „Kultur“.

Hilfreich ist hierbei das Kohäsionsmodell von Rathje (2006), in dem Kultur mit Hansen (2000:233, zit. nach Rathje 2006:12) als „Merkmal jeder Art von menschlichen Kollektiven“ verstanden wird. Wenn, wie Rathje ausführt, in allen komplexeren Kollektiven „nicht nur Vielfalt, sondern Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche“ (Hansen 2000:182, zit. nach Rathje 2006:12) herrschen und „Differenz [...] so zur Grundlage für die Erzeugung des Individuellen [wird]“ (Rathje 2006:12), sind Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche im „Rahmen des Üblichen“ (Hansen 2000:232, zit. nach Rathje 2006:14) einigender Bestandteil einer Kultur. Der wesentliche Schritt, den Rathje hier von der Kohärenz- zur Kohäsionsorientierung geht, ist implizit in der interaktionistischen Definition interkultureller Kompetenz von Thomas (2003) schon angelegt, wenn Kultur eben auch als einigendes Merkmal von Gruppen innerhalb anderer Gruppen interpretiert wird. Dennoch ist die Betonung der Differenzen, die Rathje ausgehend von Hansen vornimmt, gleichsam der entscheidende Lichtstrahl im Dickicht der alltäglichen Kulturzuschreibungen bzw. verkürzten Identitätskonstruktionen und im Verständnis des Konzeptes interkulturelle Kompetenz im Schulalltag der multikulturellen Gesellschaft. Gerade in Schulen in den Ballungsräumen und Großstädten, nicht zuletzt auch in Bremen, ist die Heterogenität der Heterogenität ein konstituierendes Element der Handlungsräume von Lehrkräften. Das einigende Kohäsionsmoment dabei im Schulalltag fassbar und erlebbar zu machen, ist u. E. der entscheidende Schritt vom Nebeneinander in der Heterogenität zum Miteinander in Vielfalt. Wenn wir dabei im alltagssprachlichen Projektjargon von der „interkulturell kompetenten Schule“, als Ziel einer kompetenzorientierten Schulentwicklung bzgl. des Umgangs mit der kulturellen Vielfalt sprechen, geht es im Kern um die Arbeit an der interkulturellen Schulkultur. Diese interkulturelle Schulkultur verstehen wir

grundsätzlich als die emergente Kultur, die sich in einer Schule entwickelt hat - respektive entwickelt wurde - und permanent weiterentwickelt; diese interkulturelle Schulkultur kann für jede einzelne Schule identifiziert werden (vgl. Abb. 1). Die aktive Auseinandersetzung mit der (jeweils eigenen) Schulkultur ist unserer Meinung nach eine der größten Herausforderungen und gleichzeitig eine notwendige Voraussetzung interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Hier wird deutlich, dass auch interkulturelle Kompetenzentwicklung von Lehrkräften sinnvollerweise nicht im luftleeren Raum allgemein betrieben werden kann, sondern im permanenten Rückbezug auf die jeweilige Schulwirklichkeit geschehen muss. In diesem Sinn verstehen wir interkulturelle Kompetenz als grundlegend individuumbezogenes Konstrukt, das zwingend notwendig gemeinsam als konstituierender Bestandteil der interkulturellen Schulkultur entwickelt werden muss. Von dieser Prämisse ausgehend entwickeln sich die Überlegungen zur kompetenzorientierten Schulentwicklung, die jetzt in Kürze dargelegt werden.

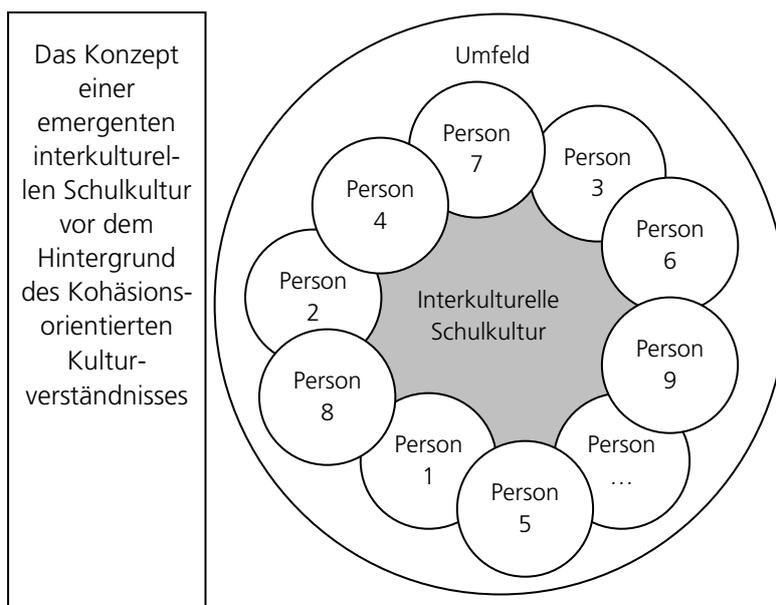


Abb. 1: Die interkulturelle Schulkultur einer Schule in Anlehnung an das Modell des Kohäsionsorientiertes Verständnisses von Interkulturalität (vgl. Rathje 2006:14)

### 2.3 Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als Schulentwicklungsprojekt

Ausgehend von der Definition interkultureller Kompetenz von Lehrkräften, dem Kohäsions-Modell von Kultur und dem gleichsam als Start- und Zielbedingung eingeführten Konstruktes der interkulturellen Schulkultur kann die Förderung der individuellen interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften im Rahmen einer Schulentwicklungsmaßnahme mit dem Kol-

legium einer ausgewählten Schule nur als Prozess angelegt sein. In einer sechsmonatigen Kooperation unter der Leitung von Professor Malte Mienert haben wir an der Universität Bremen in Zusammenarbeit mit dem Forum Lehren und Lernen der Universität Bremen eine Schulentwicklungsmaßnahme zur interkulturellen Kompetenz mit dem Kollegium einer Schule der Sekundarstufe 1 durchgeführt (Over / Mienert 2008). In sechs Workshopmodulen wurden dabei ausgehend von einer Analyse der durch das Kollegium benannten Problembereiche gemeinsam Entwicklungsziele erarbeitet und in kleineren Arbeitsgruppen in kollegiale Projektarbeiten überführt. Neben grundsätzlichen Herausforderungen solcher Entwicklungsprojekte ergaben sich in der Rückschau zwei u. E. bemerkenswerte Hindernisse auf dem Weg zur „Interkulturell kompetenten Schule“. Während das erste, die Unmöglichkeit der gemeinsamen Projektarbeit eines kompletten Kollegiums über einen längeren Zeitraum zu organisieren, durch die Implementierung einer Tandemstruktur teilweise kompensiert werden konnte, ist der Fokus auf die individuelle Kompetenz der teilnehmenden Lehrkräfte in der Rückschau eher beiläufig geschehen. Die Arbeit in kollegialen Gruppen ist dabei ein effektives Instrument, verlagert aber die individuelle Auseinandersetzung und Reflexion teilweise in nicht definierte Zwischenräume. Man geht davon aus, dass Selbstreflexion stattfindet. Zwar nehmen wir weiterhin an, dass die für interkulturelle Kompetenz notwendige bereits vielzitierte Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer an interkulturellen Seminaren in multimethodalen und multimodalen Workshopkonzepten verbessert werden kann, es stand aber bis dato kein explizites Instrument zur Verfügung, welches den Lehrkräften den Raum dafür bietet, dies in intensiver Form zu tun. An dieser Stelle ist das Konzept eines Förder-Assessment-Centers tatsächlich Neuland.

## **2.4 Das Konzept des Förder-Assessments für die Lehrerbildung**

Was fehlte, wurde klar, als einer der Autoren dieses Artikels die Gelegenheit bekam, als Rollenspieler am Förder-Assessment-Center für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU) (Ehret 2006, Stumpf et al. 2003) teilzunehmen. Das Konzept des FAIJU, die Reflexion der eigenen interkulturellen Handlungskompetenz durch die Fremdreiflexion geschulter Beobachter und die angeleitete bzw. unterstützte Selbstreflexion sowie die Tandemreflexion anzureichern, zielt auf genau die oben beschriebene teilnehmerzentrierte Arbeit an der Reflexion der interkulturellen Handlungskompetenz im Schulalltag und kann so das beschriebene kompetenzentwickelnde Schulentwicklungskonzept vervollständigen.

Die Teilnehmer im FAIJU werden in sechs Übungen (Rollen-spiele, ein Planspiel und eine Präsentation, vgl. Ehret 2006) mittels sieben empirisch entwickelter Dimensionen interkultu-reller Handlungskompetenz beobachtet und erhalten jeweils auf den spezifischen Dimensionen nach jeder Übung ein Feedback, mit dem sie anhand von Selbstreflexionsinstrumen-ten den eigenen Entwicklungsstand reflektieren und Entwick-lungspotentiale identifizieren können. Daraus können sich auch konkrete Empfehlungen zur Teilnahme an weiteren Fortbildungsangeboten ergeben. Als Modulbaustein einer interkulturellen Schulentwicklung ist solch ein systemisches Förder-Assessment dann besonders geeignet, wenn es tat-sächlich auch, z. B. als Startmodul, in eine längere Reihe von Workshopmodulen integriert wird. Die Erfahrungen und Er-kenntnisse können dann in den weiteren Modulen zu Ge-genständen der gemeinsamen Arbeit gemacht werden.

In einem dreisemestrigen Lehrprojekt an der Universität Bre-men konnten wir auf Basis der Idee und Struktur des FAIJU mit dem FACIL erstmals ein spezifisch für die Lehrerbildung konzipiertes Förder-Assessment-Center entwickeln, erproben und durchführen. Die Erstdurchführung mit dem Kollegium einer neugegründeten Bremer Oberschule hat gezeigt, dass das Konzept des Förder-Assessments auch in der Lehrbildung eingesetzt werden kann. Eine ausführliche Darstellung des FACILS ist in Vorbereitung. An dieser Stelle möchten wir uns auf die Darstellung des Anforderungsprofils, also der für das FACIL grundlegenden Dimensionen interkultureller Kompe-tenz von Lehrkräften mit einem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund über 15% beschränken.

### **3. Die Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften im FACIL**

Die Operationalisierung interkultureller Kompetenz ist ein be-kanntermaßen schwieriges Unterfangen (vgl. Straub 2007), professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu beschreiben, steht dem in nichts nach. Zentral für die Entwicklung der An-forderungsdimensionen für ein systemisches Förder-Assess-ment ist eine genaue Erfassung der Anforderungen in diesen Bereichen. Zielführend war dabei die Idee, diese Dimensionen aus der Perspektive der Lehrkräfte betrachten zu können und auf dieser Grundlage eine empirische Basis zu schaffen. Be-schränkt wurde die Anzahl der Dimensionen von vornherein auf eine beobachtbare Zahl, im FACIL werden die hier vorzu-stellenden sechs Dimensionen verwendet, es ist aber sehr wahrscheinlich sinnvoll, weitere Dimensionen anzunehmen. Durch die Verwendung des softwaregestützten Interview- und Auswertungstools „nextexpertizer“ (Kruse / Raithel / Ditt-

ler 2003), einer computergestützten Adaption der Repertory-Grid-Methode, waren wir in der Lage, eine deutlich größere Anzahl von Interviews zu analysieren, als dies bei der Entwicklung des FAIJU (Ehret 2006) möglich war; notwendig war dies, um die Repräsentativität der Stichprobe zu erhöhen. Dabei bleibt auch im FACIL mit der Verwendung der Repertory-Grid-Methode der theoretische Hintergrund der Erhebungsmethode gleich. Kellys Psychologie der persönlichen Konstrukte, die heute in Abgrenzung zum radikalen und zum sozialen als personaler Konstruktivismus bezeichnet wird, mit der Leitidee vom Menschen als Wissenschaftler (Kelly 1955/1986) rückt die Konstruktion eines Erfahrungsbereiches durch die in diesem Erfahrungsbereich tätigen Interviewten ins Zentrum.

An dieser Stelle beschränken wir uns auf die Vorstellung der Stichprobe (3.1), die kurze Darstellung der Themen, die für die Konstruktion der Dimensionen verwendet wurden (3.2), und die Definitionen der Dimensionen von IKKL (3.3).

### 3.1 Das Untersuchungsdesign

Um ein Anforderungsprofil für Lehrkräfte in multikulturellen Schulen zu entwickeln, war uns die Sichtweise von berufserfahrenen Lehrkräften in diesem Kontext wichtig. Der Fokus der Interviewstudie lag dabei deshalb auf den Konstruktionen von Lehrkräften im Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag und ihrer Konstruktion interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Die Repertory-Grid-Methode half dabei, verschiedene Akteure, Anforderungen und Verhaltensweisen im interkulturellen Schulkontext durch Lehrkräfte bewerten und beschreiben zu lassen. Die Lehrkräfte haben aus ihrer Sicht mit kurzen Aussagen beschrieben, was eine im interkulturellen Kontext „gute“ Lehrkraft alles kann und wo die Stärken und Schwächen von Lehrkräften heute aus ihrer Sicht liegen, und damit die empirische Basis für das Anforderungsprofil gelegt.

Insgesamt wurden mit Hilfe des strukturierten und computergestützten Interviewverfahrens nextexpertizer 42 jeweils 90-minütige Einzelinterviews durchgeführt. Die Stichprobe setzt sich aus Lehrkräften zusammen, die an Schulen mit einem Anteil von mindestens 15% an Schülern mit Migrationshintergrund arbeiten. 32 von den 42 Lehrkräften haben eine Berufserfahrung von über zehn Jahren in diesem Feld, die zehn Übrigen eine Mindestberufspraxis von drei Jahren. 18 der 42 interviewten Lehrkräfte waren an integrierten Gesamtschulen, sieben an Hauptschulen, acht an Berufsschulen, fünf an Gymnasien und vier an Grundschulen beschäftigt. Bei insgesamt vier Lehrkräften aus der Primarstufe bestand die Stichprobe zu 91% aus Lehrkräften, die in Schulen der Se-

kundarstufen arbeiten. Mit 24 Frauen und 18 Männern spiegelt die Stichprobe in etwa die Geschlechterverteilung in Lehrerkollegien wieder. Die interviewten Lehrkräfte arbeiten in den Bundesländern Bremen, Hamburg und Niedersachsen. Die durchschnittliche Berufstätigkeit im interkulturellen Schulkontext lag bei unserer Stichprobe bei annähernd 20 Jahren.

Aus den über 600 Einzelaussagen ergaben sich im Rahmen der Auswertung mit dem nextexpertizer mittels mathematisch-semantischer Clusterung zunächst eine Menge von 80 Themenfeldern, die den Erfahrungsraum der interviewten Lehrkräfte darstellen. In einem weiteren Schritt wurden dann 12 zentrale Oberthemen identifiziert, die die Anforderungsbereiche an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen widerspiegeln. Mit Hilfe einer weiteren Clusteranalyse wurden daraus sechs Dimensionen als Anforderungsprofil für das FACIL expliziert. Diese Dimensionen werden hier vorgestellt.

### **3.2 Die sechs Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrkräften im FACIL**

Die sechs Dimensionen des Anforderungsprofils werden hier im Einzelnen dargestellt. Bezug wird dabei jeweils auf die in der Interviewstudie relevanten Themen genommen. In Abbildung 2 werden die Dimensionen mit den jeweils zentralen Themenbereichen ausführlich dargestellt.

#### **3.2.1 Die Dimension *Schülerorientierung***

Die Konstruktion der ersten Dimension beinhaltet Aussagen aus fünf verschiedenen Themenfeldern, die bei der Clustierung der Lehrerinterviews entstanden. Hier geht es um die individuelle Förderung des Einzelnen, mit dem Ziel, die Schüler auf Ausbildung und Beruf vorzubereiten. Im Gegensatz zur unten beschriebenen zweiten Dimension ist hier das Eingehen auf den Einzelnen im Sinne einer individuellen persönlichen Zusammenarbeit gemeint, es wird also eher die erzieherische Komponente angesprochen. Dabei war den Lehrkräften wichtig, dass dies auch ein unterstützendes Arbeitsklima für die Lehrkräfte voraussetzt.

Schülerorientierung setzt das Streben nach einer persönlichen und vertrauensvollen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern voraus. Dies zeigt sich durch eine dem Gegenüber wertschätzende, achtsame und respektvolle Haltung sowie durch einen fairen und gleichberechtigten Umgang.

Sich in die Denkweisen der Schüler hineinzusetzen und deren Probleme zu erkennen, aufzugreifen und ernst zu nehmen ist dabei die wesentliche Voraussetzung auf Seiten der Lehrkräfte. Zugewandtheit, Geduld und Zeit, um auf die Be-

dürfnisse der Einzelnen eingehen zu können, machen Schülerorientierung aus Sicht der befragten Lehrkräfte möglich.

### **3.2.2 Die Dimension *Individualzentrierte pädagogische Kompetenz***

Die zweite Dimension ist der ersten auf den ersten Blick relativ ähnlich, und in der Tat finden sich hier auch bezüglich der von den Lehrkräften in den Interviews getätigte Aussagen, die in beiden Dimensionen eine Rolle spielen. Trotzdem unterscheidet sich diese Dimension inhaltlich, da hier weniger Themen bzgl. der Erziehung eine Rolle spielen, sondern die Bildungskomponente im Mittelpunkt steht.

Eine pädagogisch kompetent handelnde Lehrkraft ist in der Lage, individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen (z. B. unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse, besondere Probleme, unterschiedliche Lernstrategien) zu erkennen und zu berücksichtigen. Das Wissen darüber beeinflusst dann die Unterrichtsplanung, die Methodenwahl und Leistungserwartungen. Damit ermöglicht sie den Schülerinnen und Schülern individuelles Lernen.

### **3.2.3 Die Dimension *Kulturelle Sensibilität***

Die Dimension Kulturelle Sensibilität beinhaltet die Themen „Aufgreifen der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe“, „einen positiven Blick auf die kulturelle Vielfalt entwickeln“, „kulturelles Wissen praktisch nutzen“ und „Wertschätzung von Kulturen signalisieren“. Diese Dimension ist zentral für das FACIL, durchaus aber nicht allein repräsentativ für die IKKL. Kulturelle Sensibilität zeigt sich in einer wertschätzenden Haltung gegenüber den verschiedenen kulturellen Hintergründen der Schüler. Die Lehrkraft interessiert sich aktiv für die verschiedenen kulturellen Besonderheiten, berücksichtigt diese und geht verständnisvoll auf unterschiedliche kulturelle Werte ein. Dabei sind die vielfältigen Migrationshintergründe offen und tolerant durch den Lehrer aufgegriffen und in den Unterrichts- und Schulkontext integriert. Die kulturelle Heterogenität wird als Bereicherung angenommen und respektiert. Die Bereitschaft der Lehrkraft, ihr Wissen über die kulturellen Hintergründe zu erweitern und dieses Wissen auch in den Unterricht sowie das Handeln im gesamten Schulalltag einfließen zu lassen, führt dazu, dass die Schüler sich gleichermaßen respektiert fühlen. Die Herausforderung für Lehrkräfte bzgl. Kultureller Sensibilität liegt insbesondere darin, Schüler nicht auf das Merkmal „kultureller Hintergrund“ zu reduzieren, sondern jeden Einzelnen vorrangig als Träger der „interkulturellen Schulkultur“ zu verstehen.

### 3.2.4 Die Dimension *Führungskompetenz*

Der Begriff Führungskompetenz ist ein Begriff, der in Kompetenzprofilen interkultureller Kompetenz nicht sofort erwartet wird. Die zentralen Themenfelder, die hier eingeflossen sind, stellen das Engagement der Lehrkräfte, das Schaffen eines guten Unterrichtsklimas und das Schaffen klarer Strukturen im Lebensraum Schule ins Zentrum.

Um für die Schüler eine gute Lern- und Entwicklungsumgebung zu schaffen, ist auch die Führungskompetenz einer Lehrkraft gefordert. Eine führungskompetente Lehrkraft ist sehr engagiert und motiviert und erreicht die Schüler auch durch den eigenen Anspruch, ihre Arbeit gut zu machen. Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit und Flexibilität ermöglichen es ihr, in verschiedenen Situationen adäquat zu reagieren.

Schüler müssen lernen, sich sozialen Strukturen anzupassen. Einer führungskompetenten Lehrkraft gelingt es, ihre Rolle als Lehrkraft klar zu festigen und ihre Autorität so einzusetzen, dass sich die Schüler an ihr orientieren können. Ziele, Anforderungen und Regeln werden für alle geltend formuliert. Auf die Einhaltung der Regeln wird Wert gelegt und geachtet. Führungskompetenz in Schule heißt vor allem auch für ein ruhiges Lernklima sorgen zu können.

### 3.2.5 Die Dimension *Teamarbeit*

Die Themen aus den Lehrkräfteinterviews, auf denen die Dimension Teamarbeit gründet, sind „das Bedürfnis nach einem unterstützenden Arbeitsklima für die Lehrkräfte“, der „Bedarf der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses für die gemeinsame Arbeit“ und die „Umsetzung kollegialer Kooperation“.

Teamarbeit kann dabei das Arbeitsklima an der Schule verbessern helfen. Eine teamorientierte Lehrkraft ist an einem Gemeinschaftsgefühl innerhalb des Kollegiums und dem Austausch untereinander interessiert und setzt sich dafür ein. Gemeinsame Ziele und Werte bilden dabei die Basis für ein gemeinsames Leitbild.

In der Zusammenarbeit mit den Kollegen gibt sich eine teamorientierte Lehrkraft offen, kooperativ und freundlich. Sie ist bereit, andere zu unterstützen und auch Unterstützung von anderen anzunehmen. Eine teamorientiert arbeitende Lehrkraft fühlt sich nicht für alles allein verantwortlich. Engagement ist hier keine Sache Einzelner, Teamarbeit zielt auch darauf ab, Überforderung Einzelner zu verhindern. Teamfähigkeit bedeutet auch das gemeinsame Lösen von Problemen unter Einbeziehung von entsprechenden externen Partnern.

### 3.2.6 Die Dimension *Konfliktfähigkeit*

In die sechste Dimension sind aus der Lehrkräftebefragung die Themen „Bereitschaft zur Problemlösung zeigen“ und „Konfliktlösungsstrategien einsetzen“ eingeflossen.

Konfliktfähigkeit umfasst die Bereitschaft zur Konfliktlösung, das Verständnis für die Belange der Schülerinnen und Schüler und das kompetente Handeln und Intervenieren in der Konfliktsituation. Die Lösung einer Konfliktsituation setzt voraus, dass sich die Lehrkraft Zeit nimmt und bestehende Konflikte beachtet. Sie nimmt die Schüler ernst und ist in der Konfliktsituation unvoreingenommen. Die Lehrkraft geht individuell auf die Schüler ein. Ihr Verhalten ist offen, verständnisvoll und authentisch. Sie agiert gerecht im Sinne der gemeinsamen Regeln und dabei klar und transparent. Konfliktfähigkeit wird dabei in allen Tätigkeitsbereichen der Lehrkraft sowohl als Konfliktpartner als auch als Vermittler in Konflikten aller Konstellationen zwischen Schülern, Kollegen und Eltern benötigt. Kulturelles Wissen ist dabei hilfreich, wesentlich ist aber die Bereitschaft, kulturelles Wissen anderer mit einzubeziehen.

Zusammengefasst ergeben diese sechs Dimensionen Schülerorientierung, individualzentrierte pädagogische Kompetenz, kulturelle Sensibilität, Führungskompetenz, Teamarbeit und Konfliktfähigkeit die wesentlichen Dimensionen des Anforderungsprofils interkultureller Kompetenz von Lehrkräften. Abbildung 2 zeigt diese Dimensionen in der Übersicht mit den jeweils von uns zusammengefassten relevanten Themen aus der Clusterung der über 600 Konstruktpole der Interviews. Im FACIL dienen diese Dimensionen der Beobachtung und Beurteilung der Teilnehmer in den Übungen. Im folgenden Abschnitt wird das Anforderungsprofil zunächst einmal kritisch betrachtet, um es anschließend noch einmal zu den theoretischen Vorüberlegungen in Beziehung zu setzen.

<b>Dimensionen der IKKL</b>	<b>Zentrale Themen aus Sicht der Lehrkräfte im multikulturellen Schulalltag</b>
1. Schülerorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler individuell fördern</li> <li>• auf die Schüler eingehen</li> <li>• Schüler auf den Beruf vorbereiten</li> <li>• unterstützendes Arbeitsklima für die Lehrkräfte schaffen</li> </ul>
2. Individualzentrierte Pädagogische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• auf die Schüler eingehen</li> <li>• Schülerangepasste Methoden anwenden vorrangig vor Leistungsdruck</li> <li>• einen persönlichen Zugang zu den Schülern herstellen</li> <li>• Individualität der Schüler annehmen und fördern</li> </ul>
3. Kulturelle Sensibilität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler kultursensibel individuell fördern</li> <li>• Wertschätzung von Kulturen signalisieren</li> <li>• Bereitschaft zur Problemlösung zeigen</li> <li>• Individualität der Schüler annehmen und fördern</li> </ul>
4. Führungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein gutes und gleichberechtigtes Unterrichtsklima schaffen</li> <li>• Engagement der Lehrkraft</li> <li>• Klare Strukturen im Lebensraum Schule schaffen</li> </ul>
5. Teamarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein gemeinsames Verständnis entwickeln</li> <li>• Unterstützendes Arbeitsklima für Lehrkräfte schaffen</li> <li>• Kollegiale Kooperation vollziehen</li> </ul>
6. Konfliktmanagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konfliktlösungsstrategien einsetzen</li> <li>• Bereitschaft zur Problemlösung zeigen</li> </ul>

Abb. 2: Dimensionen der IKKL im FACIL und Themen

### 3.3 Kritische Betrachtung des Anforderungsprofils

Betrachtet man die sechs Dimensionen des Anforderungsprofils für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften, die auf Grundlage einer Interviewstudie auf Basis der Theorie der persönlichen Konstrukte gewonnen wurden, fällt zunächst vielleicht auf, dass nur eine Dimension tatsächlich auch „irgendwas mit Kultur“ zu tun hat. So wurde uns dies des Öfteren in Diskussionen und Kommentaren mit Kollegen zurückgemeldet. Namentlich ist die Dimension Kulturelle Sensibilität die einzige, in der es explizit um das Thema „Umgang mit kultureller Vielfalt“ geht. Die dazugehörigen Oberthemen aus der Interviewauswertung „Entlastung durch kulturelles Wissen“, „Wertschätzung von Mensch und Kultur“ und „Mit Problemen bzgl. Heterogenität umgehen“ spiegeln die The-

matik deutlich wieder. Die übrigen fünf Dimensionen könnten sicherlich auch in allgemeinen Kompetenzprofilen von Lehrkräften erscheinen. Und doch gibt es mehrere Argumente dafür, dass diese Dimensionen insgesamt zentrale Kompetenzbausteine sind, die Lehrkräfte in interkulturellen Lernumgebungen benötigen.

- Die Dimensionen wurden theoriegeleitet aus den empirischen Daten expliziert und spiegeln damit die (Re-) Konstruktion der Themen wieder, die wir auf Basis der Konstrukte der befragten Lehrkräfte mittels mathematisch-semantischer Clusterung erhalten haben. Sie sind damit das, was uns die Lehrkräfte als relevante Kompetenzdimensionen auf Grund der von Ihnen benannten Anforderungen an ihr professionelles Handeln im interkulturellen Schulalltag genannt haben.
- Analog zu Bolten (2007) nehmen wir damit auch für die IKKL im Speziellen an, dass es sich um Teilkompetenzen allgemeiner sozialer, fachlicher, methodischer und persönlicher Kompetenz handelt, die in spezifischen (interkulturellen) Situationen und Handlungsräumen spezifische Ausprägung erfahren.
- Die Dimensionen Schülerorientierung und individualzentrierte pädagogische Kompetenz thematisieren die individuelle Wahrnehmung und Förderung der einzelnen Schüler. Die Dimension kulturelle Sensibilität thematisiert Haltung und Verhaltensweisen im Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag. Führungskompetenz und Konfliktmanagement thematisieren die Wahrnehmung der Lehrer-Rolle als Vorbild- und Leitungsperson. Und schließlich zeigt sich in der Dimension Teamarbeit die Erkenntnis, dass die interkulturelle Kompetenz auch die gegenseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium benötigt, um ein gemeinsames Verständnis der interkulturellen Schulkultur zu entwickeln und in einem unterstützenden kollegialem Prozess in der täglichen Arbeit umzusetzen.
- Das Anforderungsprofil spiegelt mit seinen sechs Dimensionen Anforderung an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen im Umgang mit kultureller Vielfalt wider und ist damit explizit – und ja auch gewünschtermaßen – ein berufsspezifisches Kompetenzprofil. Dabei stehen die Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages im Mittelpunkt. Der meist implizite Integrationsauftrag an die Lehrkräfte wird zusätzlich explizit benannt und ist in allen Dimensionen enthalten.
- Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften kann damit durch diese sechs Dimensionen abgebildet werden. Als

emergentes Konstrukt ergibt sich die IKKL aus dem Zusammenspiel dieser Dimensionen.

- Die Reihenfolge der hier dargestellten Kompetenzbereiche ist entsprechend der Häufigkeit der in den Interviews gefunden Themen vorgenommen worden. Sie kann nicht verstanden werden als allgemeingültige Rangreihenfolge, denn je nach Ausprägung der interkulturellen Schulkultur einer Schule können bestimmte Kompetenzbereiche mehr oder weniger wichtig sein. Darüber hinaus beinhaltet IKKL alle sechs Dimensionen.

#### 4. Zusammenfassung und Fazit

Mit dem Anforderungsprofil interkultureller Kompetenz von Lehrkräften für das Fortbildungsmodul FACIL (Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften) liegt jetzt ein Kompetenzprofil der IKKL vor, dessen sechs Dimensionen die Anforderungen an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen abbilden. Grundlage ist eine Interviewstudie mit 42 Lehrkräften, die in über 600 Einzelaussagen (Konstrukt-polen) die Anforderungen an ihre interkulturelle Kompetenz und die Einschätzung ihres professionellen Handelns im Vergleich zu ihren Idealvorstellungen geschildert haben. In der Auswertung haben wir uns auf die Konstrukte beschränkt, die den positiven Bereich dieser Aussagen betrifft, d. h. wir konzentrieren uns darauf, wie interkulturell kompetente Lehrkräfte sich aus Sicht dieser hier befragten Expertengruppe verhalten sollten und handeln sollten, um allen Schülerinnen und Schülern gleichwertig gute Bildungs- und Erziehungsbedingungen bieten zu können. Dass sich lediglich eine Dimension explizit auf Kulturelles bezieht, nämlich die Dimension kulturelle Sensibilität, sollte nach den bisherigen Ausführungen nicht verwundern.

Für die Anwendung im FACIL wurden zu allen Übungen entsprechende Verhaltensanker entwickelt, die, nahe an den in der Interviewstudie erhobenen Konstrukten, in drei Stufen operationalisiert wurden. Die weitere Auswertung der Studie und weitere Durchführungen des Förder-Assessment-Centers FACIL stehen noch aus. Die Übungen, dies wurde nach der Erstdurchführung klar, bieten bei entsprechender Protokollierung Ansatzpunkte für weitere Forschung zum professionellen Handeln von Lehrkräften in der interkulturellen Schule.

## Literatur

- Auernheimer, G. (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bolten, J. (2007): *Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung*. URL: [http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle\\_kompetenz\\_personalentwicklung\\_bolten.pdf](http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_personalentwicklung_bolten.pdf) [Zugriff am 20.06.2010].
- Bolten, J. (2007b): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen. URL: <http://www.thueringen.de/imperia/md/content/lzt/interkulturellekompetenz.pdf> [Zugriff am 20.06.2010]
- Bolten, J. (2001): Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In: Bolten, J. & Schröter, D. (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, S. 106-113. URL: <http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/iklernenschule.pdf> [Zugriff am 20.06.2010].
- Egger, J. / Ehret A. / Giebel, K. / Stumpf, S. (2004): FAIJU. Ein Förder Assessment Center für Mitarbeiter/-innen aus der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg): *Forum Internationale Jugendarbeit 2004*. Bonn: IJAB e.V., S. 236-252.
- Ehret, A. (2006): *Entwicklung und Evaluation eines Förder-Assessment-Centers für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hildesheim.
- Kelly, G. A. (1986): *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann.
- Kruse, P. (2004): *Nextpractice. Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.
- Kruse, P. / Dittler, A. / Schomburg, F. (2003): nextexpertizer, nextcoach, nextmoderator. Kompetenzmessung aus der Sicht der Theorie kognitiver Selbstorganisation. In: Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 405-427.
- Over, U. / Mienert, M. / Grosch, C. / Hany, E. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Begriffsklärung und Methoden der Messung. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Münster: Lit Verlag, S. 65-79.
- Over, U. / Mienert, M. (2008): *Neue Wege der Lehrerfortbildung. Bedarfsorientierte Praxiskooperationen von Schule und universitären Einrichtungen*. Vortrag anlässlich der internationalen Tagung "Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung". Klagenfurt: ÖFEB, DGfE, SGL.
- Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3), URL: [http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle\\_kompetenz\\_rathje.pdf](http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf) [Zugriff am 15.10.2010].

Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 137-221.

Straub, J. (2007): Kompetenz. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelle Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, S. 341-346.

Stumpf, S. / Thomas, A. / Zeuschel, U. / Ruhs, D. (2003): Assessment Center als Instrument zur Förderung der Handlungskompetenz von Fach- und Führungskräften in der internationalen Jugendarbeit. In: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International 2003*. Münster: Votum Verlag, S. 70-91.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, S. 17-31.

## **Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen**

[Group Competence in  
Intercultural Situations]

Daniela Gröschke

Dr., Fachgebiet Interkulturelle  
Wirtschaftskommunikation,  
Universität Jena

### **Abstract [english]**

The challenge of dealing with cultural diversity successfully is no longer confined to multinational or globalized companies. This study is interested in exploring what exactly makes heterogeneous groups successful in intercultural situations. Hereby, a new operationalization of an intercultural situation will be proposed. Based on social cognitive theory a model of intercultural group competence will be presented and proved in a quasi-experimental setting during a simulation game. The qualitative and quantitative triangulation shows first, that the competence dimensions reflection, regulation and flexibility at the individual level and accordingly reflection, regulation, cooperation and efficacy at the group level describe intercultural competence properly; and second, that group efficiency is more attributable to group competence than to group members' individual competence. Further, self-regulation has a high impact on intercultural group competence.

Keywords: Group competence, intercultural situations, diversity, self-regulation

### **Abstract [deutsch]**

Der erfolgreiche Umgang mit Diversität ist nicht länger nur eine Herausforderung für multinationale oder globalisierte Unternehmen. Die vorliegende Untersuchung geht daher der Frage nach, was Gruppen in interkulturellen Situationen handlungsfähig und erfolgreich macht. Hierzu wird zunächst eine neue Operationalisierung einer interkulturellen Situation vorgeschlagen. Es wird weiter ein, auf der sozial-kognitiven Theorie basierendes Modell interkultureller Gruppenkompetenz vorgestellt. Die empirische Prüfung erfolgte während eines Unternehmensplanspiels mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden. Es zeigt sich erstens, dass die Kompetenzdimensionen Selbstreflexion, Selbstregulation und Flexibilität auf der individuellen Ebene und analog dazu die Dimensionen Reflexion, Regulation, Kooperation und Wirksamkeitserwartung auf der Gruppenebene das Konstrukt interkulturelle Kompetenz hinreichend beschreiben. Zweitens wird deutlich, dass die Gruppeneffizienz eher auf die interkulturelle Gruppenkompetenz als auf die individuelle interkulturelle Kompetenz zurückzuführen ist. Drittens beeinflusst die individuelle Selbstregulationsfähigkeit die Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen.

Stichworte: Gruppenkompetenz, interkulturelle Situationen, Diversität, Selbstregulation

## 1. Einleitung

Arbeitskontexte sind gegenwärtig und zukünftig eher heterogen als homogen geprägt, so dass Diversität als gegebene Realität in Unternehmen – nicht mehr nur in internationalen/globalen Organisationen – verstanden werden kann. *Diversity* beschreibt zunächst einmal die in einem Unternehmen existierende Vielfalt an Identitäten, die verschiedene Dimensionen aufweisen kann (Süß 2008). Identitätsunterschiede liegen in der kulturellen Sozialisation von Individuen begründet. Während des Sozialisationsprozesses internalisieren Individuen die Normen, Werte und Standards, die für ein Kollektiv handlungsleitend und orientierungstiftend wirken.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Situationen, in denen Individuen und Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Identitäten aufeinander treffen und zusammen arbeiten sollen. Es wird der Frage nachgegangen, was Gruppen in interkulturellen Situationen erfolgreich macht. Ziel des Beitrages ist es, interkulturelle Gruppenkompetenz als eigenständiges Konstrukt zu beschreiben und Handlungsempfehlungen für die betriebliche Praxis abzuleiten. Dazu wird sich der vorliegende Beitrag einer neuen Operationalisierung von interkulturellen Situationen nähern und erfolgskritische Gruppeninteraktionen in diesen Situationen analysieren. Die Besonderheit des Beitrages liegt darin, dass sich kulturelle Vielfalt nicht mehr allein über unterschiedliche Nationalität oder unterschiedliche ethnische Hintergründe von Individuen (wie in der klassischen kulturvergleichenden Forschung; zur Kritik siehe z.B. Graf 2004, Oyserman et al. 2002) beschreiben lässt, sondern der Kulturbegriff auf unterschiedliche kollektive Sozialisationserfahrungen ausgedehnt wird und in seinen Wirkungen stets individuell betrachtet werden muss.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Interkulturelle Situationen

Zur Klärung, was unter einer interkulturellen Situation verstanden werden kann, wird auf Erkenntnisse der Kulturforschung zurückgegriffen. Zunächst kann konstatiert werden, dass eine Vielzahl an Kulturdefinitionen existiert. Auch nach Kroeber und Kluckhohn (1952), die bereits in den 50er Jahren über 160 unterschiedliche Kulturdefinitionen zusammengetragen hatten, besteht eine eher geringe Annäherung an das Konstrukt. Vielmehr variieren die Kulturdefinitionen in ihrem Ausmaß an Normativität, anthropologischen Inhalten und in ihrem symbolischen Verständnis (siehe dazu Schneider / Hirt 2007). Neuere Ansätze der Kulturforschung konzeptionalisie-

ren Kultur als einen fließenden, sich entwickelnden oder aber auch möglicherweise stagnierenden Prozess, der nicht zwingend Kohärenz und Homogenität beinhaltet (Mall 2003, Geiger 2003, Mae 2003). Vielmehr wird von Kulturlandschaften oder Topographien ausgegangen (Wimmer 2005), die sich oszillierend öffnen und schließen, so dass innerhalb von Kulturen mehrwertige Logiken existieren können (Bolten 2008b). Kultur ist damit nicht nur über die Nationalität eines Individuums begründbar, sondern muss um den individuellen Sozialisationsprozess erweitert werden, der zur kulturellen Identität eines Individuums beiträgt.

Die Wirkmechanismen von Kultur sind hingegen unbestritten. Kultur stiftet Identität mit einem Kollektiv (z.B. Team, Organisation, Nation), sie bietet Orientierung und erlaubt, angemessenes von unangemessenem Verhalten zu unterscheiden. Die verinnerlichteten Regeln und Normen einer Kultur bzw. mehrerer kultureller Gruppen prägen das Individuum in seiner Interaktion (Trommsdorf 2003). Kultur entwickelt sich aus der Interaktion von Individuen (Kuppens et al. 2006) bzw. sozialen Akteuren und zwar dann, wenn Koordinations- und Kooperationsregeln ausgehandelt werden müssen, die zu einem gewollten Miteinander in diesem Kollektiv führen (Bolten 2008b). Über die Handlungskoordination und damit die Tragfähigkeit der einzelnen Reziprozitätsbeziehungen entwickelt sich Handlungskontinuität (ebd.). Handlungskontinuität wird zudem gespeist aus unterschiedlichen kulturellen Sozialisationserfahrungen. Kultur stellt somit ein kollektives Phänomen dar, das sich auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. Gruppe, Organisation, Verein, Gesellschaft) identifizieren und messen lässt. Zudem beeinflussen sich die verschiedenen Ebenen gegenseitig und entwickeln durch die Interaktionen weiter (Chao 2000). Ein Individuum ist damit Träger und Produkt unterschiedlicher kultureller Sozialisationsprozesse und internalisiert ein einzigartiges Wertesystem, so dass jeder Mensch an sich multikulturell ist (Hecht-El Minshawi 2006).

Traditionell wird von einer interkulturellen Situation dann ausgegangen, wenn Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund aufeinander treffen. Dieser interkulturelle Hintergrund wird meist über die Nationalität oder den ethnischen Hintergrund operationalisiert. Wie oben ausgeführt, ist es jedoch nicht weiter legitim, dass eine national- bzw. ethnisch begründete Situation per se eine interkulturelle Situation darstellt. Sowohl die Veränderbarkeit von Kulturen als auch die Herausbildung von Kulturen aufgrund der Interaktion von sozialen Akteuren unterstellt, dass kulturelles Verhalten stets kontext- und situationsbezogen ist.

Folgt man dieser Argumentation, so sind *interkulturelle Situationen* Situationen, in denen soziale Akteure (z.B. Gruppen)

eine gemeinsame Identifikation entwickeln müssen, um Handlungsrou­tinen aufzubauen. Es geht um ein gemeinsames Erschaffen von Plausibilität, Normalitätsroutinen und Zukunftsvisionen (Bolten 2008b) sowie um die Entwicklung (informeller) Regeln der Kooperation sowie die Aushandlung von Normen und auch Werten im Umgang miteinander. Kulturelle Einflüsse zeigen sich dort, wo Gruppen noch nicht zusammengearbeitet haben und daher kein gemeinsamer Orientierungsrahmen für angemessene Handlungen vorliegt. Eine interkulturelle Situation manifestiert sich demzufolge für soziale Akteure sowohl in der unterschiedlichen kulturellen Sozialisation, resp. Heterogenität von Individuen als auch in Situationen, in denen die Unsicherheit über Handlungsoptionen und Kommunikations- sowie Handlungsregeln in Interaktionsbeziehungen reduziert und ein gemeinsames Verständnis über koordinierte Handlungsabläufe und Verhaltensnormen sowie eine gemeinsame Identität entwickelt werden muss.

## 2.2 Kompetenz

Die Kompetenzforschung sucht nach erfolgskritischen Variablen, die zwischen erfolgreichen sozialen Akteuren und weniger erfolgreichen sozialen Akteuren zu unterscheiden helfen (McClelland 1998). Bei der Diagnose von kompetenten sozialen Akteuren geht es sowohl um erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse als auch um das Potential, sich für eine Aufgabe empfehlen zu können. Kompetente Handlungen sozialer Akteure können auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben werden. Pawlowsky und Kollegen (2005) identifizieren die individuelle, gruppenspezifische, organisationale und Netzwerkebene als relevante Kompetenzebenen, die von unterschiedlichen Forschungsdisziplinen beleuchtet werden. Während die Netzwerk- und organisationale Ebene besonders in der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung untersucht wird, finden sich Ansätze zur Beschreibung individueller und gruppenspezifischer Kompetenz eher in der Psychologie, Pädagogik und Soziologie. Für die vorliegende Arbeit wird zur Reduktion der Komplexität nur die individuelle und gruppenspezifische Ebene betrachtet.

*Individuelle Kompetenz* wird als Disposition selbst organisierten Handelns verstanden und mit individueller Handlungsregulation unterlegt (Erpenbeck / Heyse 1999). Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) unterteilen hierbei zwei Kompetenztypen: die Selbststeuerungs- und Selbstorganisationskompetenz. Selbststeuerungsstrategien sind bei Zielkenntnis erforderlich und Selbstorganisationsstrategien bei Zieloffenheit. *Gruppenkompetenz* wird über soziale Interaktionsprozesse und die Qualität der sozialen Handlung als Ganzes beschrieben (Wilkins 2009a). Die Kompetenz einer Gruppe ist mehr

als die Summe der individuellen Kompetenzen und abhängig von der Qualität der Interaktionen und Selbststeuerungsfähigkeit der Gruppe (Baitsch 1996, Barthel et al. 2007) sowie von gruppenexternen Rahmenfaktoren (Wilkens et al. 2007).

Ansätze eines ebenenübergreifenden Kompetenzverständnisses finden sich bei Baitsch (1996), Schreyögg und Kliesch-Eberl (2007), Kauffeld (2006) und Kappelhoff (2004). Wilkens und Kollegen (2006) schlagen beispielsweise eine handlungstheoretische Fundierung des Kompetenzbegriffs auf Basis der sozial-kognitiven Theorie und der Komplexitätstheorie in der Lesart komplex-adaptiver Systeme vor und verstehen Kompetenz als situationsübergreifende Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit. An diese Herangehensweise wird sich nachfolgend angelehnt, da sie versucht, sowohl die individuelle und die kollektive Ebene (gruppenspezifische, organisationale und Netzwerkebene) in ein Kompetenzverständnis zu integrieren.

Sowohl eine handlungstheoretische Fundierung (Fink 2003) als auch ein ebenenübergreifendes Kompetenzverständnis (Falter / Kailer 2005) wird auch in der interkulturellen Kompetenzforschung gefordert. Die interkulturelle Kompetenzforschung geht davon aus, dass die erfolgreiche Interaktion in einer interkulturellen Situation von den beteiligten Akteuren spezifische Kompetenzen erfordert. Das dahinter liegende Kompetenzverständnis ist somit ein kontextspezifisches und weniger ein situationsübergreifendes.

Bisher ist es jedoch weder konzeptionell noch empirisch überzeugend gelungen, interkulturelle Kompetenz zu erfassen (Fritz 2001, Straub 2007). Erkenntnisse der interkulturellen Kompetenzforschung leiten sich zudem meist aus der Expatriaten-Forschung ab (vgl. Müller / Gelbrich 2001) und münden in unterschiedliche Modelle interkultureller Kompetenz (für einen Überblick siehe Bolten 2008a), die allein die individuelle Ebene betrachten. Eine Delphi-Befragung unter international anerkannten Forschern zum Thema ‚Interkulturelle Kompetenz‘ beschreibt interkulturelle Kompetenz auf einer Handlungs-, Reflexions- und Motivationsebene (Deardorff 2004). Individuelle interkulturellen Fähigkeiten und Einstellungen bilden dabei die Handlungsgrundlage, ohne dass jedoch präzisiert ist, mit welchen Fähigkeiten diese Ebenen hinreichend unterlegt werden können, und „was genau interkulturelles Wissen, interkulturelle Fähigkeit und Einstellungen ausmacht“ (Deardorff 2006:15).

Interkulturell kompetentes Verhalten bedeutet demnach, Handlungen unter kulturfremden Bedingungen auf ein Handlungsziel ausrichten zu können bzw. „das eigene Handlungssystem (...) an Handlungskontexte außerhalb der eigenen Kultur anzupassen“ (Bolten 2008a:217). *Interkulturelle Kom-*

*petenz* ist daher die Handlungsfähigkeit von Individuen und Gruppen in interkulturellen Situationen, die sich in zielorientierten und angemessenen Handlungen sowohl innerhalb des Teams als auch zu anderen sozialen Akteuren offenbart (Gröschke 2009). Diese Definition integriert damit explizit die kollektive Ebene, so dass der Handlungserfolg in einer interkulturellen Situation nicht nur auf ein Individuum zurückführbar ist, sondern insbesondere kollektive Prozesse mit berücksichtigen kann.

### 3. Theoretisches Rahmenmodell

#### 3.1 Sozial-kognitive Theorie

Zur handlungstheoretischen Unterlegung interkultureller Kompetenz wird die sozial-kognitive Theorie (SCT) (Bandura 1986 und 2001) gewählt, da sie eine empirisch gut abgesicherte Theorie ist, die nicht nur auf das Lernen, sondern auch auf das Handlungsergebnis abzielt und zudem die Kulturvariable bereits im Theoriegerüst integriert, universelle Gültigkeit beansprucht und ebenenübergreifende Aussagen ermöglicht. Handlungen kommen der SCT zufolge dann zustande, wenn ein Individuum glaubt, es habe die Fähigkeiten die Handlung auszuführen (Selbstwirksamkeitserwartung), und eine positive Konsequenz des Ergebnisses erwartet (vgl. Jonas / Brömer 2002, Wilkens 2009b). Außerdem sind soziale Akteure in der Lage, aus ihren Handlungen zu lernen. Dies erfolgt über a) Reflexion und b) Regulation und kann zu c) Flexibilität im Denken und Handeln führen. Diese wesentlichen Kompetenzdimensionen integrieren auch die geforderten Ebenen nach Deardorff (2004 und 2006), so dass sie nachfolgend detailliert ausgeführt und anschließend in ein Modell interkultureller Kompetenz auf der individuellen und gruppenspezifischen Ebene integriert werden.

##### 3.1.1 Reflexion

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ermöglicht, das eigene Denken und Handeln sowie deren Wirksamkeit zu beleuchten und anzupassen. Dabei geht es sowohl um die Verarbeitung von Rückmeldungen aus dem Umfeld als auch um die Übersetzung von Feedback in eigene Verhaltensänderungen (Wilkens et al. 2006). Selbstreflexion ermöglicht dabei als Metakognition, Erfahrungen zu abstrahieren und in Verhaltenskonzepte zu überführen (Grant 2001). Obwohl Reflexion die Grundlage jeglichen sozialen und kulturellen Lernens darstellt (Tomasello et al. 1993), ist sie in interkulturellen Kompetenzmodellen ein „missing link“ (Taylor 1994). Allerdings finden Maßnahmen zur Selbstreflexion in interkulturellen Manage-

menttrainings zur Bewusstmachung eigenkultureller Verhaltensmuster und Wertvorstellungen Anwendung (z.B. Konradt et al. 2002).

Sowohl die SCT als auch Theorie der kollektiven Reflexion (West 2000) unterlegen die Bedeutung von reflexiven Handlungen für die Gruppenleistung. Individuen und Gruppen müssen in der Lage sein, Erfahrungen und Verhalten zu hinterfragen, zu planen, zu explorieren, zu analysieren und für kommende Ereignisse zu nutzen (Bandura 1991). Für den Gruppenerfolg ist die Kommunikation über Ziele und Strategien, über aufgabenbezogene und soziale Gruppenprozesse Prozesse sowie über die Anpassung an aktuelle und antizipierte Veränderungen in der Umwelt entscheidend (Stumpf et al. 2003, Schippers et al. 2007, Swift / West 1998). Die empirischen Befunde können den Zusammenhang zwischen Gruppenreflexivität und Gruppenleistung bei komplexen Aufgaben bisher nicht eindeutig bestätigen (Stumpf et al. 2003). Reflexionsinterventionen erhöhen zwar die Anzahl an Reflexion im Team und darüber auch die Teamleistung (ebd.) oder Innovativität und Effektivität (DeDreu 2002), allerdings wird dieser Effekt durch Kommunikations- und Implementierungsstrategien moderiert (Gurtner et al. 2007). Im interkulturellen Trainingsbereich werden unterschiedliche Reflexionsarten genutzt und in konzeptionelle Modelle zur interkulturellen Teamentwicklung integriert (z.B. Maznewski / DiStefano 2000).

### 3.1.2 Regulation

Selbstregulation ist die Basis zielorientierter Handlungen und umfasst die Fähigkeit, das eigene Leistungsvermögen einzuschätzen, Konsequenzen von absichtsvollen Handlungen zu antizipieren sowie Verhaltensschritte zu planen, um angestrebte Ergebnisse zu erreichen (Bandura 1986). Selbstregulation erfolgt auf Basis kulturell sozialisierter Normen und Standards durch Selbstbeobachtung und Selbstbewertung (Bandura 1991).

Regulation auf der Gruppenebene beinhaltet die Ausrichtung kollektiver Handlungen durch Lernprozesse auf ein Handlungsziel (Bandura 1991). Kollektive Lernprozesse manifestieren sich dabei in Regeln, die Orientierungshilfe in kollektiven Handlungs- und Entscheidungsprozessen geben. Selbstregulation ist damit Voraussetzung von Gruppenkompetenz (Hennlein / Jöns 2006). Gruppen müssen insbesondere in interkulturellen Situationen in der Lage sein, Informationen zu selektieren, sowohl intern als auch extern Handlungsoptionen zu generieren und individuelle Handlungen und Wissensbeiträge zu orchestrieren (Stagl / Salas 2008, Wilkens et al. 2006), um darüber zu einer gemeinsamen Handlungsorientierung zu gelangen. Aus sozial-kognitiver Perspektive ist es zu-

dem erforderlich, affektive Zustände wie Stresserleben oder Umgang mit Konflikten zu regulieren sowie Heterogenität wahrzunehmen und wertzuschätzen (Podsiadlowski 2002, Klaasen van Husen 2008, van Dick et al. 2008). Emotionen verfestigen sich nämlich im Gruppenprozess und beeinflussen so die Gruppenleistung (Kelly / Barsade 2001, Stempfle 2005).

### 3.1.3 Flexibilität im Denken und Handeln / Kooperation

Lernprozesse werden in kognitive Wissensstrukturen und symbolische Repräsentationen überführt, die als Modelle, Regeln und Strategien effektiver Handlungen fungieren und als kognitive Wegweiser für die Konstruktion komplexer Verhaltensmuster dienen (Bandura 2001). Soziale und kulturelle Kognitionen werden über Skripts, die Handlungsabläufe darstellen, repräsentiert (Abelson 1976). Je mehr Skripts Individuen über kulturell verschiedene Handlungssituationen haben, desto komplexer sind ihre Informationsverarbeitungsprozesse und desto flexibler können sie in unterschiedlichen Kontexten agieren (Martin / Anderson 1998).

Flexibilität im Denken und Handeln wird auf der Gruppenebene über Kooperationsfähigkeit beschrieben. Kooperation erfolgt über die Koordination einzelner Handlungsbeiträge. Wissen muss innerhalb eines Teams identifiziert und auf unterschiedliche Problemsituationen übertragen sowie eine kollektive Wissensbasis (*collective mind*) auch durch Vernetzung der Gruppe mit Externen entwickelt werden (Wilkens et al. 2006). Bei Kooperation als Erfolgsvariable geht auch darum, aus Fehlern kollektiv zu lernen und Vertrauen aufzubauen (Sims / Salas 2007). In interkulturellen Situationen gilt es, gruppenspezifisches Wissen z.B. über kulturelle Unterschiede innerhalb der Gruppe zu identifizieren, zu kombinieren und zu nutzen, wodurch kollektive Lernprozesse stattfinden. In empirischen Studien neigen Gruppen mit ähnlichen Denkstrukturen (rigide oder flexibel) zu höherer Vertrauensbildung, jedoch gelangen kognitiv heterogene Gruppen zu besseren Leistungen (Roy / Dugal 1998). Metaanalytisch verstärken sich die positiven Effekte von Kooperation bei kreativen und dynamischen Aufgaben (Stewart 2006).

### 3.1.4 Wirksamkeitserwartung

Kollektive Wirksamkeitserwartung (CSW) wird definiert als der gemeinsame Glaube in die kollektiven Fähigkeiten, Handlungen zu organisieren und auszuführen sowie das eigene Vertrauen, im Kollektiv handlungswirksam zu sein (Bandura 2001, Schwarzer / Schmitz 1999). Sie basiert sowohl auf der individuellen Erwartung, innerhalb einer Gruppe und mit der Gemeinschaft als Ganzes handlungswirksam zu sein, als auch auf der kollektiven Wahrnehmung hinsichtlich der Hand-

lungswirksamkeit der Gruppe (Bandura 2001, Wilkens et al. 2006). Faktoren, die die kollektive Wirksamkeit beeinflussen, sind komplexer und facettenreicher als Faktoren, die die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen (Goddard / LoGerfo 2007). Daraus resultiert, dass kollektive Wirksamkeitserwartung nicht – wie auf der individuellen Ebene – als ein Substitut von Handlung betrachtet werden kann, sondern eine eigenständige Kompetenzdimension für das vorliegende Kompetenzmodell darstellt. Empirisch ist der Zusammenhang zwischen Gruppenwirksamkeit und Gruppenleistung gut abgesichert (vgl. Gibson / Earley 2007). Kollektive Wirksamkeitserwartung hat einen positiven Effekt auf die Gruppeneffektivität und das Gruppenergebnis (Pescosolido 2003, Tasa et al. 2007).

### 3.2 Forschungsleitende Fragestellungen

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, was Gruppen in interkulturellen Situationen erfolgreich macht. Dahinter liegt die Annahme, dass Handlungsergebnisse in interkulturellen Situationen eher durch das Zusammenspiel individueller und kollektiver Kompetenzen erzielt werden und weniger allein auf Individuen zurückführbar ist. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Ebenen herzustellen, wurde ein ebenenübergreifendes Modell theoretisch hergeleitet, das es nun gilt zu prüfen.

*Frage 1:* Beschreiben die Kompetenzdimensionen Regulation, Reflexion, Flexibilität/Kooperation und kollektive Wirksamkeitserwartung interkulturelle Kompetenz auf der individuellen und gruppenspezifischen Ebene hinreichend?

*Frage 2:* Welchen Einfluss haben die individuelle und gruppenspezifische Kompetenz auf das Gruppenergebnis?

## 4. Empirische Untersuchung

Es wird ein methodologischer Triangulationsansatz gewählt, um Gruppenkompetenz in interkulturellen Situationen beschreiben zu können. Es werden quantitative Messverfahren eingesetzt, soweit der Stand der Forschung dies erlaubt. Qualitative Erhebungsinstrumente werden auf der Gruppenebene ergänzt, da hier noch nicht ausreichend Messverfahren zur Verfügung stehen. Die Untersuchung fand während eines Unternehmensplanspiels statt und ist damit einem quasi-experimentellen Design zuzuordnen.

#### 4.1 Planspiel als interkulturelles Untersuchungssetting

Wie können interkulturelle Situationen in der Forschung abgebildet werden, die zudem Realitätsnähe beanspruchen? Die vorliegende Untersuchung nutzt hierzu ein Unternehmensplanspiel, da sich ein Planspiel als interkultureller Erhebungskontext für die vorliegende Forschungsfrage sich aus folgenden Gründen eignet:

- *Unvollständigkeit der Information:* Die Regeln und Normen sind nur ansatzweise definiert sowie variabel und gestaltbar (ähnlich wie in internationalen Einsätzen, wo nicht alle „Business Do’s and Dont’s“ bekannt sind). Gruppenexterne Prozesse auf dem virtuellen Markt erlauben es auch, kreative Lösungen für betriebliche Probleme zu finden.
- *Aufbau von Handlungsrouinen:* Die Teammitglieder müssen sich in ihren Arbeitsabläufen sowohl koordinieren als auch bei unerwarteten Wendungen im Spielverlauf (im Sinne von unsicheren Situationen) handlungsfähig bleiben. Dies erfordert auch den Aufbau von Vertrauen und Selbstverständlichkeit im Umgang miteinander.
- *Aushandlung von Kooperationsregeln und Normen im Umgang miteinander:* Gruppeninterne Prozesse wie Kooperation und Kommunikation sind für den Erfolg der Gruppe entscheidend, da die komplexen Anforderungen nicht von einer Person allein durchgeführt werden können. Da die Gruppen keinen gemeinsamen Erfahrungshintergrund in der Zusammenarbeit haben, müssen Rollen im Team ausgehandelt und Arbeitsprozesse abgestimmt werden.
- *Umgang mit Heterogenität:* Die Gruppen sind heterogen zusammengesetzt.

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Unternehmensplanspiel TANGO™ eingesetzt. TANGO™ ist ein interaktives Planspiel zur strategischen Unternehmensführung, das in Kooperation mit der Cenandu Learning Agency durchgeführt wurde. Die Teilnehmer arbeiten bei TANGO™ in simulierten, im Wettbewerb zueinander stehenden Unternehmen (Gruppen) auf einem gemeinsamen Kunden- und Personalmarkt. Jede der fünf Gruppen muss versuchen, auf dem Markt zu überleben, mittelfristig Strategien zur Stärkung der eigenen Wettbewerbssituation zu entwickeln und den Marktwert „ihres“ Unternehmens zu steigern. Die Gruppen entscheiden daher über Strategiefragen (z.B. angestrebte Marktposition), Kunden- und Mitarbeiterakquise. Lernziel der Simulation ist die Bedeutsamkeit immaterieller Werte im Unternehmen zu erfahren und die darüber zu generierenden Wettbewerbs-

vorteile in ihren Wirkzusammenhängen kennenzulernen. Das zweitägige Planspiel wurde von einer Trainerin und einem Co-Trainer durchgeführt.

## 4.2 Stichprobe

Teilnehmer des Unternehmensplanspiels waren 24 Studierende der Ruhr-Universität Bochum (12 Frauen und 12 Männer). Zwei Monate vor der Durchführung des Planspiels wurden 28 Studierende gebeten, an der Befragung auf der individuellen Ebene teilzunehmen. Insgesamt haben 23 Studierende den Fragebogen ausgefüllt (Rücklaufquote: 82%). 20 Personen studieren im „Master of Organizational Management“, zwei Studierende sind im Diplom-Studiengang Arbeitswissenschaft und ein Studierender im Diplom-Studiengang Wirtschaftswissenschaften eingeschrieben. Der zuletzt genannte Befragte befindet sich im Erststudium, alle anderen Studierenden haben bereits ein Diplom oder Bachelor in den Fachdisziplinen Sozialwissenschaft, Verwaltungswirt, Wirtschaftsjurist, Betriebswirtschaft, Pädagogik, Anglistik, Philosophie, Dramaturgie, Informatik, Wirtschaftsingenieur oder Psychologie erworben und verfügen über eine mindestens zweijährige Berufserfahrung.

In die Auswertung für die individuelle Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen fließen die Angaben von zwölf Männern und elf Frauen (N=23) ein. Rund 43 Prozent der Befragten sind zwischen 26 und 30 Jahre, 25 Prozent zwischen 31 und 35 Jahre, 11 Prozent zwischen 21 und 25 Jahre, acht Prozent zwischen 46 und 50 Jahren und vier Prozent zwischen 41 und 45 Jahre alt. Rund 70 Prozent der Befragten (N=16) sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Studierende, die nicht in Deutschland geboren wurden und somit eine eigene Migrationserfahrung aufweisen (30 Prozent, N=7), leben im Durchschnitt seit 5 Jahren (von 1,5 bis 13 Jahren) in Deutschland. Damit liegt diese Verteilung überproportional über dem Bundesdurchschnitt. In die ebenenübergreifende Analyse gehen die Angaben von 18 Teilnehmern ein. Die Reduzierung der Stichprobe liegt darin begründet, dass sowohl einige Studierende an der individuellen Befragung aber nicht am Planspiel teilnahmen als auch nicht alle Teilnehmer des Planspiels an der individuellen Befragung mitwirkten (Freiwilligkeit).

Die *Gruppenzuordnung* erfolgte direkt zu Beginn des Spiels über die Parallelisierung von Diversitätsmerkmalen. Diversität wird über den interdisziplinären Ausbildungshintergrund, Alter, Geschlecht und Migrationserfahrung abgebildet. Bei der Gruppenzusammenstellung wurde weiter beachtet, dass fachliche Fähigkeiten gleich verteilt in allen Gruppen vorhan-

den waren. Die fünf Gruppen bestanden aus vier bis fünf Gruppenmitgliedern.

### 4.3 Quantitative Erhebungsinstrumente

Es wurden zwei Fragebögen entwickelt, die interkulturelle Kompetenz auf der individuellen und Gruppenebene erfassen. Im deutschsprachigen Raum liegen bisher nur wenig validierte Messinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz oder der hier abgeleiteten Kompetenzdimensionen vor. Daher wurden die Skalen, die nur in englischer Sprache vorliegen, mithilfe der Back-Forward-Translation-Methode übersetzt.

Um die Items neben der Übersetzung nicht weiter zu verändern aber den Kontext der Befragung zu spezifizieren, wurde im Fragebogen zur individuellen interkulturellen Kompetenz ein Framing ergänzt. Das Framing erfolgte durch den Hinweis, bei der Beantwortung der Items an interkulturelle Situationen zu denken (Beispiel: „Bitte geben Sie nun an, inwieweit die nachfolgenden Einschätzungen über Ihre Verhaltensweisen in interkulturellen Situationen auf Sie zutreffen.“). Zur Überprüfung des Framings sollten die Befragten am Ende des Fragebogens angeben, welche interkulturellen Situationen sie bei der Beantwortung vor Augen hatten. Auf der Gruppenebene erfolgte kein Framing im Fragebogen, da die Befragten die erlebte interkulturelle Situation im Planspiel einschätzten.

Für alle Skalen wird eine fünfstufige Ratingskala (1=„trifft gar nicht zu“ bis 5=„trifft voll und ganz zu“) eingesetzt. Die Befragten benötigen ca. je 20 Minuten zum Ausfüllen des Fragebogens auf der individuellen und der Gruppenebene.

#### 4.3.1 Individuelle Interkulturelle Kompetenz

Individuelle interkulturelle Kompetenz wird über die Dimensionen Selbstreflexion, Selbstregulation und Flexibilität im Denken und Handeln erfragt. *Selbstreflexion* wird mit der ‚Self-Reflection and Insight Scale‘ (SRIS, Grant et al. 2002, Cronbachs  $\alpha=.77$ ) erfasst. Aus Gründen der Reliabilität musste die Gesamtskala auf zwölf Items reduziert werden, wobei fünf Items der Subskala ‚Engagement in Self-Reflection‘, drei Items der Subskala ‚Need for Self-Reflection‘ und vier Items der Subskala ‚Insight‘ entstammen. *Regulationsfähigkeit* wird auf der kognitiven Ebene mit der ‚Selbstregulations-Skala‘ (REG, Schwarzer 1999, Cronbachs  $\alpha=.68$ ) und auf der affektiven Ebene mit der Subskala ‚Appraisal for Emotions‘ der Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS, Schutte et al. 1998, Cronbachs  $\alpha=.77$ ) gemessen. *Flexibilität* wird mit zehn Items aus der ‚Cognitive Flexibility Scale‘ (CFS, Martin / Rubin

1995, Martin / Anderson 1998, Cronbachs  $\rho=.80$ ) und fünf Items der ‚Diversity-Efficacy-Scale‘ (DES, Combs / Luthans 2007, Cronbachs  $\rho=.74$ ) erfasst.

Zur Konstruktvalidierung dienen die *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS; Chen / Starosta 2000, deutsche Übersetzung von Fritz et al. 2002, Cronbachs  $\rho=.77$ ) und die *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung* (SWE; Jerusalem / Schwarzer 1999, Cronbachs  $\rho=.82$ ), wobei die SWE für den interkulturellen Kontext adaptiert wurde (Beispielitem: „Wenn sich Widerstände in interkulturellen Situationen auftun, finde ich Wege und Mittel, mich durchzusetzen.“).

### 4.3.2 Interkulturelle Gruppenkompetenz

Interkulturelle Gruppenkompetenz wird mithilfe der Dimensionen Reflexion, Regulation, Kooperation und kollektive Wirksamkeitserwartung erfragt. Kollektive Reflexionsfähigkeit wird mit 16 Items aus dem *Fragebogen zur Reflexivität im Team* (Schippers et al. 2007, Cronbachs Alpha  $\rho=.90$ ) gemessen. *Kooperation* wird mithilfe der Skalen ‚Kombination‘ und ‚Kooperation‘ (Wilkens et al. 2007, Cronbachs  $\rho=.79$ ) erfasst. *Regulationsfähigkeit* wird über die Skala ‚Komplexitätsbewältigung‘ (Wilkens et al. 2007, Cronbachs  $\rho=.75$ ) operationalisiert. Die Skala *Kollektive Selbstwirksamkeit* (CSW, Schwarzer / Jerusalem 1999, Cronbachs  $\rho=.84$ ) wurde auf den Gruppenkontext (weg vom Lehrerkollektiv) adaptiert (z.B. „Ich bin davon überzeugt, dass wir in dieser Gruppe zu guten Ergebnissen kommen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten“).

Zur Konstruktvalidierung dient der *Fragebogen zur Arbeit im Team* (F-A-T, Kauffeld / Frieling 2001, Cronbachs  $\rho=.86$ ), der das Verhalten von Mitarbeitern im Team hinsichtlich ihrer Personenorientierung und Strukturorientierung beschreibt. Als abhängige Variable wurden sieben Items zur *Gruppeneffizienz* in Anlehnung an Hackman (1990) gebildet, die ein Cronbachs Alpha von  $\rho=.85$  aufweisen.

### 4.3.3 Qualitative Erhebungsinstrumente

Mithilfe einer offenen Beobachtung wird den Fragen nachgegangen, a) wie die Gruppen mit ihrer Diversität umgehen, ob Unterschiede überhaupt ein Thema sind und falls ja, ob sie thematisiert werden und b) welche Emotionen (i.S.v. emotionaler Regulation) gezeigt werden. Beide Themen können nur unzureichend über einen standardisierten Fragebogen erfasst werden, sind aber relevant für das Konstrukt interkulturelle Gruppenkompetenz. Zudem soll über die Beobachtung gewährleistet werden, dass im theoretischen Rahmenmodell nicht berücksichtigte Facetten erkannt und integriert werden können.

Die Beobachtung erfolgte sequentiell (ca. 5-10 Minuten) während der einzelnen Spielperioden. Zwei Beobachter gingen dazu zeitgleich zu einer Gruppe, positionierten sich aber mit unterschiedlicher Blickrichtung auf die Gruppe. Damit sollte gewährleistet werden, aus zwei unterschiedlichen Positionen die Gruppe zu beobachten. Beobachtungsgegenstand waren alle Gruppenmitglieder. Die Beobachtungen wurden zeitnah protokolliert. Der Beobachtungsbogen besteht aus zwei Leitfragen: 1) Wie gehen die Teammitglieder mit ihrer Diversität um? und 2) Welche Emotionen werden gezeigt?

Aus der Beobachtung ausgeschlossen waren alle inhaltlichen Bemerkungen und fachlichen Anmerkungen der Teilnehmer. Nach der Beobachtung von zwei Gruppen wurde je eine Beobachterkonferenz gehalten. Hierzu wurden die Beobachtungen beider Beobachter gemeinsam mit Blick auf die o.g. Fragen reflektiert. Die Beobachtungen und Wahrnehmungen konnten so abgeglichen und eine *konsensuelle Validität* hergestellt werden (Bortz / Döring 2002). Für die nächsten Beobachtungsschritte ermöglichte dieses Vorgehen auch, Verhaltensweisen zu prüfen und Verhaltensänderungen in der Gruppendynamik identifizieren zu können.

Die Beobachtungsbögen wurden von beiden Beobachtern schriftlich zusammengefasst und in die Kategorien a) Gruppenentwicklung / Rollen, b) Besonderheiten / Auffälligkeiten und c) Umgang mit Diversität verdichtet. Die inhaltlichen Stringenz der Auswertung und die interne (d.h. die Gültigkeit der Interpretation) und externe Validität (d.h. Generalisierbarkeit der Interpretation) wurde über Konsensbildung in mehreren Diskussionen im Forscherteam sichergestellt.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Ergebnisse der quantitativen Erhebungsinstrumente

Eine deskriptive Analyse der eingesetzten Skalen auf der individuellen und Gruppenebene wird in Tabelle 1 ausgewiesen. Der Kompetenzwert von individueller Kompetenz errechnet sich als Mittelwert der Skalen Wertschätzung für Emotion, Selbstreflexion, Diversity Efficacy Scale, kognitive Flexibilität und Regulation (MW=3.88, SD=.31). Kollektive interkulturelle Kompetenz ergibt sich aus dem Mittelwert der Skalen Wirksamkeitserwartung, Regulation, Kooperation und Reflexion (MW=3.70, SD=.45).

Individuelle Ebene		Skalen	MW	SD
Kompetenz- dimension	Regulation	Emotional Intelligence Scale	3.57	.72
		Selbstregulation	3.86	.46
	Reflexion	Self-Reflection and Insight Scale	4.08	.48
		Flexibilität	Diversity Efficacy Scale	3.81
	Cognitive Flexibility Scale		4.07	.47
Kontrollvariablen		Intercultural Sensitivity Scale	3.97	.34
		Selbstwirksamkeitserwartung	3.66	.46
Gruppenebene		Skalen	MW	SD
Kompetenz- dimension	Regulation	Komplexitätsbewältigung	3.81	.55
	Kooperation	Kooperation/Kombination	3.64	.66
	Reflexion	Reflexion	3.52	.57
	Wirksamkeitserwartung	Kollektive Wirksamkeitserwartung	3.83	.52
Abhängige Variable		Gruppeneffizienz	3.94	.65
Kontrollvariable		Fragebogen zur Arbeit im Team	3.97	.41

Abb. 1: Deskriptive Statistik der eingesetzten Skalen

Zur Prüfung der Konstruktvalidität des hier verwendeten Operationalisierungsvorschlags von interkultureller Kompetenz wird eine Pearson-Korrelation zwischen dem Kompetenzwert und den Kontrollvariablen berechnet. Auf der individuellen Ebene korrelieren die Skalen *Selbstwirksamkeitserwartung* ( $r=.66$ ,  $p=.00$ ) und die *Intercultural Sensitivity Scale* ( $r=.50$ ,  $p=.01$ ) mit individueller interkultureller Kompetenz hoch signifikant. Zur Konstruktvalidierung auf der Gruppenebene wird der Fragebogen zur Arbeit im Team genutzt. Der Gruppenkompetenzwert korreliert statistisch hoch signifikant mit dem Fragebogen zur Arbeit im Team ( $r=.75$ ,  $p=.00$ ), so dass auch hier von einer validen Erfassung gruppenspezifischer Kompetenz ausgegangen werden kann.

Interkulturelle Kompetenz kann damit tragfähig über die Fähigkeiten Selbstreflexion, Regulation und Flexibilität auf der individuellen Ebene und über die Fähigkeiten Wirksamkeitserwartung, Regulationsfähigkeit, Reflexion und Kooperation auf der Gruppenebene beschrieben werden.

## 5.2 Ergebnisse der qualitativen Erhebungsinstrumente

Als Unterscheidungskriterium zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Gruppen wird die Marktperformanz gewählt. Die Marktperformanz der Gruppen ergibt sich im Planspiel aus dem erarbeiteten Marktwert des jeweiligen Unternehmens und wird in Relation zum Eigenkapital und Fremdkapital betrachtet. Je eine Gruppe kann eindeutig als Gewinner und eine als Verlierer deklariert werden. Drei

Gruppen haben während des Planspiels aus Liquiditätsgründen fusioniert. Für diese Gruppen wird analysiert, welche Fähigkeiten sie aufweisen, um auf das Fusionsangebot einzugehen und darüber wieder handlungsfähig zu werden und auf dem Markt zu überleben. Die beobachteten Erfolgsfaktoren konnten den Kompetenzdimensionen Wirksamkeitserwartung, Regulation, Reflexion und Kooperation mit Blick auf Erfolgs- und Misserfolgskriterien zugeordnet werden und werden daher nachfolgend systematisiert beschrieben.

Ein erster Erfolgsfaktor lässt sich im Vorfeld des Planspiels ausmachen. Eine Gruppe nahm aktiv Einfluss darauf, als gemeinsame Gruppe am Planspiel teilzunehmen. Weiter informierten sich die Mitglieder dieses Teams nicht nur bei den Dozenten, was sie für das Planspiel wissen müssten, sondern zogen auch externe Informationsquellen hinzu, wie sie das Spiel gewinnen können. Die Teilnehmer der anderen Gruppen fragten im Vorfeld nach dem Wissen, das für das Spiel erforderlich sei. Die Voraussetzungen waren daher nicht standardisiert, entsprechen aber der Realität dahingehend, dass Informationsasymmetrien über Verhaltensnormen und -routinen bestehen und dies insbesondere eine Spezifika interkultureller Situationen ist. Gleichzeitig lässt sich aber für dieses Frageverhalten eine typische Tendenz festhalten, eher nach dem „Was muss ich wissen“ zu fragen und damit die Verantwortung auf den Antwortenden abzugeben als die Prozesse und Zusammenhänge einer interkulturellen Situation zu erkunden.

Gruppenspezifische *Wirksamkeitserwartung* zeigt sich dahingehend, dass sie ihren Willen zum Gewinn öffentlich kommunizieren. Auch unterstützen frühe Erfolge den Aufbau der Wirksamkeitserwartung. In anderen Gruppen verstärkt das gegenseitige Zusprechen von Mut (z.B. „Lass es uns ausprobieren.“) den Gemeinschaftssinn. Eher nachteilig für den Aufbau von kollektiver Wirksamkeitserwartung wirkt sich der kommunikative Verweis auf Rahmenbedingungen aus (z.B. „Wir wollen schauen, wie das Spiel funktioniert.“). Der Verweis auf die Umweltfaktoren lenkt hierbei von den gruppeninternen Prozessen ab und verhindert, ein gewolltes Miteinander aufzubauen.

Erfolgreiche *Regulationsmechanismen* in der Gruppe können über eine einvernehmliche Entscheidungsfindung (nicht die Mehrheitsentscheidung), die Wertschätzung von Beiträgen aller Gruppenmitglieder, eine klare Rollenzuordnung und geteilte Verantwortungsbereiche (d.h. jeder findet seine Rolle) beobachtet werden. Die erfolgreiche Gruppe schafft es außerdem, für alle Gruppenmitglieder (auch für die mit weniger Engagement) eine Aufgabe zu finden, die zur gemeinsamen Zielerreichung beiträgt (z.B. die anderen Unternehmen beo-

bachten). Zudem führt Humor (z.B. durch lustige Widerreden oder Sinnbilder: „Wir machen jetzt Malen nach Zahlen.“) und eine gewisse Leichtigkeit im Umgang mit Fehlern oder unerwarteten Ereignissen („Wir sind flexibel.“) zur Ausrichtung der Gruppe auf das Gesamtziel. Die weniger erfolgreichen Gruppen weisen Beharrungstendenzen in der Entscheidungsfindung („Das können wir nachher besprechen, jetzt spielen wir.“), Stimmungsschwankungen (z.B. zwischen großer Freude, Ärger und Resignation) sowie ein geringes Engagement für die Gruppe (z.B. keine eigenen Ideen einbringen) und für das Gruppenergebnis auf. Mit Blick auf die emotionale Regulation scheint es hilfreicher zu sein, Emotionen zu benennen („Es ärgert mich.“) als emotional zu reagieren („schtscht“, „stop“).

Als Erfolgsfaktoren auf der Kompetenzdimension *Reflexion* können das systematische und kontinuierliche Beobachten der Wettbewerber („Welche Projekte hat Unternehmen XY?“), die frühzeitige Integration externer Experten (hier der Trainer) sowie die aktive Suche nach Aspekten, die die Gruppe noch nicht weiß, identifiziert werden („Wir müssen uns die Zeit nehmen.“). Auch die Schnelligkeit im kollektiven Informationsverarbeitungsprozess (d.h. in interkulturellen Situationen Normen und Regeln aufspüren und deren Aushandelbarkeit prüfen) ist eine relevante Erfolgsdeterminante. Mobilität z.B. durch den Wechsel von Sitzpositionen ermöglicht, unterschiedliche Positionen zum Spielgeschehen einzunehmen und diesen Perspektivwechsel zu reflektieren. Gruppen, die ihr Handeln auf das rein kognitive Verstehen der Regeln sowie auf eine ernsthafte und gewissenhafte Bearbeitung der Entscheidungsprozesse ausrichten und verpassten Chancen nachtrauern („Ach, hätten wir doch nur den Kunden XY bekommen.“), benachteiligen sich in interkulturellen Situationen.

Für die Kompetenzdimension *Kooperation* konnten erfolgreiche Verhaltensweisen beobachtet werden, die ein kontinuierliches Brainstorming ohne Bewertung der Einzelaussagen und Kommentare initiieren und die darüber hinaus jedes Gruppenmitglied als Wissensträger anerkennen und integrieren. Weiter führen Verhaltensweisen, die gemeinsam ein kreatives und anregendes Gruppenklima erzeugen zum Erfolg. Das kontinuierliche Eruiere von Alternativen und die Verdeutlichung von Konsequenzen („Ohne Kooperation geht die Gruppe in die Insolvenz.“) erhöht die Erfolgchancen. Weniger erfolgreiche Gruppen weisen dagegen eine gruppeninterne Koalitionsbildung auf. Die Demonstration von kompetitivem Verhalten wirkt sich nachteilig auf gruppenübergreifende Kooperationen aus, da das dominante Auftreten zu einer Abwehrhaltung bei den anderen Gruppen führt.

### 5.3 Zusammenführung der Ergebnisse

Die Beobachtungsergebnisse stützen die quantitative Auswertung dahingehend, dass die Kompetenzdimensionen Wirksamkeitserwartung, Reflexion, Regulation und Kooperation interkulturelle Gruppenkompetenz hinreichend beschreiben. Jedoch differenzieren die vorliegenden quantitativen Messinstrumente noch nicht ausreichend zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Gruppen. Mithilfe der Beobachtungsergebnisse können die Messinstrumente zukünftig aber noch verbessert werden.

Um der Frage weiter nachzugehen, was Gruppen in interkulturellen Situationen erfolgreich macht, wird nun das Zusammenspiel zwischen individueller und kollektiver Kompetenz beleuchtet. Signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen der individuellen und gruppenspezifischen Kompetenz zeigen sich allein für die Kompetenzdimension individuelle Regulationsfähigkeit. Individuelle Regulation korreliert signifikant mit gruppenspezifischer Regulation ( $r=.53$ ,  $p=.02$ ), Reflexion ( $r=.57$ ,  $p=.02$ ) und Kooperation ( $r=.53$ ,  $p=.02$ ) und nur schwach mit der Wirksamkeitserwartung ( $r=.31$ ,  $p=.22$ ). Der Zusammenhang zwischen der individuellen und der Gruppenkompetenz ist zwar positiv ausgeprägt jedoch statistisch nicht signifikant ( $r=.44$ ,  $p=.07$ ). Da die Befragung der individuellen Ebene zeitlich vorgelagert und damit unabhängig von der Befragung auf der Gruppenebene stattfand, kann geschlossen werden, dass individuelle Kompetenz eine Voraussetzung aber kein eindeutiger Prädiktor für Gruppenkompetenz ist. Das Gruppenergebnis wird stärker von der Gruppenkompetenz ( $r=.82$ ,  $p=.00$ ) als von der individuellen Kompetenz beeinflusst ( $r=.36$ ,  $p=.16$ ; vgl. Abb. 2). Der Interaktionserfolg in interkulturellen Situationen ist demnach weniger von den Kompetenzen des einzelnen Akteurs als von der Gruppenkompetenz abhängig.

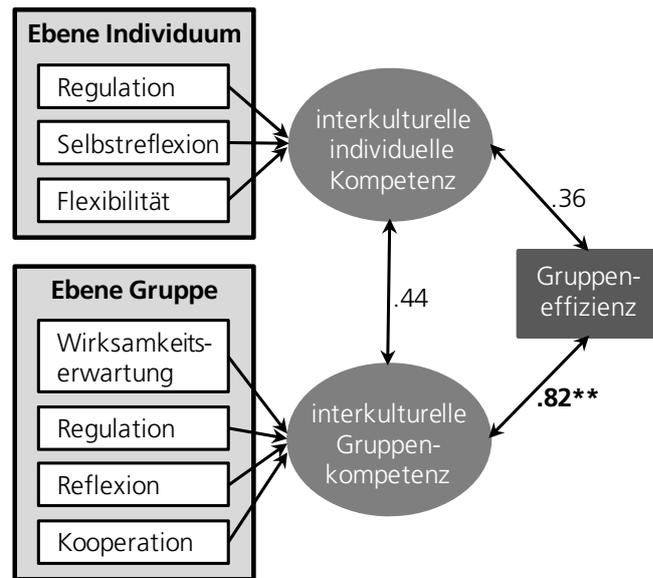


Abb. 2: Ebenenübergreifendes Modell interkultureller Kompetenz

## 6. Diskussion

### 6.1 Erkenntnisgewinn

Ziel des Beitrages ist die Annäherung an die Frage, was Gruppen in interkulturellen Situationen erfolgreich macht. Der Beitrag hat sich dieser Fragestellung sowohl theoretisch als auch empirisch genähert. Aus theoretischer Perspektive wurde herausgearbeitet, dass interkulturelle Situationen nicht per se an unterschiedliche Nationalitäten oder ethnische Hintergründe der beteiligten Akteure gebunden sind, sondern vielmehr in Situationen begründet liegen, in denen sich die orientierungs- und identitätsstiftende Wirkung von Kultur noch nicht entfaltet hat. Interkulturelle Situationen finden sich demnach dort, wo Handlungsrouninen und ein gewolltes Miteinander noch aufgebaut werden müssen. Dieses Verständnis und auch die Operationalisierung einer interkulturellen Situation in einem Planspiel gehen über das traditionelle Verständnis in der interkulturellen Forschung hinaus.

Aus der Kompetenzforschung ließ sich ableiten, dass eine handlungstheoretische Fundierung und ein ebenenübergreifendes Verständnis von interkultureller Kompetenz erforderlich sind. Als theoretischer Rahmen wurde die sozial-kognitive Theorie von Bandura genutzt, um relevante Kompetenzdimensionen abzuleiten. Interkulturelle Kompetenz lässt sich aus dieser Perspektive mit den Fähigkeiten zur Selbstregulation, Reflexion und der Flexibilität im Denken und Handeln von Individuen und analog dazu mit den Fähigkeiten zur Regulation, Reflexion und Kooperation, sowie der kollektiven Wirksamkeitserwartung von Gruppen beschreiben.

Die empirische Prüfung des interkulturellen Kompetenzmodells zeigt, dass die genannten Dimensionen interkulturelle Kompetenz auf der individuellen und gruppenspezifischen Ebene tragfähig beschreiben. Das handlungstheoretisch fundierte Modell weist insgesamt eine gute Reliabilität und Konstruktvalidität auf beiden Ebenen auf. Da die eingesetzten quantitativen Erfassungsinstrumente bisher noch nicht im interkulturellen Kontext eingesetzt wurden, wurde das Modell in einem weiteren Schritt um Resultate der Beobachtung auf der Gruppenebene abgesichert.

Die Beobachtungsergebnisse verdeutlichen erstens, dass kollektive *Reflexion* eine Gruppe dann zum Erfolg führt, wenn nicht nur Verständnisfragen erläutert werden, sondern strategierelevante Wissensbeiträge von den Gruppenmitgliedern und externen Experten eingefordert werden. Reflexion heißt auf der individuellen und kollektiven Ebene, zielbezogene Fragen zu stellen (Triandis 2006) und Nicht-Wissen zu identifizieren. Weiter wird deutlich, dass nicht allein die externe Vernetzung von heterogenen Teams durch den häufigeren Kontakt mit Personen außerhalb des Teams, sondern eine Integration strategierelevanten externen Expertenwissens zu besseren Leistungen und zur Erweiterung des Handlungsrepertoires führen (Ancona / Caldwell 1992). Reflexionsfähigkeit ist daher eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Gruppen (Stempfle 2005, West 2000, Wegge 2003).

Zweitens zeigt sich, dass kollektive *Regulation* durch eine schnelle Auffassungsgabe von kollektiven Handlungsregeln und deren Gestaltbarkeit sowie einvernehmliche Entscheidungsprozesse erfolgskritisch sind. Insbesondere der eigene Gestaltungsrahmen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Teams sollten von Gruppen in interkulturellen Situationen erkannt werden, um der Regelkonformität und dem Festhalten an vorgegebenen Strukturen (Kovalik / Kovalik 2008) entgegen treten zu können. Erweitert um die affektive Dimension bestätigen die Beobachtungsergebnisse, dass sich Emotionen wie Ärger oder Freude im Gruppenprozess gegenseitig verstärken (Kelly / Barsade 2001, Stempfle 2005). Mit Rückgriff auf die SCT kann festgehalten werden, dass Emotionen und Stimmungen das Verhalten beeinflussen und die Beobachtung von der relevanten Person, also der Person mit der Führungsrolle, zur Spiegelung des emotionalen Verhaltens und der Integration der emotionalen Befindlichkeit in die eigene Erlebniswelt führt.

Drittens trägt *Kooperation* dann zum Erfolg der Gruppe bei, wenn Gesprächsbeiträge vorurteilsfrei und nicht bewertet wurden. Denk- und Handlungsfehler entstehen schließlich durch die mangelnde Berücksichtigung von Alternativen und das Ausblenden bei nicht erwartungskonformen Informatio-

nen (Dörner 1989). Auf der Verhaltensebene wird Kooperation begünstigt, wenn sich keine Allianzen innerhalb des Teams bilden und die Aufgaben und Rollen klar und gleichgewichtig verteilt sind. Mit Blick auf gruppenübergreifende Prozesse wirkt sich die Demonstration von Dominanz und wettbewerbsorientierten Verhalten eher nachteilig auf das Kooperationsverhalten anderer Gruppen aus. Dieses Beobachtungsergebnis stützt die Erkenntnisse zum Intergruppenwettbewerb (Jedrzejczyk 2007, Pettigrew 1998).

Die quantitative, *ebenenübergreifende Analyse* des Modells verdeutlicht, dass die individuelle interkulturelle Kompetenz zwar eine Voraussetzung kollektiver Kompetenz ist, aber in nur geringem Maße zum Gruppenergebnis beiträgt. Erfolge in interkulturellen Situationen begründen sich eher über die Gruppenkompetenz. Die individuelle Kompetenz ist somit kein zuverlässiger Indikator, um auf die Gruppenkompetenz bzw. das Gruppenergebnis zu schließen (Baitsch 1996). Für interkulturelle Situationen folgt daraus die Notwendigkeit, kollektive Prozesse bewusst zu unterstützen und zu begleiten.

Das *überraschende Ergebnis* dieser Untersuchung ist die Bedeutung *individueller Regulationsfähigkeit*, eine Variable, die bisher in der interkulturellen Kompetenzforschung unberücksichtigt geblieben ist. Individuelle Regulationsfähigkeit ist die einzige individuelle Kompetenzdimension, die signifikante Zusammenhänge zu den drei Kompetenzdimensionen Regulation, Reflexion und Kooperation auf der Gruppenebene aufweist. Damit trägt die individuelle Regulationsfähigkeit entscheidend zum Aufbau interkultureller Gruppenkompetenz bei. Gleichzeitig unterlegt dieser Befund die Bedeutung des Kompetenzverständnisses als selbstorganisatorische Disposition (Erpenbeck / Heyse, 1999, Erpenbeck / von Rosenstiel 2007, Baitsch 1996). Die motivationale, kognitive und aktivitätsbezogene Fähigkeit eines sozialen Akteurs, sich immer wieder auf ein Handlungsziel hin auszurichten und darüber zu Ergebnisse zu gelangen, ist daher zentrales Element des Kompetenzbegriffs auch in interkulturellen Situationen.

Die vorliegenden Ergebnisse unterlegen weiter die Sinnhaftigkeit und Anwendbarkeit von ebenenübergreifenden Kompetenzdimensionen (Wilkens et al. 2006, Kauffeld 2006, Baitsch 1996), da bei konzeptioneller Übereinstimmung eine Vergleichbarkeit zwischen den Dimensionen ermöglicht und darüber Hebeleffekte identifiziert werden können. Mithilfe derartiger Modelle können zukünftig auch Fragen zur Kompetenzbeeinflussung zwischen Gruppe und Individuum bearbeitet werden (Schulz-Hardt / Brodbeck 2007).

## 6.2 Implikationen für die Forschung und Praxis

Die Ergebnisse legen nahe, dass es lohnenswert erscheint, zukünftig mit diesem Modell weiter zu arbeiten. Der explorative Charakter der Studie und die geringe Stichprobengröße zwingen zur Vorsicht bei Verallgemeinerungen und Gültigkeitsaussagen. Zur Verifikation sollte das Modell in anderen interkulturellen Untersuchungskontexten und an größeren Stichproben getestet werden. Zur Erhöhung des Differenzierungsgrades des Modells sollten die Erhebungsinstrumente weiterentwickelt (z.B. Beobachtungsergebnisse in Skalen überführen und validieren) sowie die Kriterienvalidität geprüft werden. Zur Erhöhung der Trennschärfe des Modells sollte es auch in sozialen Situationen getestet werden, um das ‚spezifisch Interkulturelle‘ herauszustellen.

Für die Praxis lässt sich die Empfehlung ableiten, in interkulturellen Situationen gezielter Teams zu unterstützen und Kompetenzentwicklungsmaßnahmen eher auf der Gruppen- als der individuellen Ebene zu implementieren. Teamentwicklungsmaßnahmen und die externe Begleitung und Unterstützung von Teamprozessen z.B. durch Gruppencoaching (Kinast 2005) können eine Hebelwirkung entfalten. Auch die Verfügbarkeit von Experten zur Integration externen Wissens in die Gruppe sollte Berücksichtigung finden. Etwas vorsichtiger bezieht sich die zweite Empfehlung auf die Entwicklung der Regulationsfähigkeit von Individuen. Können die Ergebnisse dieser Untersuchung repliziert werden, so kann ein *Training individueller Regulationsfähigkeit* eine deutliche Hebelwirkung in kulturell heterogenen Belegschaften entfalten. Positive Befunde zu Trainings selbstregulativer Fähigkeiten bei Verhandlungsführungen (Otto et al. 2007) und bei Mathematikleistungen (Perels et al. 2005) deuten auf das Potential hin.

Abschließend und ausblickend kann festgehalten werden, dass sich interkulturelle Gruppenkompetenz dort zeigt, wo Heterogenität wahrgenommen und wertgeschätzt wird sowie die Unsicherheiten und Komplexität der Situation gemeinsam bewältigt und so zu einem gewollten Miteinander führen. Kollektive Prozesse sollten unterstützt werden, damit Gruppen zu gemeinsamen Handlungsroutinen gelangen und ein „*collective mind*“ entwickeln können.

## Literatur

Abelson, R. P. (1976): Script processing in attitude formation and decision-making. In: Carroll, J. S. / Payne, J. W. (Hrsg.): *Cognition and social behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, S. 33-67.

Ancona, D. G. / Caldwell, D. F. (1992): Bridging the Boundary. External Activity and Performance in Organizational Teams. *Administrative Science Quarterly* 37(4), S. 634-665.

Baitsch, C. (1996): Kompetenz von Individuen, Gruppen und Organisationen. Psychologische Überlegungen zu einem Analyse- und Bewertungskonzept. In: Denisow, K. / Fricke, W. / Stieler-Lorenz, B. (Hrsg.): *Partizipation und Produktivität. Zu einigen kulturellen Aspekten der Ökonomie*. Bonn: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 102-112.

Bandura, A. (1986): *Social foundations of Thought and Action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991): Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), S. 248-287.

Bandura, A. (2001): Social Cognitive Theory. An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, S. 1-26.

Barthel, E. / Zawacki-Richter, O. / Hasebrook, J. (2007): Betriebliches Kompetenzmanagement bei Individuen, Teams und Organisationen. In: Barthel, E. et al. (Hrsg.): *Kompetenzkapital heute. Wege zum integrierten Kompetenzmanagement*. Frankfurt: Frankfurt School Verlag, S. 335-362.

Bolten, J. (2008a): *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: UTB.

Bolten, J. (2008b): Reziprozität, Vertrauen, Interkultur. Kohäsionsorientierte Teamentwicklung in virtualisierten multikulturellen Arbeitsumgebungen. In: Jammal, E. (Hrsg.): *Vertrauen im interkulturellen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-93.

Bortz, J. / Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Chao, G. T. (2000): Multilevel issues and culture. An integrative view. In: Klein, K. J. / Kozlowski, S. W. J. (Hrsg.): *Multilevel theory, research, and methods in organizations. Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 308-348.

Chen, G. M. / Starosta, W. J. (2000): The Development and Validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication* 3(1), S. 1-15.

Combs, G. M. / Luthans, F. (2007): Diversity Training. Analysis of the Impacts of Self-Efficacy. *Human Resource Development Quarterly* 18(1), S. 91-120.

Deardorff, D. K. (2004): *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Dissertation North Carolina State University. URL: <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004-000223/unrestricted/etd.pdf> [Zugriff am 14.04.2010].

Deardorff, D. K. (2006): Policy Paper zur interkulturellen Kompetenz. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_17145\\_17146\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf) [Zugriff am 14.04.2010].

DeDreu, C. K. W. (2002): Team innovation and team effectiveness. The importance of minority dissent and reflexivity. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 11(3), S. 285-298.

Dörner, D. (1989): *Die Logik des Mißlingens*. Reinbek: Rowohlt Verlag.

Erpenbeck, J. / Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie*. Münster: Waxmann.

Erpenbeck, J. / von Rosenstiel (2007): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Falter, C. / Kailer, N. (2005): Internationalisierung und betriebliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2005. Kompetente Menschen – Voraussetzung für Innovationen*. Münster: Waxmann, S. 243-273.

Fink, G. (2003): Interkulturelle Kompetenz und Performanz. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 165-167.

Fritz, W. (2001): Die interkulturelle Kompetenz von Managern. Ein Schlüsselfaktor für den Erfolg auf Auslandsmärkten. In: von der Oelsnitz, D. / Kammel, A. (Hrsg.): *Kompetenzen moderner Unternehmensführung*. Bern et al.: Haupt, S. 87-101.

Fritz, W. / Möllenberg, A. / Chen, G.-M. (2002): Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies* XI(2), S. 165-176.

Geiger, K. F. (2003): Identitätshermeneutik. Ein verlässlicher Ratgeber? *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14(1), S. 172-174.

Gibson, C. B. / Earley, P. C. (2007): Collective Cognition in Action. Accumulation, Interaction, Examination, and Accommodation in the Development and Operation of Group Efficacy beliefs in the Workplace. *Academy of Management Review* 32(2), S. 438-458.

Goddard, R. D. / LoGerfo, L. F. (2007): Measuring Emergent Organizational Properties. A Structural Equation Modelling Test of Self- versus Group-Referent Perceptions. *Educational and Psychological Measurement* 67(5), S. 845-858.

Graf, A. (2004): Screening and training inter-cultural competencies. Evaluating the impact of national culture on inter-cultural competencies. *International Journal of Human Resource Management* 15(6), S. 1124-1148.

Grant, A. M. (2001): Rethinking Psychological Mindedness. Metacognition, Self-reflection and Insight. *Behavior Change* 18(1), S. 8-17.

Grant, A. M. / Franklin, J. / Langford, P. (2002): The Self-Reflection and Insight Scale. A new Measure of private Self-Consciousness. *Social Behavior and Personality* 30(8), S. 821-836.

Gröschke, D. (2009): *Interkulturelle Kompetenz in Arbeitssituationen. Eine handlungstheoretische Analyse individueller und kollektiver Fähigkeiten*. München / Mehring: Rainer Hampp Verlag.

Gurtner, A. / Tschan, F. / Semmer, N. K. / Nägele, C. (2007): Getting groups to develop good strategies. Effects of reflexivity interventions on team process, team performance, and shared mental models. *Organizational Behavior & Human Decision Processes* 102(2), S. 127-142.

Hackman, J. R. (1990): *Groups that work. Creating the conditions of effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hecht-El Minshawi, B. (2003): *Interkulturelle Kompetenz. For a better Understanding*. Weinheim: Beltz.

Hennlein, S. / Jöns, I. (2006): Kompetenzentwicklung von Arbeitsgruppen durch Teamfeedback. *Arbeit* 15(1), S. 29-42.

Jedrejczyk, P. (2007): *Multikulturelle Teams in Organisationen. Eine experimentelle Untersuchung des Problemlöseverhaltens unter Wettbewerbsbedingungen*. Frankfurt: Peter Lang.

Jerusalem, M. / Schwarzer, R. (1999): Die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In: R. Schwarzer / M. Jerusalem (Hrsg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. URL: [http://www.mentalhealth-promotion.net/resources/swe-schule\\_komplett.pdf](http://www.mentalhealth-promotion.net/resources/swe-schule_komplett.pdf) [Zugriff am 02.03.2010]

Jonas, K. / Brömer, P. (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In: D. Frey / M. Irlé (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie, Band II: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*. Bern u. a.: Huber, S. 277-299.

Kappelhoff, P. (2004): Chaos- und Komplexitätstheorie. In: G. Schreyögg / A. von Werder (Hrsg.): *Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 123-131.

Kauffeld, S. (2006): *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Kauffeld, S. / Frieling, E. (2001): Der Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 45(1), S. 26-33.

Kelly, J. R. / Barsade, S. G. (2001): Mood and Emotions in Small Groups and Work Teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 86(1), S. 99-130.

Kinast, E.-U. (2005): Interkulturelles Coaching. In: Thomas, A. / Kinast, E.-U. / Schroll-Machl, S. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 217-226.

Klaasen-van Husen, W. (2008): *Interkulturelles Personalmanagement bei Professional Service Firms*. Wiesbaden: DUV.

Konradt, U. / Hertel, G. / Behr, B. (2002): Interkulturelle Managementtrainings. Eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Methoden und Modalitäten in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 33(4), S. 197-207.

Kovalik, L. M. / Kovalik, D. L. (2008): A lesson learned through gaming. *Simulation & Gaming* 39(1), S. 118-125.

Kroeber, A. L. / Kluckholm, C. (1952): *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Boston, MA: Harvard University Press.

Kuppens, P. et al. (2006): Universal Intracultural and Intercultural Dimensions of the Recalled Frequency of Emotional Experience. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37(5), S. 491-515.

Mae, M. (2003). Transkulturalität und interkulturelle Kompetenz. *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 194-196.

Mall, R. A. (2003): Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer "political correctness". *Erwägen, Wissen, Ethik* 14(1), S. 196-198.

Martin, M. M. / Anderson, C. M. (1998): The Cognitive Flexibility Scale. The Validity Studies. *Communication Reports* 11(1), S. 1-9.

Martin, M. M. / Rubin, R. B. (1995): A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports* 76(April), S. 623-626.

Maznewski, M. L. / DiStefano, J. J. (2000): Global Leaders are Team Players. Developing global leaders through membership in global teams. *Human Resource Management* 39 (2/3), S. 195-208.

McClelland, D. C. (1998): Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science* 9(5), S. 331-339.

Müller, S. / Gelbrich, K. (2001): Interkulturelle Kompetenz als neuartige Anforderung an Entsandte. Status quo und Perspektiven der Forschung. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 53(Mai), S. 246-272.

Otto, B. / Lang, A. / Schmitz, B. (2007): Selbstregulation in der Verhandlungsführung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 51(2), S. 68-78.

Oyserman, D. / Coon, H. M. / Kimmelmeier, M. (2002): Rethinking Individualism and Collectivism. Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 1, S. 3-72.

Pawlowsky, P. / Menzel, D. / Wilkens, U. (2005): Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen. In: Sonntag, K.-H. et al. (Hrsg.): *Kompetenzmessung in Unternehmen*. Münster: Waxmann, S. 343-453.

Perels, F. / Schmitz, B. / Bruder, R. (2005): Lernstrategien zur Förderung von mathematischer Problemlösekompetenz. In: Moschner, B. / Artelt, C. (Hrsg.): *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 155-176.

Pescosolido, A. T. (2003): Group Efficacy and Group Effectiveness. The Effects of Group Efficacy over Time on Group Performance and Development. *Small Group Research* 34(1), S. 20-42.

Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology* 49, S. 65-85.

Podsiadlowski, A. (2002): *Multikulturelle Arbeitsgruppen in Unternehmen*. Münster: Waxmann.

Roy, M. H. / Dugal, S. S. (1998): Developing Trust. The importance of cognitive flexibility and co-operative contexts. *Management Decision* 36(9), S. 561-567.

Schippers, M. C. / den Hartog, D. / Koopman, P. L. (2007): Reflexivity in Teams. A Measure and Correlates. *Applied Psychology. An International Review* 56(2), S. 189-211.

Schneider, U. / Hirt, C. (2007): *Multikulturelles Management*. München: Oldenbourg Verlag.

Schreyögg, G. / Kliesch-Eberl, M. (2007): How Dynamic Can Organizational Capabilities Be? Towards A Dual-Process Model of Capability Dynamization. *Strategic Management Journal* 28(9), S. 913-933.

Schulz-Hardt, S. / Brodbeck, F.C. (2007): Gruppenleistung und Führung. In: Jonas, K. / Stroebe, W. / Hewstone, M. (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer, S. 443-486.

Schutte, N. S. et al. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* 25(2), S. 167-177.

Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (1995): Generalized Self-Efficacy Scale. In: Weinmann, J. / Wright, S. / Johnson, M. (Hrsg.): *Measures in health-psychology. A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, England: nfer-nelson, S. 35-37.

Schwarzer, R. / Schmitz, G.S. (1999): Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 30(4), S. 262-274.

Schwarzer, R. (1993): *General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures*. URL: [http://web.fu-berlin.de/gesund/publicat/ehps\\_cd/health/world14.htm](http://web.fu-berlin.de/gesund/publicat/ehps_cd/health/world14.htm) [Zugriff am 14.04.2010]

Schwarzer, R. (1999): *Selbstregulation*. URL: <http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Selbstregulation/selbstregulation.htm> [Zugriff am 02.03.2009]

Sims, D. E. / Salas, E. (2007): When teams fail in organizations. What creates teamwork breakdowns? In: Langan-Fox, J. / Cooper, C. L. / Klimoski, R. J. (Hrsg.): *Research companion to the dysfunctional workplace. Management challenges and symptoms*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, S. 302-318.

Stagl, K. C. / Salas, E. (2008): Best practices in building more effective teams. In: Burke, R. J. / Cooper, C. L. (Hrsg.): *Building more effective organizations. HR management and performance in practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, S. 160-182.

Stempfle, J. (2005): Eine integrative Theorie des Problemlösens in Gruppen III. Sozio-emotionale Regulation, Konflikte und Kompetenzbedrohungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 36(1), S. 61-80.

Stewart, G. L. (2006): A Meta-Analytic Review of Relationships Between Team Design Features and Team Performance. *Journal of Management* 32(1), S. 29-54.

Straub, J. (2007): Kompetenz. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler. S. 35-46.

Stumpf, S. / Klaus, C. / Süßmuth, B. (2003): Gruppenreflexivität als Determinante der Effektivität und Weiterentwicklung von Arbeitsgruppen. In: S. Stumpf / A. Thomas (Hrsg.): *Teamarbeit und Teamentwicklung*. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 143-165.

Süß, S. (2008): Diversity Management auf dem Vormarsch. Eine empirische Analyse der deutschen Unternehmenspraxis. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 60(Juni), S. 406-430.

Swift, T. A. / West, M. A. (1998): *Reflexivity and Group Processes. Research and Practice*. Sheffield: The ESRC Centre for Organization and Innovation.

Tasa, K. / Seijts, G. H. / Taggar, S. (2007): The Development of Collective Efficacy in Teams. A Multilevel and Longitudinal Perspective. *Journal of Applied Psychology* 92(1), S. 17-27.

Taylor, E. E. (1994): A Learning Model for Becoming Interculturally Competent. *International Journal of Intercultural Relations* 18(3), S. 389-408.

Tomasello, M. / Kruger, A. / Ratner, H. (1993): Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16(3), S. 495-552.

Triandis, H. C. (2006): Cultural Aspects of Globalization. *Journal of International Management* 12(2), S. 208-217.

Trommsdorf, G. (2003): Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 139-180.

van Dick, R. et al. (2008): Group diversity and group identification. The moderating role of diversity beliefs. *Human Relations* 61(10), S. 1463-1492.

Webber, S. S. / Donahue, L. M. (2001): Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance. A meta-analysis. *Journal of Management* 27(2), S. 141-162.

Wegge, J. (2003): Heterogenität und Homogenität in Gruppen als Chance und Risiko für die Gruppeneffektivität. In: S. Stumpf / A. Thomas (Hrsg.): *Teamarbeit und Teamentwicklung*. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 119-141.

West, M. A. (2000): Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In: Beyerlein, M. (Hrsg.): *Product Development Teams. Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*. Greenwich, CT: JAI Press, S. 1-30.

Wilkens, U. (2009a). Kompetenz. In: Scholz, C. (Hrsg.): *Vahlens Großes Personalexikon*. München: Vahlen, S. 592-596.

Wilkens, U. (2009b). Sozial-Kognitive Theorie. In: Scholz, C. (Hrsg.): *Vahlens Großes Personalexikon*. München: Vahlen, S. 1054-1057.

Wilkens, U. / Keller, H. / Schmette, M. (2006): Wirkungsbeziehungen zwischen Ebenen individueller und kollektiver Kompetenz. Theoriezugänge und Modellbildung. In: G. Schreyögg / P. Conrad (Hrsg.): *Managementforschung. Band 16: Management von Kompetenzen*. Wiesbaden: Gabler, S. 121-161.

Wilkens, U. / Schmette, M. / Gröschke, D. / Keller, H. (2007): *Die Identifikation der Wirkungsbeziehungen zwischen Strukturebenen der Kompetenz als Wegweiser für den Einsatz von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen*. Forschungsbericht zum Thema "Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Strukturebenen von Unternehmen und Organisationen" im Rahmen des Projektes Grundlagenforschung "Lernkultur Kompetenzentwicklung" (G018).

Wimmer, A. (2005): *Kultur als Prozess*. Wiesbaden: VS Verlag.

## **Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität**

[Gaining Intercultural Competence by Didactic and Experiential Training at Universities]

Verena Behrnd

Dipl.-Psych., interkulturelle Trainerin, freie Dozentin und Doktorandin an der Technischen Universität Dresden, Forschungsschwerpunkt: Evaluation interkultureller Trainings

### **Abstract [english]**

Universities sometimes provide language and area studies thus didactic instead of experiential intercultural training. I measured intercultural competence before and after experiential training with students that already had received didactic training, plus with another experiential group and a control group. I assumed that area and language studies equal didactic training and that didactic and experiential training foster intercultural competence. In the first study individual, social, and strategic intercultural competence, and problem solving strategies were measured by critical incidents. The second study measured cognitive, affective, and behavioral intercultural competence by a self-report questionnaire. An impact of didactic preparation was found for cognitive intercultural competence. Experiential training had a significant influence on problem solving, on individual, social, strategic, affective and behavioural intercultural competence. Pre-post differences and significances were stronger in the didactic group. I conclude that experiential training does foster intercultural competence and that didactic training shows its effect when supplemented by experiential training.

Keywords: intercultural competence, intercultural training, didactic intercultural training, experiential intercultural training, evaluation of training

### **Abstract [deutsch]**

Einige Universitäten bieten anstatt erfahrungsbasierter interkultureller Trainings didaktische Trainings in Form von Sprach- und Regionalkursen zu bestimmten Kulturen an. Interkulturelle Kompetenz wurde vor und nach erfahrungsbasiertem interkulturellem Training bei Studenten gemessen, die zuvor bereits didaktisches Training erhalten hatten. Zusätzlich erfolgten Vorher- und Nachhermessungen in einer erfahrungsbasierten Gruppe ohne vorheriges didaktisches Training und in einer Kontrollgruppe. Es wird angenommen, dass Sprach- und Regionalkurse didaktischem interkulturellem Training entsprechen und, dass sowohl didaktisches als auch erfahrungsbasiertes interkulturelles Training interkulturelle Kompetenz fördern. In der ersten Studie wurden individuelle, soziale und strategische interkulturelle Kompetenz sowie Problemlösen mittels Critical Incidents gemessen. Die zweite Studie misst kognitive, affektive und konative interkulturelle Kompetenz mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsfragebogens. Kognitive interkulturelle Kompetenz wurde signifikant durch das didaktische Training beeinflusst. Erfahrungsbasiertes Training sorgte für signifikant erhöhte Werte für Problemlösen, individuelle, soziale, strategische, affektive und konative interkulturelle

Kompetenz. Die Vorher-Nachher-Unterschiede waren jeweils deutlicher in der Gruppe mit vorherigem didaktischen Training. Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass erfahrungsbasiertes Training interkulturelle Kompetenz fördert und didaktisches Training am besten wirkt, wenn es mit erfahrungsbasiertem Training kombiniert wird.

Stichworte: Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelles Training, didaktisches interkulturelles Training, erfahrungsbasiertes interkulturelles Training, Trainingsevaluation

## 1. Einleitung

Der Förderung von interkultureller Kompetenz kommt an Universitäten eine immer größere Rolle zu. Studenten sollten für eine globalisierte Welt vorbereitet werden, weil Universitätsabsolventen die Gruppe mit der höchsten Mobilität und dem interkulturellsten Arbeitsumfeld sind (Graf 2004). Leider bieten bisher nur wenige Universitäten interkulturelles Training bzw. interkulturelle Trainingskurse als regulären Bestandteil des Curriculums an. Dahingegen gibt es an vielen Universitäten Regionalstudien mit einer Kombination von Sprach- und Regionalkursen zu bestimmten Kulturen. Mit diesen Kursen wird ein Äquivalent zu didaktischem interkulturellem Training angeboten. Die vorliegende Studie erforscht die Wirksamkeit von erfahrungsbasiertem und didaktischem interkulturellem Training auf die Strukturkomponenten interkultureller Kompetenz. Dazu wird eine Evaluation interkulturellen Trainings durchgeführt. Die interkulturelle Kompetenz von Studenten mit und ohne vorher absolviertem didaktischen Training sowie einer Kontrollgruppe wird vor und nach einem erfahrungsbasiertem Training gemessen. Für diese Evaluation wurden zwei Studien durchgeführt, die jeweils auf verschiedenen Modellen der interkulturellen Kompetenz (siehe 3.1 und 3.2) und davon abgeleiteten Messmethoden basieren.

## 2. Hypothesen

Die primäre Hypothese besagt, dass interkulturelle Kompetenz durch erfahrungsbasiertes interkulturelles Training beeinflusst wird. Es wird angenommen, dass die Teilnehmer erfahrungsbasierten interkulturellen Trainings nach dem Training in den verschiedenen Sub-Domains und Aspekten der Kompetenzmodelle nach Bolten (2007) und Gertsen (1990) veränderte interkulturelle Kompetenzwerte aufzeigen. Es wird weiter angenommen, dass ein Ergänzungsstudium mit Sprach- und Regionalkursen zu Lateinamerika die interkulturelle Kompetenz der Studenten beeinflusst, weil Sprachkenn-

tnisse und Wissen über verschiedenste Bereiche der latein-amerikanischen Kultur vermittelt werden, ähnlich wie in einem interkulturellem Training. Zudem wird angenommen, dass die Art des interkulturellen Trainings (didaktisch oder erfahrungsbasiert) unterschiedlich auf die einzelnen Komponenten der interkulturellen Kompetenz wirkt.

### 3. Theorie

#### 3.1 Das Prozessmodell der interkulturellen Kompetenz

Die erste Studie der Evaluation basiert auf dem Prozessmodell der interkulturellen Kompetenz von Bolten (2007). Es enthält die folgenden in einen interkulturellen Kontext eingebetteten Sub-Domains.

*Professionelle interkulturelle Kompetenz* besteht aus den beruflichen Kenntnissen, beruflicher Erfahrung, Kenntnissen über die Infrastruktur etc.

*Strategische interkulturelle Kompetenz* meint Fähigkeiten wie Problemlösen, Entscheidungsfindung oder Organisation.

*Individuelle interkulturelle Kompetenz* ist die Bereitschaft zum Lernen, Frustrationstoleranz, Stressresistenz, Ambiguitätstoleranz, Optimismus etc.

*Soziale interkulturelle Kompetenz* beinhaltet die Fähigkeit zur Metakommunikation, die Bereitschaft zu Kontaktaufnahme, Anpassung, Teamfähigkeit, Empathie etc.

Dabei versteht Bolten (2007) interkulturelle Kompetenz als eine nicht-additive Synergie, die sich in der Situation entfaltet und den dynamischen Charakter von Kultur berücksichtigt.

#### 3.2 Strukturmodell der interkulturellen Kompetenz

Das Strukturmodell der interkulturellen Kompetenz unterscheidet wie bei Gertsen (1990) zwischen kognitiver, affektiver und konativer interkultureller Kompetenz. *Kognitive Aspekte* umfassen Kulturwissen und interkulturelles Verständnis, welche interkulturelle Kontakte potentiell erleichtern. *Affektive Aspekte* beschreiben die Einstellung einer Person in Bezug auf die kulturellen Unterschiede in einer interkulturellen Situation. *Konative Aspekte* betreffen soziale und kommunikative Fähigkeiten, die wichtig für erfolgreiche interkulturelle Begegnungen sind (Scheitza 2002). Die Komponenten des Strukturmodells der interkulturellen Kompetenz sind in Abbildung 1 aufgeführt.

Kognitiv	Affektiv	Konativ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen</li> <li>• Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge</li> <li>• Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner</li> <li>• Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>• Metakommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiguitätstoleranz</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> <li>• Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Flexibilität, Empathie, Rollendistanz, Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</li> <li>• Geringer Ethnozentrismus</li> <li>• Akzeptanz / Respekt gegenüber anderen Kulturen</li> <li>• Interkulturelle Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationswille und -bereitschaft</li> <li>• Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</li> </ul>

Abb. 1: Komponenten der interkulturellen Kompetenz (Gertsen 1990)

### 3.3 Didaktisches versus erfahrungsbasiertes interkulturelles Training

Für die vorliegende Untersuchung ist die Unterscheidung zwischen didaktischem und erfahrungsbasiertem Training relevant. Didaktisches interkulturelles Training vermittelt Fakten über Kultur im Allgemeinen oder über eine spezifische Kultur (Götz / Bleher 2002). Es umfasst praktische Informationen, Regionalwissen und Informationen zur Bewusstheit der Existenz verschiedener Kulturen. Die praktischen Informationen informieren über die Lebensbedingungen in einem bestimmten Land. Regionalwissen behandelt politische, wirtschaftliche und kulturelle Sachverhalte. Informationen zur interkulturellen Bewusstheit zielen auf das Verständnis für die fremde Kultur und deren Eigenschaften. Erfahrungsbasiertes Training erzeugt Lernen durch persönliche Erfahrung (Rollenspiele, Simulationen, Kommunikationsübungen, Gruppenarbeit, etc.) durch Kombination von kognitiven und verhaltensbezogenen Trainingsaktivitäten (Götz / Bleher 2002). Die Erfahrung simulierter interkultureller Begegnungen und die Ausübung von fremdkulturellen Verhaltensmustern führt zu einer profunden Wahrnehmung von kulturellevantem Verhalten und verän-

dert zwar nicht völlig die Persönlichkeit des Trainingsteilnehmers, wohl aber seine oder ihre Einstellungen (z.B. Offenheit, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz) und Fähigkeiten wie Problemlösen, Organisation und Kommunikationsfähigkeiten. Bei Expatriates geht es vor allem um drei Arten von Fähigkeiten, die notwendig sind, um erfolgreich im Ausland zu arbeiten: Anpassungsfähigkeit, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Beziehungsfähigkeit (Kealey / Protheroe 1996).

### 3.4 Evaluation didaktischen und erfahrungsbasierten Trainings

Regionalstudien als Teil des didaktischen interkulturellen Trainings helfen z.B. dem Expatriate das Verhalten im Gastland besser zu verstehen und Insiderwissen zu erhalten, das zu mehr Respekt durch den Gastgeber führt. Tung (1981) hat aber herausgefunden, dass Expatriates, die nur Information über die Region erhalten haben, weder ihre Einstellung geändert noch ihre Persönlichkeitsmerkmale erweitert haben, was zu größerem Erfolg im Ausland geführt hätte. Auf der anderen Seite haben Bird et al. (1993) herausgefunden, dass die Vermittlung von kulturspezifischen Informationen einen Einfluss auf die Anpassung und die Leistung der Expatriates hatte. Sie begründen dies hauptsächlich mit einem tiefer gehendem Verständnis für die Gastkultur. Early (1987) fand ebenso einen Effekt von informationsbasiertem Training. Erfahrungsbasiertes Training führt zur emotionalen Beteiligung des Teilnehmers und häufig zu einem "Aha!" Effekt. Dadurch werden Denkweisen verändert und eine Verhaltensänderung bewirkt (Bhawuk / Brislin 2000). Erfahrungsbasiertes kulturallgemeines Training zielt auf den Einfluss von Kultur auf das tägliche Leben und den Umgang mit kulturellen Unterschieden. So führt erfahrungsbasiertes Training zu Kommunikationsfähigkeit, interkultureller Sensibilität, Problemlösefähigkeiten, sozialen Kompetenzen und Selbst-Reflexion (Graf 2004). Die positive Wirksamkeit von erfahrungsbasiertem Training wurde in vielen Studien bewiesen, wie zum Beispiel in Goldstein (1994). Trotzdem wird die Wirksamkeit von erfahrungsbasiertem Training noch immer diskutiert, weil nicht sicher ist, ob die eher künstlichen Simulationen wirklich tiefere Ebenen der Persönlichkeit des Teilnehmers erreichen. Zudem scheinen viele Übungen und die Schlussfolgerungen daraus zu einfach. Vor allem Teilnehmer mit Auslandserfahrung benötigen Übungen höherer Komplexität, abseits vom bloßen Erwecken interkultureller Bewusstheit. Keine Trainingsart allein kann interkulturelle Kompetenz in all ihren Bereichen erzeugen. Die didaktischen Methoden vermitteln Kulturwissen und Wissen zu kulturellen Verhaltensweisen, ermöglichen aber keine Erfahrungen interkultureller Begegnung. Deswegen werden keine Fähigkeiten erlangt, die hel-

fen würden privat und beruflich auf Verhaltensebene besser im Ausland zurechtzukommen (Kealey / Protheroe 1996). Erfahrungsbasierte Methoden erzeugen eine interkulturelle Umgebung. Die Simulationen und Rollenspiele handeln allerdings oft von Situationen, die nicht an die speziellen Anforderungen einer bestimmten Trainingsgruppe angepasst werden. Expatriates, die sowohl didaktisches als auch erfahrungsbasiertes Training erhalten haben, wurden von ihren Vorgesetzten besser bewertet. Die kulturelle Bewusstheit, die durch didaktisches Training erzeugt wird, verstärkt die positiven Folgen des Kontakts zu Personen anderer Kulturen im erfahrungsbasierten Training (Landis / Brislin / Hulgus 1985, Harrison 1992).

In der vorliegenden Untersuchung beginnt die Analyse an einem Punkt, an dem das didaktische Training bereits stattgefunden hat. Ein didaktisches Training wird so ex-post-facto evaluiert und ein erfahrungsbasiertes Training, welches danach stattfindet, experimentell.

## 4. Methoden

### 4.1 Methoden der ersten Studie

#### 4.1.1 Stichprobe der ersten Studie

Die nicht repräsentative Stichprobe besteht aus 255 deutschen Studenten verschiedener Fachrichtungen der TU Dresden. 176 Frauen und 79 Männer zwischen 18 und 42 Jahren mit einem Durchschnittsalter von 22,60 Jahren ( $SD = 2,76$ ) nahmen auf freiwilliger Basis teil. Die Stichprobe kann in zwei Gruppen geteilt werden: Studenten, die vorher didaktisches Training hatten ( $n=88$ ) und Studenten ohne didaktische Vorbereitung ( $n=167$ ). Die Gruppe mit vorher absolviertem didaktischen Training besteht aus Studenten eines Ergänzungsstudiums "Regionalwissenschaften Lateinamerika" der Technischen Universität Dresden. Der Inhalt dieses Ergänzungsstudiums entspricht den Inhalten eines didaktischen Trainings (praktische Informationen, Regionalwissen und Informationen zur Bewusstheit der Existenz verschiedener Kulturen). Es ist aber nicht standardisiert, weil die Studenten aussuchen können, welche Kurse über die lateinamerikanische Kultur und Sprache sie absolvieren. Um sicherzustellen, dass den Teilnehmern tatsächlich bereits die didaktischen Trainingsinhalte gelehrt wurden, wurden nur Studenten mit mehr als einem absolvierten Sprach- und Regionalkurs in die Untersuchung mit einbezogen. 161 Studenten der gesamten Stichprobe von 255 erhielten erfahrungsbasiertes interkulturelles Training. Von diesen 161 Trainingsteilnehmern hatten 59 zuvor didak-

tisches Training in Form der Regionalwissenschaften Lateinamerika erhalten und werden von nun an als didaktisch-erfahrungsbasierte Gruppe bezeichnet. 102 der Teilnehmer am erfahrungsbasierten Training haben vorher kein didaktisches Training erhalten und werden von nun an als erfahrungsbasierte Gruppe bezeichnet. Die Kontrollgruppe besteht aus Studenten, die weder didaktisches noch erfahrungsbasiertes Training erhalten haben (n=94, mit n=23 post measures). Abbildung 2 zeigt einen Überblick über die Teilgruppen der Untersuchungsteilnehmer.

Teilnehmer an der Befragung N=255 (mit n=88 didaktisch trainiert)			
	Treatment n=161		Kontroll n=94
Trainings- teilnehmer	Didaktisch- erfahrungsbasiert n=59	Erfahrungs- basiert n=102	
Post-measures (nach drop-out)	n=44	n=70	n=23

Abb. 2: Überblick: Untersuchungsteilnehmer der ersten Studie

#### 4.1.2 Untersuchungsdesign der ersten Studie

Der erste Schritt der Studie war die Befragung. Ein Fragebogen (beschrieben in 4.1.4), der interkulturelle Kompetenzwerte für die verschiedenen Sub-Domains (Bolten 2007) misst und biographische und ergänzende Informationen erfragt, wurde an alle Teilnehmer gegeben. Darauf aufbauend wurde die Stichprobe in Teilnehmer mit und ohne vorhergehendes didaktisches Training in Form der Regionalstudien Lateinamerika aufgeteilt. Diese beiden Gruppen werden im ersten Schritt der Analyse entsprechend eines Ex-Post-Facto-Designs verglichen. Danach liegt der Studie ein Pre-Post-Design mit zwei experimentellen Gruppen und einer Kontrollgruppe zu Grunde. Interkulturelle Kompetenz wurde jeweils vor und nach einem erfahrungsbasiertem Training in der didaktisch-erfahrungsbasierten, der erfahrungsbasierten und der Kontrollgruppe gemessen.

#### 4.1.3 Treatment in der ersten Studie

Das Treatment in der Gruppe mit didaktischer Vorbereitung war ein kulturspezifisches erfahrungsbasiertes Training. Es behandelt das Kulturkonzept und Kulturdimensionen, die deutschen und die lateinamerikanischen kulturellen Orientie-

rungen, interkulturelle Kommunikation und Konfliktlösestrategien. Das Training ist erfahrungsbasiert und nutzt Gruppenarbeit, Kommunikationsübungen, Rollenspiele und Simulationen. Das Training umfasst 12 Stunden. Das Treatment in der Gruppe der Studenten ohne didaktische Vorbereitung war ein kulturallgemeines interkulturelles Training, das genau dieselben Themen behandelte, ausgenommen der lateinamerikaspezifischen Informationen. Das Training erfolgte mittels derselben Methoden und in einem Umfang von 19 Stunden. Obwohl das Geben einiger didaktischer Informationen nicht vermieden werden konnte, wurden beide Trainings so erfahrungsbasiert wie möglich gehalten, so dass sie klar als erfahrungsbasierte Trainings eingeordnet werden können. Es könnten Bedenken entstehen, dass die beiden Trainings verschiedene Wirkungen haben könnten, weil eines kulturspezifisch und das andere kulturallgemein war. Tatsächlich waren die Übungen und Themen aber fast gleich. Das kulturspezifische Training wurde absichtlich weniger spezifisch gestaltet und enthielt mehr Module eines allgemeinen Trainings, um beide Trainingseffekte vergleichbar zu machen. Konsequenterweise wurden in der statistischen Analyse keine Unterschiede des Effekts des kulturspezifischen oder kulturallgemeinen Trainings gefunden. Im Laufe der Vervollständigung der Stichprobe wurden mehrere Trainings in einem Zeitraum von ungefähr drei Jahren zwischen 2006 und 2009 mit jeweils 9 bis 20 Teilnehmern pro Training durchgeführt.

#### 4.1.4 Fragebogen der ersten Studie

Die Studie verwendet einen Fragebogen, der interkulturelle Kompetenz in ihren Sub-Domains misst und zusätzlich biographische Informationen und Variablen erfasst, die einen möglichen Einfluss auf die interkulturelle Kompetenz haben. Interkulturelle Kompetenz wird in ihren Sub-Domains durch einen validierten Fragebogen von Peña Sebald (2008) eingeschätzt, der einem Kulturassimilator ähnelt und kulturspezifisch für Lateinamerika ist. Im Folgenden wird dieser Fragebogen CIQ genannt (Critical Incident Questionnaire). Er misst soziale, individuelle und strategische interkulturelle Kompetenz sowie die Verwendung von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Problemlösestrategien (Stahl 1998) mit 17 Items. Im Original ist der Fragebogen ein Internet-basiertes Assessment-Center. In der vorliegenden Studie werden die Items ohne die Assessment Center Einbettung präsentiert, da sie das bestimmende Element sind (Peña Sebald 2006). Der Fragebogen enthält die 17 Items als Critical Incidents mit Multiple Choice Antwortmöglichkeiten. Der Befragte soll diejenige Antwort von vier Möglichen auswählen, die am besten darstellt, wie er oder sie in dieser spezifischen Situation handeln würde. Jede Antwortmöglichkeit wurde von Peña als

negativ (-1) oder positiv (+1) beurteilt, betreffend der Sub-Domains interkultureller Kompetenz (Bolten 2007), und der Problemlösestrategien (Stahl 1998). Eine Antwort, die zum Beispiel beinhaltet, dass man sich an die fremde Kultur anpasst, kann gleichzeitig als positiv für die soziale interkulturelle Kompetenz aber negativ für die individuelle oder strategische interkulturelle Kompetenz eingestuft werden. Mit diesem Punktesystem wird das Risiko sozial erwünschter Antwortmuster stark minimiert. In der vorliegenden Studie werden die Werte der Antworten auf die 17 Situationen summiert, so dass sich eine Skala von -17 bis +17 für individuelle und strategische interkulturelle Kompetenz und für Problemlösen ergibt. Für soziale interkulturelle Kompetenz werden einige Antworten als neutral (0) bewertet. Daraus ergibt sich hier eine Skala von -13 bis +17. Der CIQ simuliert Ereignisse und Entscheidungen aus dem realen Leben. Es wurde ein Cronbachs Alpha von  $\alpha = .73$  für den Gesamtscore des CIQ ermittelt. Die Test-Retest Reliabilität wurde durch die Analyse der Kontrollgruppe dieser und einer anderen Studie erhalten ( $N=29$ ). Die Pre- und Post-measures korrelierten signifikant für die soziale Sub-Domain ( $r_s = .43$ ,  $p < .05$ ), die individuelle Sub-Domain ( $r_s = .64$ ,  $p < .01$ ) und für Problemlösen ( $r_s = .51$ ,  $p < .01$ ). Zusätzlich zu den signifikanten aber nicht sehr hohen Korrelationen gab es keine signifikanten Veränderungen der Mittelwerte der Teilnehmer, so dass relative temporäre Stabilität für Problemlösen und individuelle und soziale interkulturelle Kompetenz festgestellt werden kann. Die Kontentvalidität des CIQ kann unterstützt werden, da der Fragebogen auf dem Prozessmodell der interkulturellen Kompetenz (Bolten 2007) und den Strategien für Erfolg im Ausland basiert (Stahl 1998).

#### 4.1.5 Datenanalyse der ersten Studie

Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) wurde durchgeführt, um die Gruppen mit und ohne vorheriges didaktisches Training und mit und ohne Teilnahme am erfahrungsbasierten Training im Hinblick auf ihre Sub-Domains interkultureller Kompetenz unter Kontrolle der Variablen mit einem möglichen Einfluss zu vergleichen. Die Wirksamkeit des erfahrungsbasierten interkulturellen Trainings wird weiterhin mit Paired-Samples T-Tests (Norušis 1993) analysiert.

## 4.2 Methoden der zweiten Studie

### 4.2.1 Stichprobe der zweiten Studie

Die nicht-repräsentative Stichprobe besteht aus 72 deutschen Studenten verschiedener Fachrichtungen der TU Dresden. 48 Frauen und 24 Männer zwischen 18 und 30 Jahren mit einem

Durchschnittsalter von 23,43 Jahren ( $SD = 2,43$ ) nahmen teil. Wie in der ersten Studie kann die Stichprobe in zwei Gruppen geteilt werden: Studenten, die vorher bereits didaktisches Training erhielten ( $n=18$ ) und Studenten ohne vorheriges didaktisches Training ( $n=54$ ). Die Gruppe mit vorherigem didaktischem Training bestand aus Studenten des Ergänzungsstudiums „Regionalwissenschaften Lateinamerika“ an der Technischen Universität Dresden. Nur Studenten, die bereits mehr als einen Sprachkurs und Regionalkurs absolviert haben, wurden in die Stichprobe aufgenommen. 52 Studenten der gesamten Stichprobe von 72 erhielten erfahrungsbasiertes interkulturelles Training. Von diesen 52 Trainingsteilnehmern hatten 14 zuvor das didaktische Training erhalten und sie bilden die didaktisch-erfahrungsbasierte Gruppe. 38 Teilnehmer des erfahrungsbasierten Trainings hatten zuvor keine didaktische Vorbereitung und bilden die erfahrungsbasierte Gruppe. Die Studenten in der Kontrollgruppe hatten weder didaktisches noch erfahrungsbasiertes Training ( $n=20$ , mit  $n=6$  post measures). Abbildung 3 zeigt die Gruppen der Untersuchungsteilnehmer im Überblick.

Untersuchungsteilnehmer			
N=72 (mit n=18 didaktisch vorbereitet)			
	Treatment n=52		Kontroll n=20
Trainings- teilnehmer	Didaktisch- erfahrungsbasiert n=14	Erfahrungs- basiert n=38	
post-measures	n=9	n=29	n=6

Abb. 3: Untersuchungsteilnehmer Studie Zwei

#### 4.2.2 Untersuchungsdesign der zweiten Studie

Das Untersuchungsdesign entspricht dem der ersten Studie. Zunächst erfolgt eine Ex-Post-Facto-Analyse und dann das Pre-Post-Design mit zwei experimentellen Gruppen (didaktisch-erfahrungsbasiert und erfahrungsbasiert) und einer Kontrollgruppe. Als Treatment wurden drei kulturallgemeine erfahrungsbasierte Trainings von jeweils 90 Minuten auf wöchentlicher Basis mit jeweils 15-20 Teilnehmern durchgeführt. Das Training behandelte das Kulturkonzept, Kulturdimensionen, deutsche und fremdkulturelle Orientierungen, interkulturelle Kommunikation und Konfliktlösestrategien unter Verwendung der erfahrungsbasierten Methoden der Gruppenar-

beit, Kommunikationsübungen, Rollenspielen und Simulationen. Das Training dauerte 19 Stunden.

### 4.2.3 Fragebogen der zweiten Studie

Der Selbsteinschätzungs-Fragebogen umfasst 31 Items. Die theoretische Grundlage für den Fragebogen ist das Strukturmodell der interkulturellen Kompetenz (Gertsen 1990) mit kognitiven, affektiven und konativen Aspekten der interkulturellen Kompetenz. Der Fragebogen wird im Weiteren ASIC\_31 genannt, da er die Aspekte der interkulturellen Kompetenz in 31 Items misst. Die Items wurden von den einzelnen Unterpunkten der Aspekte abgeleitet (siehe Abbildung 1). So entstanden drei Subskalen mit einem möglichem Score von 0 bis 40 für die kognitiven, von 0 bis 56 für die affektiven und von 0 bis 28 für die konativen Aspekte. Die Scores für die kognitive, affektive und konative interkulturelle Kompetenz wurden aufgrund von Selbsteinschätzungen der Befragten gebildet. Die Items sind als Selbsteinschätzung auf einer Likert-Skala von „ich stimme völlig zu“ bis „ich stimme überhaupt nicht zu“ formuliert. Bei einigen Items wurde die Polarität umgekehrt. Ein Beispielitem ist: *Wenn ich mich mit jemanden aus einer anderen Kultur unterhalte, ist dies genauso wie mit jemanden aus meiner eigenen Kultur* (Ich stimme völlig zu = 0 Punkte, Ich stimme überhaupt nicht zu = 4 Punkte). Dieses Item misst die Bewusstheit für den unterschiedlichen Kommunikationsstil in verschiedenen Kulturen (kognitive Aspekte). Es wurde ein Cronbachs Alpha von  $\alpha = .74$  für den Gesamtscore des ASIC\_31 ermittelt. Zudem kann die Test-Retest-Reliabilität für den ASIC\_31 im Vergleich mit der Kontrollgruppe ( $n=6$ ) ermittelt werden. Die Vorher- und Nachher-Werte korrelieren signifikant für affektive ( $r_s = .93$ ,  $p < .01$ ) und konative ( $r_s = .97$ ,  $p < .01$ ) interkulturelle Kompetenz. Zusätzlich ist keine signifikante Veränderung der Mittelwerte festzustellen. Bezüglich der Test-Retest-Reliabilität des ASIC\_31 kann so von zeitlicher Stabilität für die affektive und konative Skala ausgegangen werden. Die Kontenvalidität ist gegeben, da der ASIC\_31 strikt auf dem Strukturmodell der interkulturellen Kompetenz basiert (Gertsen 1990).

### 4.2.4 Datenanalyse der zweiten Studie

Der Vergleich der verschiedenen Gruppen der Untersuchungsteilnehmer wird vor und nach dem Treatment mit MANCOVA durchgeführt. Die Kompetenzveränderungen vor und nach dem erfahrungsbasierten Training wurden mit Paired-Samples T-Tests untersucht.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Kompetenzentwicklung durch didaktisches interkulturelles Training in Gestalt von Sprach- und Regionalkursen

In der ersten Studie konnte im Vergleich zur Kontrollgruppe ohne didaktische Vorbereitung kein signifikanter Haupteffekt der Teilnahme an Sprach- und Regionalkursen gefunden werden. Bei der weiteren Analyse stellt sich aber heraus, dass die Studenten mit didaktischer Vorbereitung nach der Teilnahme am erfahrungsbasiertem Training höhere Mittelwerte aufweisen (siehe 5.2.1). Die Univariate Varianzanalyse zeigte einen Effekt der didaktischen Vorbereitung auf die kognitive interkulturelle Kompetenz in der zweiten Studie ( $F(1, 68)=4.82, p<.05, \eta^2=.07$ ). Im direkten Vergleich der Mittelwerte der Aspekte der interkulturellen Kompetenz zwischen der Treatment- und der Kontrollgruppe, noch bevor das erfahrungsbasierte Training erfolgte, zeigt die didaktische Gruppe der Studenten des Ergänzungsstudiums Lateinamerika signifikant höhere Werte für kognitive interkulturelle Kompetenz im Independent-Samples T-Test ( $M=29.17, SD=4.62$ ) als die Gruppe ohne didaktische Vorbereitung ( $M=26.46, SD=4.87; p<.05$ ).

Wie in der ersten Studie hatten die Studenten der Sprach- und Regionalkurse nach dem erfahrungsbasiertem Training höhere Mittelwerte für interkulturelle Kompetenz (siehe 5.2.2).

### 5.2 Interkulturelle Kompetenzentwicklung durch erfahrungsbasiertes Training

#### 5.2.1 Kompetenzentwicklung durch erfahrungsbasiertes interkulturelles Training in der ersten Studie

Der Mittelwert für die Verwendung der *Problemlösestrategien* war nach dem erfahrungsbasiertem Training signifikant höher als zuvor sowohl in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=12.88, SD=2.04; M_{post}=13.51, SD=1.75; p<.05$ ) als auch in der erfahrungsbasierten Gruppe (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=12.60, SD=1.92; M_{post}=13.14, SD=1.65; p<.05$ ).

Dasselbe gilt für den Mittelwert für *soziale interkulturelle Kompetenz* in der erfahrungsbasierten Gruppe (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=11.18, SD=2.54; M_{post}=12.17, SD=2.25; p<0.01$ ) und in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=10.90, SD=2.61; M_{post}=12.32, SD=2.14; p<.01$ ).

Ebenso erhöhe sich nach dem erfahrungsbasiertem Training der Mittelwert für *individuelle interkulturelle Kompetenz* signifikant in der erfahrungsbasierten Gruppe (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=14.58$ ,  $SD=2.42$ ;  $M_{post}=15.33$ ,  $SD=1.87$ ;  $p<.01$ ) und in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=14.83$ ,  $SD=2.19$ ;  $M_{post}=16.07$ ,  $SD=1.42$ ;  $p<.01$ ).

Nach dem erfahrungsbasiertem Training waren die Teilnehmer der erfahrungsbasierten Gruppe signifikant interkulturell kompetenter in der *strategischen Sub-Domain* als zuvor (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=7.06$ ,  $SD=3.47$ ;  $M_{post}=7.94$ ,  $SD=2.56$ ;  $p<.05$ ).

In der Kontrollgruppe konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden. Für Problemlösen, soziale und individuelle interkulturelle Kompetenz kam es in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe zu den stärksten signifikanten Mittelwertunterschieden.

### 5.2.2 Kompetenzentwicklung durch erfahrungsbasiertes interkulturelles Training in der zweiten Studie

Nach dem erfahrungsbasiertem Training war der Mittelwert für *affektive interkulturelle Kompetenz* in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe im Vergleich zur Vorhermessung signifikant erhöht (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=34.91$ ,  $SD=4.97$ ;  $M_{post}=37.27$ ,  $SD=4.03$ ;  $p<.05$ ).

Der Mittelwert für *konative interkulturelle Kompetenz* war nach dem erfahrungsbasiertem Training ebenfalls signifikant höher als zuvor (Paired-Samples T-Test:  $M_{pre}=18.55$ ,  $SD=4.01$ ;  $M_{post}=20.09$ ,  $SD=3.96$ ;  $p<.05$ ).

Die Untersuchungsteilnehmer aus der Kontrollgruppe, die kein interkulturelles Training erhielten, zeigten in der zweiten Messung keine signifikanten Mittelwertunterschiede für kognitive, affektive oder konative interkulturellen Kompetenz. Signifikante Mittelwertunterschiede traten nach dem erfahrungsbasierten Training in dieser Studie nur innerhalb der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe auf.

### 5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der zwei Studien

In der ersten Studie zeigte die didaktisch-erfahrungsbasierte Gruppe vor dem erfahrungsbasiertem Training keine höhere interkulturelle Kompetenz als die Gruppe ohne didaktische Vorbereitung. In der zweiten Studie wurde für kognitive interkulturelle Kompetenz ein Unterschied gefunden. Nach dem erfahrungsbasiertem Training traten signifikante Mittelwertunterschiede für individuelle und soziale interkulturelle Kompetenz und für Problemlösen in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe (erste Studie), für strategische

interkulturelle Kompetenz in der erfahrungsbasierten Gruppe (erste Studie) und für affektive und konative interkulturelle Kompetenz in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe (zweite Studie) auf. Die Vorher-Nachher-Unterschiede und deren Signifikanzen waren im Allgemeinen höher in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe (ausgenommen für strategische interkulturelle Kompetenz).

## 6. Diskussion

### 6.1 Kompetenzentwicklung durch didaktisches Training in Sprach- und Regionalkursen

Dass in der ersten Studie keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen der Kontrollgruppe und der didaktisch-trainierten Trainingsgruppe gefunden wurden, könnte dadurch begründet werden, dass die Stichprobe nicht zufällig ausgewählt wurde und freiwillig teilnehmende Studenten vielleicht auch ohne didaktisches Training eine hohe interkulturelle Kompetenz aufweisen. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die Regionalwissenschaften Lateinamerika nicht mit einem didaktischen interkulturellen Training gleichgesetzt werden können oder auch, dass alleiniges didaktisches Training ohne die Verwendung von erfahrungsbasierten Methoden nicht ausreichend für die Kompetenzentwicklung ist (Tung 1981, Bolten 2002). Der Selbsteinschätzungs-Fragebogen zu kognitiver, affektiver und konativer interkultureller Kompetenz aus der zweiten Studie scheint sensibler für die Erfassung von Kompetenzen zu sein, die durch das didaktische Training entwickelt werden, da hier ein Effekt für den kognitiven Aspekt gefunden werden konnte. Auch wenn die Unterschiede zwischen den Studenten mit und ohne didaktische Vorbereitung auf den ersten Blick nicht so evident zu sein scheinen, konnte die didaktisch-erfahrungsbasierte Gruppe dennoch den höchsten Kompetenzzuwachs durch erfahrungsbasiertes Training erhalten. Didaktisches Training scheint die Wirksamkeit erfahrungsbasierter Methoden zu verstärken. Dies steht im Einklang zu den Ergebnissen von Landis, Brislin und Hulgus (1985).

### 6.2 Kompetenzentwicklung durch erfahrungsbasiertes Training

Erfahrungsbasiertes interkulturelles Training erhöhte die Werte für Problemlösen, individuelle, soziale, strategische (nur in der erfahrungsbasierten Gruppe), affektive (nur in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe) und konative (nur in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe) interkulturelle Kompetenz. So legitimiert die vorliegende Untersuchung den Ein-

satz von interkulturellem Training an der Universität. Dass nicht alle sichtbaren Vorher-Nachher-Unterschiede in der zweiten Studie signifikant sind, kann mit der geringen Anzahl an Teilnehmern in dieser Studie begründet werden.

In der vorliegenden Trainingsevaluation muss didaktisches Training durch erfahrungsbasiertes interkulturelles Training ergänzt werden, um seine Wirksamkeit zu entwickeln. Hier findet sich eine Parallele zu Kinasts (1998) Evaluation interkulturellen Trainings, bei der einige der Trainingsteilnehmer zuerst eine interkulturelle Situation im wahren Leben erfahren mussten, um das Wissen aus dem Training in Kompetenz umzuwandeln. Die Aktivitäten im erfahrungsbasierten interkulturellen Training ähneln den Erfahrungen, die man hat, wenn man sich tatsächlich in fremden Kulturen aufhält und aktivieren so die Möglichkeit, interkulturelles Know-how in tatsächliches Verhalten umzusetzen.

### 6.3 Einschränkungen

Eine Schwachstelle der Untersuchung sind die verwendeten Fragebögen. ASIC\_31 ist ein neuer selbst-entwickelter Test mit Reliabilitäts- und Validitätswerten, die aus einer relativ kleinen Stichprobe gewonnen wurden. Für diese allerdings ergaben sich akzeptable Reliabilitäts- und Validitätswerte. Die originalen Reliabilitäts- und Validitätswerte des CIQ aus der ersten Studie, konnten für diese Untersuchung nicht berücksichtigt werden, da hier nicht das Assessment Center, sondern nur der Fragebogen angewandt wurde. Kontentvalidität und Konstruktvalidität konnten aber nachgewiesen werden. Die Reliabilität ist bezüglich der internen Konsistenz annehmbar für den Gesamtscore des CIQ in der vorliegenden Untersuchung. Ein weiterer Schwachpunkt liegt in der kulturspezifischen Ausrichtung des CIQ. Es misst zwar allgemeine interkulturelle Kompetenz, aber die Situationen der Critical Incidents spielen alle in Chile. Der stärkere Kompetenzzuwachs in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe könnte dadurch entstehen. Da aber in der zweiten Studie mit einem kulturallgemeinem Instrument (ASIC\_31) auch bessere Ergebnisse in der didaktisch-erfahrungsbasierten Gruppe nachgewiesen werden konnten, ist dies wahrscheinlich nicht der Fall. Insgesamt konnten signifikante, aber eher geringe Kompetenzzuwächse durch erfahrungsbasiertes interkulturelles Training erzielt werden. Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung, lagen möglicherweise schon hohe Kompetenzwerte bei den Teilnehmern vor, so dass es sich hier um einen Deckeneffekt handeln könnte. Die Größe der Kontrollgruppe ist in beiden Studien, vor allem nach dem Drop-Out, zu gering. Hier könnten nachfolgende Untersuchungen die Ergebnisse mit einer größeren Kontrollgruppe überprüfen.

Schließlich sind die erhaltenen Ergebnisse nicht immer eindeutig im Hinblick auf die einzelnen Kompetenzbereiche. Die Ergebnisse müssen vorsichtig interpretiert werden, da die Sprach- und Regionalkurse ja nur einem didaktischen interkulturellen Training ähneln und eventuell nicht einfach gleichgesetzt werden können. Bei Durchführung eines klassischen didaktischen Trainings könnten sich andere Befunde ergeben. Weil alle Teilnehmer Studenten sind, ist die Verallgemeinerung auf außeruniversitäre Anwendungsbereiche eingeschränkt.

#### 6.4 Schlussfolgerung

Die Wirksamkeit interkulturellen Trainings konnte in dieser Studie bestätigt werden. Die Schlussfolgerung daraus ist eine Entscheidung für und nicht gegen die Durchführung von interkulturellen Trainings an Universitäten. Didaktisches Training zeigt zumindest in einer Studie tendenzielle Effekte und hilft in beiden Studien, mehr von erfahrungsbasierten Training zu profitieren. Didaktisches Training kann daher als angemessen gesehen werden, wenn es keine Möglichkeiten für erfahrungsbasiertes Training gibt, oder auch als Einstiegsmaßnahme. Erfahrungsbasiertes Training erhielt bessere und kontinuierlichere Evaluationsergebnisse und sollte die favorisierte Maßnahme der Entscheidungsträger an Universitäten sein. Die Anwendung eines Methodenmix erhöht die Möglichkeit alle Ziele des interkulturellen Trainings zu erreichen. Kulturspezifisches Wissen kann in didaktischen Einheiten zwischen die Module des aktiven erfahrungsbasierten Lernens geschoben werden. Genauso sollten erlebte interkulturelle Handlungen reflektiert werden. Angewandte positive und negative Bewältigungsstrategien können bewusst gemacht und analysiert werden (Bolten 2002).

Die Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Untersuchung müssen natürlich im Rahmen der oben genannten Einschränkungen bedacht werden. Zukünftige Untersuchungen könnten diese Einschränkungen aufheben und erforschen, ob die hier gefundenen Resultate auch mit einer nicht studentischen Stichprobe, in einem experimentellen Design für die Evaluation des didaktischen Trainings und mit einem etablierten Test wie z.B. dem Multicultural Personality Questionnaire (Van der Zee / Van Oudenhoven 2001) repliziert werden können.

## Literatur

Bird, A. / Heinbuch, S. / Dunbar, R. / McNulty, M. (1993): A conceptual model of the effects of area studies training programs and a preliminary investigation of the model's hypothesized relationships. *International Journal of Intercultural Relations* 17(4), S. 415-436.

Bhawuk, D. P. S. / Brislin, R. W. (2000): Cross-cultural training. A review. *Applied Psychology. An International Review* 49(1), S. 162-191.

Behrnd, V. (2007): Evaluation of the Development of Intercultural Competence in Sub Domains by Intercultural Training. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 3(1), S. 97-104.

Behrnd, V. (2008): How Teaching Language and Culture at University Influences Intercultural Competence. From Research to Practice. *Journal of the World Universities Forum* 1(3), S. 121-126.

Bolten, J. (2002): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 57-75.

Bolten, J. (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Thüringer Landeszentrale für politische Bildung.

Earley, P. C. (1987): Intercultural training for managers. A comparison of documentary and interpersonal methods. *Academy of Management Journal* 30(4), S. 685-698.

Gertsen, M. (1990): Intercultural Competence and Expatriates. *International Journal of Human Resources Management* 1(3), S. 341-362.

Goldstein, D. (1994): *A comparison of the effects of expatriate training on sojourners' cross-cultural adaptability*. Unveröffentlichte Dissertation. Miami, FL: Florida International University.

Götz, K. / Bleher, N. (2002): Unternehmenskultur und interkulturelles Training. In: Götz, K. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 11-53.

Graf, A. (2004): Assessing intercultural training designs. *Journal of European Industrial Training* 28(2/3/4), S. 199-214.

Harrison, J.K. (1992): Individual and combined effects of behavior modeling and the cultural assimilator in cross-cultural management training. *Journal of Applied Psychology* 77(6), S. 952-962.

Kealey, D. / Protheroe, D. (1996): The Effectiveness of Cross Culture Training for Expatriates. An Assessment of the Literature on the Issue. *International Journal of Intercultural Relations* 20(2), S. 141-65.

Kinast, E.-U. (1998): *Evaluation interkultureller Trainings*. Lengerich: Pabst SciencePublishers.

Kirkpatrick, D.L. (1994): *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Behrnd: Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität

Landis, D. / Brislin, R. / Hulgus, J. (1985): Attributional training versus contact inacculturative learning. A laboratory study. *Journal of Applied Social Psychology* 15(5), S. 466-482.

Norušis, M. J. (1993): *SPSS® for Windows™; Advanced Statistics, Release 6.0*. Chicago: SPSS Inc.

Peña Sebald, J. A. (2006): Persönliche Kommunikation vom 20. September 2006.

Peña Sebald, J. A. (2008): *Effektivität und Angemessenheit. Messung Interkultureller Kompetenz im Assessment Center*. Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena). URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-17317/Dissertation.pdf> [Zugriff am 18.10.2010].

Scheitza, A. (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Studienbrief 2-010-0505 des postgradualen und weiterbildenden Fernstudiengangs Europäisches Verwaltungsmanagement*. Berlin: Fernstudienagentur des FVL.

Stahl, G. (1998): *Internationaler Einsatz von Führungskräften*. München: Oldenbourg.

Tung, R. (1981): Selecting and training of personnel for overseas assignments. *Columbia Journal of World Business* 16(1), S. 68-78.

Van der Zee, K. I. / Van Oudenhoven, J. P. (2001): The Multicultural Personality Questionnaire. Reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality* 35(3), S. 278-288.

## **International English and the Training of Intercultural Communicative Competence**

[“International English” und interkulturelle Kompetenz]

Judith Mader

M.A., Head of Languages Frankfurt School of Finance and Management

Rudi Camerer

PHD, etc – European Language Competence, Frankfurt/Main

### **Abstract [english]**

Training students in the use of appropriate discourse strategies, e.g. in International English, may do more to encourage intercultural understanding than focussing on cognitive and personality-oriented methods prevalent in many intercultural training concepts. The paper is based on curricula and training material developed both for German secondary schools and for chambers of commerce in Germany and Austria.

Keywords: intercultural competence, international English, discourse strategies, politeness conventions, criteria for intercultural competence

### **Abstract [deutsch]**

Interkulturell angemessene Diskursstrategien in der Fremdsprache zu vermitteln, z.B. in “International English”, dürfte mehr zur Herausbildung interkultureller Kompetenzen beitragen, als vorwiegend kognitive und persönlichkeitsbezogene Übungsformen, wie sie in zahlreichen interkulturellen Trainingskonzepten zu finden sind. Der Beitrag nimmt Bezug auf Curricula und Trainingsmaterialien, die für Fremdsprachenschüler deutscher Sekundarschulen und für Zertifikatslehrgänge von Industrie- und Handelskammern in Deutschland und Österreich entwickelt wurden.

Stichworte: interkulturelle Kompetenz, Englisch als Lingua Franca, Diskursstrategien, Höflichkeitskonventionen, Kriterien interkultureller Kompetenz

## **1. Basic Questions Revisited: Culture and Language**

There is no doubt that language and culture are inextricably connected (Whorf 1962, Gumperz 1982, Gipper 1987, Geertz 1993, Ochs 2005), but how many intercultural training concepts effectively develop the trainees’ intercultural communicative competence? Does knowing about the findings of Hofstede and Trompenaars, being able to define low-context cultures, collectivist societies, or being open-minded, sensitive and able to work under pressure make a person a competent communicator in intercultural encounters? What role does language play in intercultural encounters? Why is language so rarely mentioned by many interculturalists? Looking at these questions from the point of view of relevant criteria, as test experts (which we are) would, we have often been disappointed by the training and testing tools available. It is for this reason that we have chosen a different strategy for developing a training and testing concept for intercultural

competence in English – one now used in some secondary schools in Germany as well as by chambers of commerce in Germany and Austria. This essay outlines our approach and the practical answers we suggest.

## 2. Language - the Source of All Misunderstanding (A. de Saint-Exupéry)

### 2.1 A Clash of Cultures – or is it really?

One example for what we suggest was observed in an inter-city train in Germany, where a German conductor, wishing to help an Asian passenger with information on where she should change trains was heard to say to her as the train approached the station, “You must get out here!” This turn of phrase combined with a strong German accent clearly confused the passenger. The guard was no doubt proud of his ability to communicate in English and the results gained, when the passenger, albeit rather timidly, left the train as soon as possible. This situation may perhaps not be considered as one of great importance. The passenger got off the train and presumably reached her destination. Communication of a sort was achieved. However mutual understanding between the two protagonists was certainly not achieved as neither realised what had gone wrong in the encounter and each undoubtedly remained with their own stereotypical explanations of the other’s behaviour.

Let us examine briefly how this arose and what could have helped both parties to deal more appropriately with the situation. Any dictionary will give *must* as the English translation of the German *müssen*, and although modern language teachers are aware of the limitations of dictionary translation, probably at no stage of his learning of English did the conductor learn that the English use of *must* is not the same as the German *müssen*. Although competent speakers of English would all agree that the appropriate instruction would be something like “I think this is where you have to get off” or “The next station is where you change trains”, these are not provided as acceptable equivalents for the entirely appropriate and by no means brusquely German “Sie müssen hier aussteigen” in any standard language courses. If a German conductor were to say “Ich glaube, Sie müssen hier aussteigen”, he would expose himself as having only a tentative knowledge of the route, i.e. not knowing his job properly. Had the German conductor been trained to adjust German discourse strategies to an international setting, the near clash with the passenger might have been avoided.

## 2.2 The French are unpunctual

Probably nine out of ten Germans hold this statement beyond reasonable doubt. If asked why they think this, they will present evidence from their personal experience as well as that of friends and colleagues. There are undoubtedly just as many examples of unpunctuality among Germans as among the French, however in Germany this truth is widely accepted. If you consult the German version of *google* for references on “Franzosen” and “unpünktlich”, you will be provided with some thirty thousand pages documenting the widely held assumption [10 May 2010]. It may be surprising for many Germans to find that the English *google* lends no support to this stereotypical view but instead suggests some twenty translations of “unpunctual” into French and other languages [10 May 2010]. Some intercultural guidebooks available on the German market back up the view with intercultural theory, explaining the Frenchman’s alleged lack of discipline with terminology borrowed from Hofstede and Trompenaars. The French culture type is classified as polychronic or synchronic and the German as monochronic or sequential – something believed to explain the Frenchman’s lack of discipline with time, but in fact merely updating long-held prejudices using newfangled terminology (DGFP 2004:49, Wannenwetsch 2009:262). To what extent different culture standards account for the stereotypical perception quoted above can be left open. There are indications, however, that the Germans and the French use different discourse strategies when making private appointments, leaving both sides unaware that they have not agreed on a specific time. The discourse used for making private appointments varies so greatly between the two cultures that attempts to make these arrangements are almost bound to come to grief. Against this background anyone in Germany learning how to make an appointment with a Frenchman using English should be presented with strategies for a different approach. Communication about the arrangements, as well as about how these are made, i.e. meta-language, can be used to deal with the situation and potential misunderstandings defused. In other words, the German should be able to verify mutual agreement in a way that would neither insult nor irritate his French partner.

There are many more cases where intercultural misunderstandings are not caused solely or at all by supposed features of culture types but have as their source a misunderstanding of the other’s (national, cultural, personal etc.) identity resulting from the use of conventional discourse style appropriate in the interlocutor’s language and too readily transferred to another, in this case English (Gumperz 1998, Young 1982, Jupp et al. 1982, Adler 2003, Handke 2006, Camerer 2007

and 2009). Nonetheless most intercultural training programmes available today underestimate the role language plays in intercultural communication. Recent studies of intercultural training concepts in Britain and Germany reveal that the methods most often used by trainers are lectures, discussions, role plays and simulations. The sessions as a whole revolve around cognitive and experiential training, with the practical use of language-bound communication remaining largely disregarded (Ward et al. 2001, Niedermeyer 2001, Bolten 2003, Knoll 2006). Cultural frameworks, on the other hand, among these most of all those provided by Geert Hofstede, are frequently cited and used as theoretical frameworks for understanding cultural differences. It is for this reason that we include the following comments.

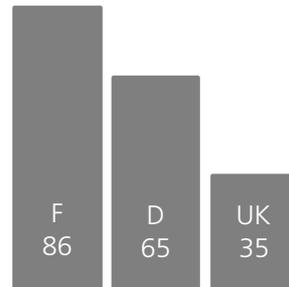
### 3. Beyond Hofstede: A note on cultural frameworks

Since it was first published in 1980, Hofstede's culture framework has been incorporated into the work of academic researchers and intercultural trainers alike. Today a stunning number of books, essays and training concepts quote Hofstede's findings without acknowledging the fact, it seems, that the world of the 1980s was in many ways a different one (Nakata 2009:4ff.). Without wishing to question the value of Hofstede's research, it is worth pointing out the shortcomings of the methodological basis for this research. The ethnocentric implications of Hofstede's findings have been frequently criticised but little attention has been paid to these criticisms in large parts of the intercultural training sector. The methodological criticism points out that

- cultures are not limited to values,
- cultures are not extremely stable,
- culture may be an effect, not only the cause,
- geographical boundaries are not optimal for clustering cultures,
- mean scores and ranking may create a false perception of cultural homogeneity,
- matched samples are not always helpful for the study of cultural differences,
- self-response questionnaires do not adequately measure culture (Taras / Steel 2009:40-60, Haas 2009:110ff.).

In addition to the above, genuinely language-focussed criticism is largely of a) equivalents for terms in different languages, b) questions arising from a difference in degree, e.g. for politeness, c) culture-bound responses and the differences

existing in these and d) factors of social desirability (Behrens 2007, Haas 2007). These general questions have often led to concrete criticism of the judgements which have arisen from Hofstede's findings. Let's take for example his findings for uncertainty avoidance in France as compared to Germany and the UK (Hofstede 2005:168f.):



Exh. 1: Uncertainty Avoidance Index according to Hofstede (2005:168f.)

These figures meet with scepticism not only among French experts (Pateau 1999:41ff.) but also in Germany (Jahn 2006:10ff.) as they clearly challenge generally held (stereotypical?) views both in Germany and France.

Not much doubt has arisen about the figures for the United Kingdom. It may be interesting to note, however, that Britain is the country with the highest number of insurance policies in all of Europe, nearly twice as high as in Germany, and significantly higher than in France (Eurostat 2008). Hofstede, it is true, distinguishes somewhat unconvincingly between *uncertainty avoidance* and *risk avoidance*, but nevertheless it would be interesting to know how his findings relate to this piece of evidence. Hofstede's findings, as initial explorations into how features of a culture can be defined and explained, are undoubtedly useful. But their widespread acceptance as well as their practical application in training concepts for intercultural communication is definitely questionable (e.g. Gibson 2000, DGFP 2004). We fear that propagation of many of the widely received findings may have a misleading effect on the general understanding of cultural differences as well as on the contents and methods used in intercultural training programmes. Our hypothesis is that the naïve transfer of culture type features to a culture or country, or even to individuals and their behaviour, leads to a widespread disregard of communicative behaviour and to the deployment of discourse conventions which are not always appropriate. Our aim is to identify genuine language-based intercultural misunderstandings and methods for resolving these. The findings have led us to reconsider material and methods used in many current training programmes in intercultural competence. We base our suggestions for future developments in this field on relevant definitions of the term *competence* and the meaning of the concept of *intercultural communicative competence*. This

uses the research incorporated in the Common European Framework of Reference for Languages as well as that of Gumperz, Byram, Beneke, Müller-Jacquier and others. These have led to the development of criteria for the definition, training and ultimately testing of intercultural communicative competence and its consequences for curriculum design.

#### 4. Intercultural Communicative Competence

The examination of discourse features may well provide useful information for intercultural understanding, as it is language which ultimately makes up interaction, and it is almost always a person's use of language which defines our perception of their intercultural competence. Interestingly language is almost entirely ignored in the many definitions of intercultural competence which are used to provide the basis for training curricula and tests, the results of which can have far-reaching effects on individuals' careers. Competence can be usefully defined as

"...more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating." (OECD 2003:4)

The critical elements are a) the role of context and b) the role of performance. Competences are played out in the social and physical environment – and thus the proof of competence lies in its active performance. To put it quite simply: when we speak of intercultural competence we mean intercultural communicative competence. Intercultural communicative competence is not the same as language competence to be sure, yet it is difficult to imagine intercultural competence without considering language. We suggest it is the intercultural use of language we should be looking at, which includes learning how to find out about other ways of thinking and communicating, how to become more open to them and to develop our personalities to function in a culturally appropriate way in contexts other than our own. And, at the same time, do business successfully by building rapport, thus allowing a positive relationship to develop. For this reason politeness is the core competence in intercultural communication – politeness not in the sense of following rules of etiquette (although this too can be important), but as a way of building rapport. Politeness conventions however may vary considerably, for what may be sufficiently polite or acceptable in one culture may be impolite and completely unacceptable in another (Hickey / Stewart 2005). So what makes a person a

competent communicator in intercultural encounters is principally a combination of three things:

- a) some basic knowledge of culture standards (which does not necessarily imply the reading of theoretical books),
- b) willingness to accept otherness - as far as possible,
- c) but most of all the ability to communicate effectively, using (whichever) language intelligently and adequately, in order to encourage a positive relationship to develop.

To quote a definition: "Intercultural Competence means possessing the necessary attitudes and reflective and behavioural skills and using these to behave effectively and appropriately in intercultural situations." (Deardorff 2006:5, translation by the authors). Using reflective and behavioural skills to behave effectively and appropriately undoubtedly relies on the use of language. Therefore, when discussing intercultural communication today, *International English* can hardly be avoided.

## 5. International English and Intercultural Communication

The significance of language today can no longer be determined by the number of its native speakers. What decides on the role a language plays in the world is the number of people who use the language as a first or a second language. This is nowhere more so than with English, and if this determiner of significance is accepted, then English is definitely world language number one and it can be assumed with little doubt that the language of the Anglo-Saxons, and most probably the varieties spoken by the British and US Americans, will maintain their strategically important position (Graddol 2006). It is therefore an Anglo-American variety, sometimes referred to as Mid-Atlantic, which we have taken as the initial language variety for developing intercultural competence in English.

There is widespread agreement among experts that the number of intercultural encounters in which English is not the native language of any of the interlocutors is greater than those in which native speakers take part. This range of varieties, defying attempts of standardisation and referred to here as *International English*, is the rule rather than the exception (Meierkord 1996, Crystal 1997, Beneke 2000, Seidlhofer 2001, Seidlhofer 2003a and 2003b, Graddol 2006, Wolf & Polzenhagen 2006, Jenkins, J. 2007, Prodromou 2008, Mauranen / Ranta 2009, Sharifian 2009). Interlocutors involved in international encounters may be successful in establishing a temporary *Community of Practice*, as Seidlhofer and others have called it. Of particular note, however, is the fact that it is probably a language with no cultural roots which is being

used by all or some of the interlocutors. This assumption, however true it may be, has led many mistakenly to assume that communication in English will always be successful, as long as both parties speak it "well". This is by no means the case. The hidden cultural codes, while not in the language itself, exist nonetheless and are transferred from the native language of the interlocutors to English (see our example with the train conductor). It may be the very use of English, with the assumption that the same language is being spoken by all, which leads to misunderstandings, through its concealment of discourse differences by the blanket use of a language which is the native language of no-one. A standard variety of English, understood by all its users, probably exists only in 5 areas: aerospace industries, international transport, hotels, conferences and academic discourse (Thomas 1991, Verduijn 2004) and even in these, as we all know, misunderstandings are prevalent. Outside these fields, mutually incomprehensible and hidden culturally based communicative patterns form the background to the communication – lurking under the surface to emerge unexpectedly and destroy any hope of mutual understanding in a real sense.

Which leads us to the question, often asked "Which English are we to teach?" (Gnutzmann / Intemann 2005, Graddol 2006). Substantial agreement exists that a focus on British or American English is not enough. Our concept for training intercultural communication in English takes into account the role of English as a *lingua franca* and includes in its curriculum and test the skill of using English in a wide range of intercultural communicative situations.

On the one hand this means that British or American peculiarities of lexis, pronunciation, idioms etc. are taken into account only in so far as they support successful intercultural communication, i.e. considering the extremes of British and American English and finding a middle corridor of (hopefully) universally acceptable discourse features. This includes firstly identifying those features of English often taught which are acceptable neither in British nor American nor in many other varieties of English. To give one example: "no" is a translation of the German "nein" and vice versa but how far can they be used in the same way? It is only culturally aware and sensitive German speakers of English who avoid the use of "no" when speaking English, although they may use "nein" often when speaking their own language. Many less proficient or less aware speakers of English cause offence by saying "No!" when they should be saying "Really? I thought... (the opposite)". Misunderstandings arising from the misuse of apparent equivalents may cause more problems than has so far been assumed. It is therefore not enough to speak

clearly and correctly in English (grammatical mistakes will be forgiven in most cases) and our knowledge of English will not help us much if our perceptions of the words we use differ because of our own or another language. A list of critical language functions for intercultural situations will probably include the following: first encounters (including body contact), small talk, instructions, dissenting, criticising, complaining, finding agreement, convincing, extending / accepting / refusing invitations, as well as others. All the above will involve questions of social relations, hierarchy, appropriate register, politeness conventions, non-verbal communication etc. When dealing with language it is a matter of being on the ball constantly, as the answers will change as language and the use of it changes. How English develops as a *lingua franca* will to a great extent be dependent on the first languages of the speakers using it. It is unlikely that we will all use the language codes which the British or Americans use, but which language codes will we use? The answer will be found in the identification of language codes in our own languages as well as those in the languages of our interlocutors. Speakers of other languages whose only common language is English will have to be trained to interpret these. The most pragmatic answer is to provide learners with the means for the use of a "middle corridor" of polite discourse strategies in English, avoiding both (extravagantly) indirect conventions typical for some Anglo-Saxon milieus and (overly) direct discourse to be found in other cultures, among them Germany, Holland, Poland, Spain etc.

On the other hand, it is probably the skill of meta-communication which plays the most important role, perhaps particularly because this has so far largely been ignored in language training. Meta-communication holds the key to the success or otherwise of a great variety of communicative situations in which English as a *lingua franca* is used. Meta-language may be difficult or impossible to employ when communicating with members of some so-called high-context cultures, but in most intercultural encounters meta-communicative skills will play an essential role (Byram 1997, Beneke 1998 and 2000, Müller-Jacquier 1999 and 2000).

## 6. Criteria for Intercultural Communicative Competence

A person with limited linguistic competence may be an excellent communicator in intercultural encounters, and the opposite may be true as well. So what exactly makes a person an interculturally competent communicator? The answer is a combination of knowledge, awareness and willingness as well as ability, expressed in performance. Drawing on relevant

descriptors incorporated in the Common European Framework of Reference (Council of Europe 2001) as well as on some highly influential contributions to the academic debate (Byram 1997, Beneke 1998 and 2000, Müller-Jacquier 1991, 1999 and 2000, Council of Europe 2001, Lázár 2003, Eismann 2007) we take intercultural communicative competence to be made up of the following eight factors, the existence of which can only be revealed through performance:

1. *Knowledge* about the processes and institutions of socialisation in one's own and in one's interlocutor's country, i.e. country specifics.
2. *Knowledge* of the types of cause and process of misunderstanding between interlocutors of different cultural origin, i.e. intercultural theory.
3. *Ability* to engage with otherness in a relationship of equality (including the ability to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's own environment).
4. *Ability* to engage with politeness conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction.
5. *Ability* to use salient conventions of *oral* communication and to identify register shifts.
6. *Ability* to use salient conventions of *written* communication and to identify register shifts.
7. *Ability* to elicit from an interlocutor the concepts and values of documents or events, i.e. meta-communication.
8. *Ability* to mediate between conflicting interpretations of phenomena.

There can be no doubt that the successful employment of all these skills involves the use of language. Although knowledge and awareness play an important part, it is finally performance which counts towards the success of intercultural encounters.

## 7. From Theory to Practice: A Curriculum for Training Intercultural Competence in English

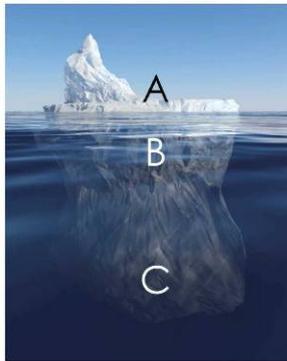
What are the consequences for curriculum design, training and assessment? Some elements can certainly be found in conventional language courses and in intercultural training courses of the type described above. The identification of the relevant skills and their combination to produce communicative competence for intercultural encounters was only the first step towards the development of a curriculum, a training course and ultimately a test of intercultural competence in

English developed for chambers of commerce in Germany and Austria. The concept consists of the following six modules for which illustrations are given as examples.

## 7.1 Intercultural Theory

This does not involve lectures on the subject or extensive reading, but draws on the learners' personal experience with, for example, the different levels of culture, proxemics or turn-taking and familiarises learners with the basic assumptions and different approaches while training the use of polite discourse. This module is not cognitive in essence but, like all the others, provides an introduction to and training in communicative competencies, choosing cultural differences as their main subject.

### THE CULTURE ICEBERG



What do you think is the most interesting thing about an iceberg?

For most people, it is that the largest part of the iceberg is invisible, i.e. that most of the iceberg is under the surface. What you can see is a very small and unimportant part of the whole. The part that really matters cannot immediately be recognised, but it is this enormous hidden part which makes all the difference – as the Captain of the Titanic found out to his cost.

The deeper you go in the water, the more essential — and potentially dangerous — the iceberg becomes.

1. How can culture be compared to an iceberg?
2. What do you think are the most important elements of a culture (your own or another)?
3. Where would you place the following aspects of culture on the iceberg — A, B or C?

EDUCATION	HUMOUR		
TABLE MANNERS	ORGANISATION OF COMPANIES		
DEMOCRACY	PERSONAL FRIENDSHIP		
DIRECTNESS OF SPEECH IN BUSINESS	PHYSICAL GESTURES		
ARCHITECTURE	AUTHORITY & RESPECT		
EMOTION SHOWN IN PUBLIC	ATTITUDE TO TIME / PUNCTUALITY		
FAMILY LIFE	SOCIAL LIFE: PUBLIC AND PRIVATE		
ROLES OF MALES AND FEMALES	TREATMENT OF OUTSIDERS/FOREIGNERS		
GREETINGS	VALUES AND BELIEFS		
RELIGION	NATIONAL ANTHEM		

4. Take notes.
5. Discuss your notes with your partner.

<b>You may find these phrases useful:</b>	<b>REPAIRING / COMPENSATING:</b>
<b>EXPRESSING AN OPINION:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What I'm trying to say is ...</li> <li>• How do you say ... ?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I feel ...</li> <li>• I think ...</li> <li>• I believe ...</li> </ul>	<b>AGREEING:</b>
<b>DISAGREEING:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• You are absolutely right.</li> <li>• I absolutely agree.</li> <li>• That's correct.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• I see your point, but ...</li> <li>• Maybe you're right, but ...</li> </ul>	<b>SUGGESTING SOMETHING:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perhaps we should also consider ...</li> </ul>

Exh. 2: Sample worksheet section 1: The Culture Iceberg

## 7.2 My Own Cultural Programming

This builds on the above module and focuses on the trainees' own assumptions and presumptions. Different concepts of time and punctuality or attitudes to hierarchy and discipline may serve as examples. Philosophical questions are not the focus but rather adequate ways of communicating about these assumptions using politeness conventions acceptable in most intercultural contexts.

### THE ART OF BEING GERMAN



Foto: www.abwperpoc.de/Donny

**G**ermans have utmost respect for appointments, for prearranged engagements, for deadlines; delays, postponements and unplanned hitches are anathema, throw them off balance and can ruin their days. Punctuality is so close to godliness that in the old days, it wasn't enough to be simply on time, you had to arrive five minute early. Well, this may no longer hold true in general, but pre-punctuality (for want of a better word) is quite often observed by shops and supermarkets, where the personnel start cleaning up and emptying cash registers well before official closing time—and shut their doors pre-punctually in the faces of

last-minute customers. So do bureaucrats working in offices. ... The German airline carrier, Lufthansa, recently admitted its punctuality record was unacceptable. In reality, the airline was towards the top of the world rankings in terms of punctuality, but this still wasn't good enough. As a contrast: I have it from several employees of the Pakistani national airline, PIA, that any arrival or departure within 24 hours of the scheduled time is considered punctual.

Susan Stern, *These Strange German Ways* (Hg. Altonille-Böcker e.V. 2006), p. 277.

Stich — Störung  
to be anathema — ein Gräuelt sein  
Godliness — Gottesfurcht

Read the text and discuss the questions with your partner.

- What does Susan Stern say about Germans' attitude to time and punctuality?
- Do you agree?
- What do you think about the examples she gives?

Use the expressions below.

Expressing an opinion	I feel ... / I think ... / I believe ...
Agreeing	You are absolutely right. I absolutely agree. That's correct.
Disagreeing, expressing a different opinion	I see your point, but ... Sorry, I'm not sure I agree with you. Maybe you're right, but ... Could it also be that ... ?
Balancing reasons, hesitating	Perhaps we should also consider ...
Agreeing	Do we (all) agree that ... ? So we (all) agree that ...



Exh. 3: Sample worksheet section 2: The art of being German

### 7.3 Country Specifics

As intercultural competence cannot be trained for all cultures and contexts and a specific context needs to be defined for each trainee involved, this module focuses on a country or countries of the trainees' choice. The identification of important features of the chosen country, e.g. with reference to factual information, cultural characteristics or rules of polite behaviour, culminates in the trainee giving a presentation on the country concerned.

## DOS AND DON'TS

What you should know when going to the USA

		TRUE	FALSE
<b>First encounters</b>	1. Americans like a firm handshake and firm eye-contact.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. You should always give your full name and say where you come from, what you do and how much you like America.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Meals</b>	3. During meals Americans keep their left hand in their lap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. It is seen as a wonderful compliment to finish the meal leaving your plate almost clean.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Dress-Code</b>	5. Americans often dress informally. You can wear jeans in practically all companies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. What we Germans call a "Smoking" is called a "tuxedo" in America.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Invitations</b>	7. "Come and see us any time" is not really meant as an invitation in most cases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. It is normal to come about half an hour after the time of invitation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	9. Americans expect a thank-you mail or telephone call from you the next day.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



© 2009 European Language Competence Framework am März 2009

INTERCULTURAL COMPETENCE IN ENGLISH

47

Exh. 4: Sample worksheet section 3: Dos and don'ts USA

## 7.4 Communicative Competencies

As the expression of politeness and strategies of building rapport vary from culture to culture, this module is closely linked to Modules 1 to 3 and depends not only on knowledge of cultural differences in general (Module 1), awareness of cultural assumptions and presumptions (Module 2), but also on the particular culture involved (Module 3). The focus again is on language and the appropriate use of it in a variety of intercultural encounters, particularly those which could become critical for one or more of those involved.

### DEALING WITH DIFFICULT SITUATIONS

**What would you do or say in the following situations?  
Discuss your answers with your partner.  
Work out the exact words you would say and write them down.**



1. You arrive at a company for a meeting. At the reception you are told that the meeting started half an hour ago. What do you do and say when you go into the meeting room?
2. A colleague returns to work after a long illness. What do you do and say when you see him for the first time?
3. Someone rings your company and asks to speak to your boss. You do not know where he is at the moment. What do you say?
4. You do not have a car at the moment and want to ask a colleague if she can give you a lift. What do you say?
5. You hear that a colleague's mother has died after a long illness. What do you say to the colleague when you see her?
6. You are offered a cup of coffee but do not want one. What do you say?
7. You want to ask something about a piece of equipment but are not sure of the right expression to use for the part you are interested in. What do you say?
8. You have spent an evening at a colleague's house, but now you have to leave. What do you do and say?
9. Someone says something negative about your country. What do you say?
10. You are asked how you like the US. What do you say?

Exh. 5: Sample worksheet section 4: Dealing with difficult situations

## 7.5 Metacommunication

This involves identifying the situation and moving from the level of direct discourse to the negotiation of the communication itself. Examples of this are establishing the use of forms of address, clarifying the terms to be used and discussing basic cultural standards (e.g. concepts of time and punctuality), to name but a few. The use of appropriate language in these situations has, to our knowledge, so far been neither a part of language training nor of most intercultural training.

### FINDING COMMON GROUND

#### 1.

Things that seem perfectly normal in some cultures are not at all normal in others. It's a good idea to establish common ground before problems arise. Here are some ways of doing this. When could you use them?

- A. *Should I come a bit before 10 if the meeting starts at 10?*  
B. *No, we don't usually start exactly at 10 here. Everyone will probably be here at about a quarter past.*
- A. *I've been invited for coffee. What time should I go?*  
B. *Coffee here usually means morning coffee so at about 10 I would think.*
- A. *Ring me any time in the afternoon. I'll be in my office.*  
B. *Ok, I'll call you at 2 o'clock.*

#### 2.

**Now read the following situations and discuss them with your partner. Decide what you should do and say. You want to be polite.**

- In Copenhagen you are invited to dinner at the home of a Danish colleague. You don't know exactly when he wants you to come.
- You are on a business trip in London and have an important meeting at 10 o'clock. The traffic is heavy and you realise you will be about 15 minutes late.
- After a long day with a business partner in Tokyo, he invites you to a Karaoke night. You don't want to stay up too late because you have a lot of work to do tomorrow.



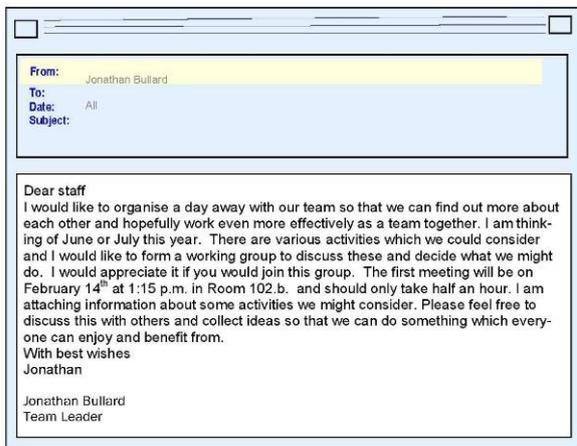
Exh. 6: Sample worksheet section 5: Finding common ground

## 7.6 Critical Incidents

Working with critical incidents is a standard part of most intercultural training concepts. Our approach is distinguished by the focus on the use of language in the critical incidents provided. It is not enough, we feel, to identify the critical incident and to suggest possible reasons for its occurrence, it is also necessary to be able to deal with it using language with the aim of (re)stabilising the relationship and furthering its success.

### A TEAM-BUILDING DAY

You have just started working as part of an international team in Norway. The members of your team come from different countries in Europe and other parts of the world. Your boss, the team leader, Jonathan Bullard, is British and has lived and worked in many different countries. Not long after you start working in the team, you get the following email:



Read the information Jonathan has attached:

<b>Health and Fitness</b> <i>Let your teams relax and tank up energy for the next project!</i> We cater for corporate clients and offer a range of activities to make your work go better: Sauna, swimming, gym (with instructors if required), yoga, and much more! Lunch and drinks (only healthy food and non-alcoholic drinks) included in price.	<b>Adventure Days</b> <i>Departments and teams can work together better after exciting experiences they have shared. Book our centre for your team (only one group is here at a time) and experience the thrills and fun of any or all of the following:</i> <ul style="list-style-type: none"><li>• Abseiling</li><li>• Tug-of-war</li><li>• Bungee jumping</li><li>• Paintballing</li><li>• Ten-pin bowling</li><li>• and much more</li></ul> <i>Beginners welcome. All activities supervised if necessary and tailored to your needs! Snacks and drinks included.</i>	<b>Wine and Dine at a Murder Mystery Evening</b> (in English) <i>Experience Agatha Christie as a detective on the trail of Hercule Poirot and Miss Marple and enjoy a three-course meal at the same time.</i> <i>Solve a murder in teams and compete against other teams from other companies.</i> <i>Great for team-building.</i> <i>Fine wines and gourmet food to suit all tastes.</i>
---	---	---

Decide which of these activities you personally would prefer. Think of one more idea for a team-building day

Exh. 7: Sample worksheet section 6: A team-building day

## 8. Conclusion

As can be seen, the entire course focuses on the use of language, i.e. international English, in intercultural contexts and makes use of specific material and methods designed to train this. This implies ignoring many aspects of conventional language courses, designing new elements and identifying and focussing on elements which have often taken a back seat up to now both in conventional language courses and in intercultural training programmes. Emphasising practical communication and the role of polite discourse and combining these with awareness-raising exercises with respect to culture-bound conventions and country-specific rules lie at the heart of it. The training concept described has not only been developed in theory but the material has also been used successfully in a considerable number of courses.

## Literature

Adler, N. J. (2003): Communicating across Cultural Barriers. In: Bolten, J. / Ehrhardt, C. (eds.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis, pp. 247-276.

Behrens, L. (2007): *Konservierung von Stereotypen mit Hilfe der Statistik. Geert Hofstede und sein kulturvergleichendes Modell. Allgemeine Sprachwissenschaft*. Institut für Linguistik. Universität zu Köln. Arbeitspapier Nr. 51 (Neue Folge).

Beneke, J. (ed.) (1998): *Thriving on Diversity. Cultural Differences in the Workplace*. Sprachen und Sprachenlernen Band 314. Bonn: Ferd. Dummlers Verlag.

Beneke, J. (2000): Intercultural Learning. In: Bliesener, U. (ed.): *Training the Trainers. Theory and Practice of Foreign Language Teacher Education*. Köln: Carl-Duisberg Verlag, pp. 276-292.

Bolten, J. (2003): Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen. In: Bolten, J. / Ehrhardt, C. (eds.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis, pp. 369-394.

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. / Nichols, A. / Stevens, D. (eds.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Camerer, R. (2007): Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (3). URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-3/beitrag/Camerer.htm> [accessed 06/20/2010].

Camerer, R. (2009): Sprache, Kultur und Kompetenz. Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz und ihrer Testbarkeit. In: Bahl, A. (eds.): *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze*. Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag, pp. 41-64.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deardorff, D. K. (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

DGFP – Deutsche Gesellschaft für Personalführung (ed.) (2004): *Interkulturelle Managementsituationen in der Praxis. Kommentierte Fallbeispiele für Führungskräfte und Personalmanager*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Eismann, V. (2007): *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation. Trainingsmodul*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Eurostat (2008): *Statistics in focus 75/2008. Industry, trade and services*. URL: <http://publications.europa.eu> [accessed 06/10/2010]

Geertz, C. (1993): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. London: Fontana Press.

Gibson, R. (2000): *Intercultural Business Communication. Fachsprache Englisch*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

Gipper, H. (1987): *Das Sprachapriori. Sprache als Voraussetzung menschlichen Denkens und Erkennens*. Stuttgart-Bad Cannstatt: problemata 110 frommann-holzboog.

Gnutzmann, C. / Intemann, F. (2005) (eds.): *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr Verlag.

Graddol, D. (2006): *English Next*. London: British Council.

Gumperz, J.J. (ed.) (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J.J. Interethnic Communication (2005). In: Kiesling, S.F. / Paulston, B.P.(eds): *Intercultural Discourse and Communication. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing. pp. 33-44.

Haas, H. (2007): Probleme der kulturvergleichenden Umfrageforschung. *Interculture Journal* 2007(5), pp. 3-20.

Haas, H. (2009): *Das interkulturelle Paradigma*. Schriften der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaft. Band 2. Passau: Verlag Karl Stutz.

Handke, U. (2006): *Interkulturelle Kompetenz als Türöffner. Ein deutsch-englischer Sprachknigge*. Braunschweig: Schroedel-Diesterweg.

Hickey, L. / Stewart, M. (eds.) (2005): *Politeness in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hofstede, G. / Hofstede, G.J. (2005): *Cultures and organizations. Software of the mind*. New York: MacGraw-Hill.

Jahn, J. (2006): *Kulturstandards im deutsch-französischen Management. Die Bedeutung unterschiedlicher Handlungs- und Verhaltensmuster von Deutschen und Franzosen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Jenkins, J. (2007): *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Jupp, T. C. et al. (1982): Language and Disadvantage. The Hidden Process. In: Gumperz, J.H. (ed.): *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 232-256.

Knoll, Y. (2006): Currently offered intercultural training in Germany and Great Britain. An empirical study. *Interculture Journal* 2006 (5), pp. 77-93.

Lázár, I. (2003): *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Mauranen, A. / Ranta, E. (eds.) (2009): *English as a Lingua Franca. Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Meierkord, C. (1996): *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native-speaker-Diskurs*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Müller-Jacquier, B. (1991): Kulturstandards in der Fremdsprache. In: Thomas, A. (ed.): *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken. Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach Publishers, pp. 41-54.

Müller-Jacquier, B. (1999): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Studienbrief Kulturwissenschaft. Universität Koblenz-Landau. Abteilung Koblenz.

Müller-Jacquier, B. (2000): Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In J. Bolten (ed.): *Studien zur internationalen Unternehmens-Kommunikation*. Waldsteinberg: Popp, pp. 20-49.

Niedermeyer, M. (2001): Interkulturelle Trainings in der deutschen Wirtschaft. Eine Bestandsaufnahme. In: Bolton, J. / Schröter, D. (eds.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis, pp. 62-77.

Ochs, E. (2005): Constructing Social Identity. A Language Socialization Perspective. In: Kiesling, S.F. / Paulston, C.B. (eds.): *Intercultural Discourse and Communication. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 78-91.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary*. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [accessed 06/10/2010]

Pateau, J. (1999): *Die seltsame Alchimie in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen. Aus der Praxis des interkulturellen Managements*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Prodromou, L. (2008): *English as a Lingua Franca*. London: Continuum.

Seidlhofer, B. (2001): Closing a Conceptual Gap. The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11(2), pp. 133-158.

Seidlhofer, B. (2003a): *A Concept of International English and Related Issues. From 'Real English' to 'Realistic English'*. Strasbourg: Council of Europe.

Seidlhofer, B. (ed.) (2003b): *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Sharifian, F. (ed.) (2009): *English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol: Multilingual Matters.

Taras, V. / Steel, P. (2009): Beyond Hofstede. Challenging the Ten Commandments of Cross-Cultural Research. In: Nakata, C. (ed.): *Beyond Hofstede. Culture Frameworks for Global Marketing and Management*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 40-60.

Thomas, A. (1991): *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach.

Trompenaars, F. / Hampden-Turner, C. (1997): *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. New York: McGraw-Hill.

Verduijn, a. N. (2004): *The New Language in International Business. Simplified English*. Second edition. The Netherlands: Tedopres International B.V. URL: [simplifiedenglish.net](http://simplifiedenglish.net) [accessed 10/05/2010].

Wannenwetsch, H. (2009). *Erfolgreiche Verhandlungsführung in Einkauf und Logistik*. Heidelberg: Springer.

Ward, C. / Bochner, S. / Furnham, A. (2001): *The Psychology of Culture Shock*. Second Edition. Philadelphia: Routledge.

Young, L. W. L. (1982): Inscrutability revisited. In: Gumperz, J. J. (ed.): *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 72-84.





## Rezensionen

- 119** *Götz, Klaus (Hrsg.) (2006): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training*  
Rezensiert von: Annette Faßbender
- 123** *Hansen, Klaus P. (2009): Kultur und Kollektiv*  
Rezensiert von: Alexandra Stang
- 127** *Ringeisen, Tobias/ Buchwald, Petra/ Schwarzer, Christine (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*  
Rezensiert von: Alexandra Stang
- 131** *Hejazi, Ghodsi (2009): Pluralismus und Zivilgesellschaft: Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada - Frankreich - Deutschland*  
Rezensiert von: Manuel Lorenz

**„Interkulturelles Lernen /  
Interkulturelles Training“  
herausgegeben von  
Klaus Götz**

Annette Faßbender

Dipl. Sozialwissenschaftlerin;  
Leiterin Flüchtlingsreferat des  
Kirchenkreises An der Ruhr; seit  
2005 zertifizierte Trainerin für  
„Interkulturelle Kompetenz“

## Rezension

„Die Reihe *Managementkonzepte* versucht den Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft sowie zwischen Wirtschaft und Gesellschaft zu fördern. Es geht um die Publikation theoriegeleiteter und praxisrelevanter Konzepte aus den Bereichen 'Lernen', 'Bildung' und 'Entwicklung'." So hieß es 2006 in der Verlagsmeldung zum Erscheinen der 7. verbesserten Auflage des Buches mit dem Titel „Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training“, das 1999 erstmals als Band 8 der mittlerweile 34 Bände umfassenden Reihe „Managementkonzepte“ von Klaus Götz herausgegeben wurde.

Das von ihm herausgegebene Buch „Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training“ umfasst neben der vom Herausgeber und Nadine Bleher verfassten Einführung, die den umfangreichsten Aufsatz innerhalb des Buches darstellt, 11 weitere Beiträge. Diese sind den Themen „Interkulturelles Managementtraining“, „Methoden, Verfahren, Konzepte“ und „Kultur und Bildung“ zugeordnet. In der Einführung, die die Autoren mit „Unternehmenskultur und interkulturelles Training“ überschrieben haben, gehen sie zunächst auf Zusammenhänge zwischen Kultur und Unternehmensführung ein. Im Mittelpunkt steht die Darstellung verschiedener Möglichkeiten, wie sich der im Ausland eingesetzte Mitarbeiter der Landes- und Unternehmenskultur annähern kann, um so das, was er erlebt besser zu verstehen. Im zweiten Teil geben die Autoren einen ausführlichen Überblick über Vorbereitungsmaßnahmen, die Firmen für ihre Mitarbeiter, die ins Ausland gehen, treffen können. Dabei betonen sie, dass sie neben dem Ausbau von Sprachkenntnissen und Wissen um internationale und landesspezifische Handels- und Arbeitsbedingungen die soziale Qualifizierung der Mitarbeiter als besonders wichtig erachten.

Die folgenden 4 Arbeiten stehen unter der Überschrift „Interkulturelles Managementtraining“. Jürgen Bolten bearbeitet in seinem Beitrag unter dem Titel „Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte“ erstens die Frage mit welchen Problemstellungen sich entsandte Führungskräfte besonders häufig konfrontiert sehen; zweitens, ob die bislang unter dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ verstandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausreichen, um die im fremdkulturellen Kontext auftretenden Probleme in der Situation bewältigen zu können; drittens, ob die derzeit üblichen Trainingstypen diese Problemaspekte aufgreifen und viertens, welche Schlüsse aus den Erkenntnissen gezogen werden müssen.

Er gelangt zu dem Schluss, dass in der Zukunft ein grundlegendes Maß an interkultureller Kompetenz bereits vor dem

Eintritt in den Beruf zu den wesentlichen Qualifikationsmerkmalen des internationalen Führungskräftenachwuchses zählen muss.

In seinem Beitrag „Hypermediale Lernsysteme zum Training interkulturellen Managements“ setzt sich Udo Konradt mit der Bewertung der Wirksamkeit hypermedialer Lernsysteme auseinander und kommt zu dem Schluss, dass sie die klassischen Seminarangebote zwar auf Dauer nicht ersetzen können werden, aber zukünftig in einigen Phasen einen festen Platz in der betrieblichen Weiterbildung einnehmen werden.

Alexander Thomas, Eva-Ulrike Kinast und Sylvia Schroll-Machl gehen in ihrem Aufsatz „Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelles Training“ zunächst auf die Schlüsselqualifikationen „Interkulturelle Kompetenz“ ein und erläutern einige psychologisch relevante Bedingungs determinanten. An einem konkreten Fallbeispiel werden zentrale Aspekte der Entwicklung von Trainingsmaßnahmen Förderung interkultureller Handlungskompetenz beschrieben und in ihrer Bedeutung für die konkrete Durchführung solcher Trainings erläutert. Sie äußern sich zu den Problemen und Möglichkeiten der Evaluation interkultureller Trainings aus anwendungswissenschaftlicher Sicht und kommen zu dem Schluss, dass Trainings zur Förderung interkultureller Handlungskompetenz eine Querschnittsaufgabe darstellen. Abschließend gehen sie auf die Vernetzung interkultureller Trainings- und Beratungsmaßnahmen mit Aspekten der Personalentwicklung und Personalförderung ein.

Im letzten Beitrag in diesem Teil des Buches beschreibt Juliana Roth unter dem Titel „Interkulturelle Lernmaßnahmen heute: Neue Realitäten – neue Konzepte“ interkulturelle Trainings in historischer Perspektive von den Anfängen an. Sie betrachtet kritisch das US-amerikanische Erbe in diesem Bereich und kommt zu dem Schluss, dass die gängigen interkulturellen Trainings neu diskutiert und überdacht werden müssen, weil die mit der Globalisierung einhergehenden politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen Kontexte von Interkulturalität geschaffen haben, die sich deutlich von denen noch vor 30 Jahren bis 50 Jahren unterscheiden.

Weiterhin beschäftigt sie sich in ihrem Aufsatz mit Kulturtheorien und Kulturbegriffen und der Frage der Ethik in interkulturellen Trainings, um schließlich zu dem Schluss zu gelangen, dass mittlerweile klar geworden ist,

„dass die europäische Sicht auf kulturelle Vielfalt und Interkulturalität es nahe legt, die aus den USA herrührenden Erkenntnisse und Praktiken kritisch auf ihre Tauglichkeit für die heutige gesellschaftlich Realität zu überprüfen und sie mit dem aktuellen Stand kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschung in Einklang zu bringen.“ (Götz 2010:131)

Unter der Überschrift „Methoden, Verfahren, Konzepte“ hat der Herausgeber mit dem Aufsatz von Michael Jagenlauf „Interkulturelles Lernen durch Outdoor-Training“, dem Beitrag von Ute und Ulrich Clement „Interkulturelles Coaching“ und der Abhandlung von Detlev Kran „Ist der MBA ein interkulturelles Training?“ einige konkrete Beschreibungen und Versuche der Einordnung verschiedener Spielarten interkultureller Trainings in den Sammelband aufgenommen, die lesenswert sind, weil sie den Horizont zum Verständnis derselben erweitern.

Der dieses Kapitel abschließende Beitrag „Interkulturelle Trainings und Einsätze: Psychische Kompetenzen und Wirkungsmessungen“ von Rüdiger M. Trimpop und Timo Meynhardt greift die Problematik auf, dass die Erfolgseinschätzung für Auslandsaufenthalte seitens der entsendenden Unternehmen mit nur 30% angegeben wird. Die Autoren äußern sich zum Zusammenhang von Kultur, Wert und interkultureller Kompetenz, nennen erfolgsrelevante psychische Faktoren und Prozesse, beschreiben Praxisbeispiele für Evaluationsstudien, um schließlich ausführlich zu beschreiben wie aus ihrer Sicht die Effektivität von Auslandsaufenthalten gesteigert werden kann.

Die letzten drei Beiträge dieses Bandes stehen unter der Überschrift „Kultur und Bildung“ und werden mit dem Artikel „Interkulturelles Lernen: Auf dem Weg zum gegenseitigen Verständnis und Respekt“ von Domingo Diel eingeleitet. Er nähert sich dem Thema, indem er unter anderem den Begriff der Kultur diskutiert, eigene Erfahrungen in interkulturellen Begegnungen schildert und schließlich zu dem Schluss kommt, dass wir versuchen müssen die Anderen in ihren Kontexten zu verstehen und die Unterschiede, die zwischen uns bestehen, zu respektieren.

Der Aufsatz „Alles verstanden – Nichts begriffen?“ von Martin Ott rundet den Band mit einem gut lesbaren Text, der von viel eigener praktischer Erfahrung zeugt, ab, dessen Hauptthese lautet:

„Lokales Wissen, ethnologisches Verstehen, sozio-kulturelle Faktoren sind unerlässlich und wichtig. Aber dieses Wissen genügt nicht. Man muss auch Einblick in den Verstehenshorizont, die Argumentationsmuster und die nicht artikulierten Zielerwartungen der Akteure bekommen.“ (Götz 2010: 227)

Als abschließender Beitrag findet sich „Weiterbildung in globalen Kontexten“ von Ernst Prokop, der die Themen des Bandes in einen weiteren Horizont stellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieser Band sehr lesenswert ist und von großer Sachkunde der einzelnen Auto-

ren zeugt. Ihn zeichnet aus, dass die verschiedenen Beiträge aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln geschrieben sind.

Vielleicht hieß es deshalb in der Verlagsmeldung „Ein Sammelband, der das Zeug zum Standardwerk hat.“ Dafür spricht auch, dass er soeben in 7. Auflage erschienen ist.

Götz, Klaus (Hg.) (2010): Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. 7. verbesserte Auflage, Band 8 der Reihe „Managementkonzepte“. München / Mering: Rainer Hampp Verlag. 266 Seiten, Preis 27,80 Euro, ISBN 978-3-86618-060-4 ,3-86618-060-8

## **„Kultur, Kollektiv, Nation“ von Klaus P. Hansen**

Alexandra Stang

Projektmitarbeiterin Publikationen  
und Interkulturelle Bildung an der  
TU Kaiserslautern

### **Rezension**

In einer globalisierten Welt des 21. Jahrhunderts ist ein toleranter, respektvoller Umgang mit Menschen aus unterschiedlichen Lebenswelten im privaten als auch im beruflichen Umfeld für uns alle von großer Bedeutung. Ein konstruktiver Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen ist daher für ein gedeihliches Miteinander heute unerlässlich. Auch die Kulturwissenschaften haben in diesem Zusammenhang in den vergangenen Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewinnen können. Sie erfreuen sich gegenwärtig innerhalb zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen einem weitreichenden Diskurs zu allen Fragen der Kulturalität.

Der vorliegende Titel „Kultur, Kollektiv, Nation“ des Passauer Kulturwissenschaftlers Klaus P. Hansen ist Bestandteil der Schriftenreihe der Forschungsstelle Grundlagen Kulturwissenschaften. Der Autor nimmt den vorhandenen Diskurs auf und ergänzt mit dem aktuellen Werk seine hinreichend bekannte Publikation „Kultur und Kulturwissenschaft“. Diese erweitert er um wichtige, neue Erkenntnisse zur menschlichen Kollektivität und wesentlichen Fragen nach neuen Kulturträgern jenseits der Nationalstaatlichkeit, die sich seit dem Ende der 80er Jahre im Rahmen eines erweiterten, offenen Kulturbegriffs (z.B. Subkulturen oder Unternehmenskulturen) entwickeln konnten. Als Kulturträger definiert Klaus P. Hansen das Kollektiv, zu dem er beispielsweise auch Teams, Geschäftsbereiche oder Organisationen zählt, die jedoch untereinander durchlässig und vernetzt sind. Es geht dem Autor in seiner Darstellung explizit nicht darum, den Nationalkulturbegriff aufzukündigen, sondern er möchte vielmehr Fragen zur menschlichen Kollektivität als ein noch viel zu wenig beachtetes und relevantes Feld von Kulturbeschreibung stärker in den Mittelpunkt des aktuellen Diskurses stellen.

Sein Ziel ist es, unseren vielfach einseitigen Blick auf den Kulturbegriff zu erweitern und weiterzudenken, um der heutigen gesellschaftlichen Komplexität besser gerecht zu werden und diesen somit auch für Kulturanalysen handhabbarer zu machen. Der Autor kritisiert jedoch vehement, dass sich ein Großteil der Disziplinen, die sich mit Kulturfragen in Theorie und Praxis beschäftigen, vielfach bis heute ihr Erkenntnisinteresse weiterhin auf nationalstaatliche Aspekte beziehen, obwohl diese nur noch eine von ganz vielen Kulturperspektiven darstellen. Mit seiner Argumentation möchte er die vielfach gebräuchliche nationalkulturelle Homogenitätsprämisse aufbrechen und den Grundstein für ein neues, erweitertes Verständnis von Interkulturalität und interkultureller Kompetenz legen. Klaus P. Hansen stellt dazu die Frage, um welches Kollektiv es sich bei dem Konstrukt Nation handelt. Im ersten

Teil des Buches präsentiert er dem Leser hierzu einen fundierten Einblick und Verständnis von inhaltlich relevanten Fachtermini der Kollektivitätsforschung. Dazu gehören die Begriffe wie Dachkollektiv, Multikollektivität, Polykollektivität und Präkollektivität, die untereinander vernetzt sind und Kultur in ihrer Komplexität erst begreifbar machen. Je nach Kontext zeigen sich dabei unterschiedliche Aspekte von Kultur (vgl. Hansen 2009:20ff.).

Im weiteren Fortgang der Ausarbeitung beschäftigt sich der Autor ebenfalls sehr kritisch mit diversen Aspekten zur kollektiven Wahrnehmung und der damit verbundenen Gefahr von unzulässigen Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen von kollektiven Identitäten. Dies ist von besonderer Relevanz, da der Einzelne als Teil eines vielschichtigen sozialen Netzwerks heute auf Grund seiner Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen vielfältigen globalen und lokalen Einflüssen ausgesetzt ist. Es handelt sich heute nicht mehr um kohärente Identitäten als ein statisches Konstrukt, sondern um stark ausdifferenzierte und somit auch dynamische Identitäten. Je nach Kontext werden bei der Identitätskonstruktion unterschiedliche Rollen wahrgenommen. Insgesamt werden in dem vorliegenden Band die gemachten Aussagen und das darunter liegende Theoriekonzept sehr schön mit zahlreichen anschaulichen und humorvollen Beispielen aus der Praxis untermauert und sind somit für jedermann, der dieses Buch liest, nachvollziehbar.

Die in dieser Publikation vorgestellte und von Klaus P. Hansen ausgearbeitete fundierte Analyse und Argumentation einer zukunftsweisenden Kultur- und Kollektivitätstheorie legt keinen ausschließlich nationalstaatlichen sondern einen lebensweltlichen Kulturbegriff zu Grunde. Dieser ist durch „Diversität, Heterogenität, Divergenzen und Widersprüche“ (Hansen 2003:182) gekennzeichnet. Das Buch möchte damit explizit einen Beitrag dazu leisten, der Bildung und Verhärtung von größtenteils undifferenzierten Nationalstereotypen in Form von sprachlich-kulturellen Charakteristika entgegenzuwirken. Ein weiteres Ziel ist es, vorhandene Kommunikations- und Kulturbarrieren abzubauen und einen gegenseitigen kulturübergreifenden Austausch und unvoreingenommene Kontaktaufnahme anzuregen.

Mit dem Band „Kultur, Kollektiv, Nation“ der Schriftenreihe Grundlagen Kulturwissenschaft legt der Autor seinen Lesern eine hervorragend theoretisch untermauerte Darstellung zu einer nachhaltigen Kulturanalyse und Beschreibung komplexer Wirklichkeit vor. Der dezidiert interdisziplinäre kulturwissenschaftliche Ansatz von Klaus P. Hansen wendet sich an alle Wissenschaftler als auch Personen aus der Praxis z.B. der Wirtschaft, dem Kultur-, Bildungssektor, dem Personalmana-

gument und den Massenmedien, wo kulturelle Sensibilität und Kompetenz heute ganz besonders gefragt ist. Jeder, der bereit ist, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, wird dieses Buch mit Gewinn lesen und einsetzen können.

Hansen, Klaus P. (2009): *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz Verlag. 234 Seiten. Preis 24,80 EUR. ISBN 978-3-88849-181-8.

## **Literatur**

Hansen, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn: UTB.

Hansen, Klaus P. (2009): *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz.



**„Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung“ von Tobias Ringeisen, Petra Buchwald und Christine Schwarzer**

Alexandra Stang

Projektmitarbeiterin Interkulturelle Bildung an der TU Kaiserslautern

## Rezension

Der adäquate Umgang der Lehrer- und Schülerschaft mit sprachlicher und soziokultureller Heterogenität an deutschen Schulen, insbesondere Diskurse zur Kultur und interkulturellen Kompetenzentwicklung, haben Hochkonjunktur. Sie sollten sich jedoch nicht ausschließlich nur auf Migrationsaspekte beziehen, denn es geht dabei um eine grundsätzliche Akzeptanz von Verschiedenheit religiöser, ethnischer und sozialer Unterschiede. Interkulturelle Kompetenz gerät von daher zunehmend in den Blickwinkel einer erfolgreichen Schulausbildung und gilt heute als eine relevante Schlüsselqualifikation für erfolgreiches Handeln in einer zunehmend globalisierten Welt. In diesem Zusammenhang fragt Holzbrecher: „Wie können oder sollen Bildungseinrichtungen mit der zunehmenden Vielfalt der Lebenswelten, mit milieu- geschlechts- und kulturspezifisch unterschiedlichen Formen der Realitätswahrnehmung und des Lernens umgehen?“ (Holzbrecher 2004:22). Zielsetzung des vorliegenden Buches von Tobias Ringeisen, Petra Buchwald und Christine Schwarzer ist es daher, sich aus einer psychologisch-pädagogischen Perspektive allgemein mit Strategien zur erfolgreichen Bewältigung interkultureller Kontakte und nationalkultureller Zugehörigkeiten im Schulalltag auseinanderzusetzen. Das Buch ist dabei in drei große Abschnitte untergliedert:

Die Autoren des ersten Teils der Publikation lenken zu Beginn die Frage auf den Kulturbegriff, die Kulturrelevanz und damit auf zugeschriebene Werte im Verhalten und Umgang untereinander. Sie stützen sich dabei in ihren Aussagen auf bekannte westlich orientierte, bipolare und nationalstaatliche Erklärungsansätze, die sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis heute nicht mehr überall auf breite Zustimmung stoßen. Im Gegenteil: Die Meinungen relevanter Fachvertreter und Praktiker über die Anwendbarkeit von Kulturdimensionen werden höchst kontrovers diskutiert. Weiterhin geht der Blick auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Lehrer-Schüler-Interaktion, sowie auf die Kulturspezifika des Lehrens und Lernens und die individuelle Lernvoraussetzungen ein. Im weiteren Fortgang wird auf die Auswirkungen und das Erleben von Konfliktsituationen näher eingegangen, die in multikulturellen Schulsettings immer wichtiger wird. Zu diesem Zweck wird die Theorie der Ressourcenerhaltung und Ressourcenberatung vorgestellt und anhand von praktischen Beispielen thematisiert und Bewältigungsstrategien diskutiert.

Der zweite Teil des Bandes ist im Wesentlichen Diskussionen gewidmet, ob und inwieweit interkulturelles Handeln als ein situations- und ereignisbezogenes Handeln überhaupt erfassbar und messbar ist. Dabei wird auf die spezifischen Anforderun-

gen im schulischen Kontext eingegangen. Diese werden im weiteren Verlauf von den Erfordernissen im Unternehmenskontext abgegrenzt. Hierzu stellen die Autoren dem Leser unterschiedliche Struktur- und Prozessmodelle interkultureller Kompetenz vor und diskutieren ihre Relevanz eingehend. Die Verfasser der einzelnen Beiträge sind sich darüber einig, dass interkulturell kompetentes Handeln aufgrund seiner Prozessualität und Situationsgebundenheit immer kulturspezifisch ist. Ein interkulturelles Kompetenzmodell ist bis heute für den schulischen Bereich noch nicht entwickelt worden. Im Fortgang wird auch die Frage diskutiert, welche Anforderungen heute an die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften gestellt werden müssen. Dazu entwickeln sie einen lehrerspezifischen Fragebogen, der sich auch mit interkultureller Unterrichtsgestaltung und den Anforderungen an ein interkulturelles Kompetenztraining aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive beschäftigt.

Im dritten Teil stehen abschließend die bekannten didaktischen Methoden und Lernziele schülerorientierter interkultureller Kompetenzentwicklung, die Planung von interkulturellen Lernszenarien und ihre praktische Erfahrungsmöglichkeiten im Mittelpunkt der Argumentation der unterschiedlichen Positionen.

Die skizzierten Beiträge der vorliegenden Publikation sind das Ergebnis einer Kooperation der Herausgeber mit Wissenschaftlern, die sich mit interkultureller Kompetenzentwicklung und Vermittlung vorwiegend aus der Sicht der Pädagogischen Psychologie im institutionellen Kontext beschäftigen. Dabei wenden sich die Autoren primär an ausgebildete Lehrkräfte, Lehrerfortbildungsinstitutionen, Lehramtsstudierende und Referendare, die sich auf eine künftige Tätigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern vorbereiten und dabei in der Lage sein müssen, eigenkulturelle Muster im Denken, Wahrnehmen und Handeln zu erkennen, um angemessen interagieren zu können. Das Buch ist aber auch für interessierte und neugierige Leser zugänglich, die sich bisher noch nicht so intensiv mit der Thematik im Schulkontext auseinandergesetzt haben, sich aber für diese Fragen interessieren.

Trotz veränderter lebensweltlicher Kontexte, wie sie teils auch geschildert werden, folgt die Argumentation in großen Teilen keinen neuen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Kulturbeschreibung und Methodenentwicklung. Es verzichtet weitgehend darauf, sich selbstkritisch mit der propagierten Kulturtheorie auseinanderzusetzen. Dies dokumentieren die zahlreichen Beiträge dieser Publikation. Aus diesem Grunde regen die Aufsätze des Bandes zu einer wachsamem Selbstreflexion an. Dabei sollte besonders die Frage erörtert werden, wieweit die zugrunde gelegte nationalstaatlich orientier-

te Kulturtheorie von Hofstede, die sich wie ein roter Faden durch die gesamte Argumentation des Bandes zieht, unter den Vorzeichen Migration und multikulturelle Vielfalt nicht zu einer Stolperfalle einer nachhaltigen interkulturellen Bildung und Dialogbereitschaft wird.

Relativ unbestritten ist, dass Schule heute eine hohe gesellschaftliche Verantwortung beim produktiven Umgang mit kultureller Diversität hat. Der Leser dieses Buches ist von daher aufgefordert, sich auf die Suche nach einer geeigneten Kulturtheorie zu begeben, die die skizzierten Kontexte berücksichtigt und sich dabei zu überlegen, wie diese für die tägliche Schulpraxis erfahrbar gemacht werden kann. Außerdem muss der Leser darauf antworten, inwieweit das beschriebene Vorgehen nicht vielmehr stereotypen, verallgemeinernden Denk- und Deutungsmustern einen Vorschub leistet, anstatt die Kulturkompetenz der Zielgruppe zu fördern. Letztlich ist es offenkundig, dass bei einem solchen Vorgehen die „Multikollektivität der Individuen“ (Hansen 2009:116) ausgeblendet wird. „Dem Individuum wird nicht nur die Breite seiner Individualität geraubt, sondern es werden ihm darüber hinaus Eigenschaften unterstellt, die es nicht besitzt“ (Hansen 2003:339).

Ringeisen, Tobias / Buchwald, Petra / Schwarzer, Christine (2008): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT Verlag. 192 Seiten. 19,90 EUR. ISBN 978-3-8258-1112-9.

## Literatur

Hansen, Klaus. P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn: UTB.

Hansen, Klaus. P. (2009): *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Stutz.

Holzbrecher, Alfred (2004): *Interkulturelle Pädagogik*. Berlin: Cornelsen.



## Pluralismus und Zivilgesellschaft – „Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften – Kanada, Frankreich, Deutschland“ von Ghodsi Hejazi

Manuel Lorenz

studiert Musik, Philosophie und Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Musik Köln sowie an der Universität zu Köln

### Rezension

Bei dem hier besprochenen Buch handelt es sich um eine 2008 an der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main im Fachbereich Erziehungswissenschaft eingereichte Dissertation.

Ghodsi Hejazi legt mit dieser Studie eine Analyse der Bildungssysteme der genannten Länder im Kontext ihrer jeweiligen historischen und sozialtheoretischen Realität vor, mit der das „generelle Verhältnis moderner westlicher Gesellschaften zu kultureller Fremdheit in Gestalt von Migration untersucht werden“ (Hejazi 2009:13) soll.

Zu Beginn versucht Hejazi grundlegende Begriffe – z.B. *moderne Gesellschaft* und *Bildung* – zu klären. Hier wäre zudem als wichtige Ausgangsthese zu nennen, dass für die *Integrationsleistung* eines Staates das moderne Bildungssystem als ein die Sozialstruktur der Gesellschaft reproduzierendes System relevant ist (Hejazi 2009:38).

In dem umfangreichen, den Länderstudien vorangestellten Teil „Die bürgerlich-moderne Gesellschaft des Okzidents“ werden die Begriffe *Bürgertum*, *Bürgerlichkeit* und *Bürgerliche Gesellschaft* historisch nachgezeichnet. Hier findet sich u.a. auch eine *Kritik der Moderne*, sowie eine Beschreibung der *Postmodernen*, in der das durch *De-* und *Konstruktivismus* aufgeworfene Problem der Identitätsbildung zwischen sozialstrukturellen Grenzen in der (entkolonialisierten), demokratischen Gesellschaft thematisiert wird.

Der Tatsache, dass keine Beschreibung der „bürgerlich-moderne Gesellschaft des Okzidents“ in der heutigen Zeit mehr ohne einen Blick auf die Rolle des Islams in selbiger auskommt, wird zunächst mit einem kurzen allgemeinen Exkurs zur „*Identitätsgestaltung von Muslimen*“ Rechnung getragen. Zudem widmet Hejazi am Ende jeder Länderstudie einen eigenen Teil dem Thema, der sich dann konkret auf das jeweilige Land bezieht.

Bevor es zu den Länderstudien geht, formuliert sie, worin sie das *Potential* von Bildung und also die Aufgabe der *Interkulturellen Pädagogik* (folgend: 'IP') sieht: Dass nämlich „Bildung i[m] [...] umfassenden Sinne der Subjektentfaltung [...] heute wieder die Hoffnung [nähre], als Integrationsmechanismus fungieren zu können“ (Hejazi 2009:110).

### Länderstudien

In diesen drei Studien möchte Hejazi untersuchen, „wie eine westliche Gesellschaft mit der ethnischen und religiösen Pluralität ihrer Bevölkerung umgeht und welche praktischen Lö-

sungen sich für die verschiedensten Probleme gefunden haben" (Hejazi 2009:125).

### **Kanada**

Im Vergleich zu den anderen Ländern kann Kanada als positives Beispiel gelten – also für gelungene Multikulturalismus-Politik und somit auch als Vorbild für die IP. Dabei dürfe allerdings nicht vergessen werden, dass Kanada „jene lange historische Tradition, welche europäische Gesellschaften bis heute prägt“ (Hejazi 2009:125) entbehrt.

Es werden von Hejazi einige historische und politische Faktoren und Maßnahmen benannt, die es in Kanada ermöglicht haben sollen, dass dort *Differenz als Teil der eigenen nationalen Identität* aufgefasst werde. Um nur einige zu nennen, die – mit dem stets vergleichenden Blick auf das eigene Land – interessant für den Diskurs um Bildungspolitik sein könnten:

- „Besonders im Bildungswesen“ hätte „man sich von der Ansicht leiten [lassen], dass Fremde einen positiven Einfluss auf die kanadische Kultur haben können; dass ihr Ressourcen-Potenzial die Nation bereichern kann.“ (Hejazi 2009:144)
- Anpassung von bspw. Arbeits-, Unterrichts- und Ferienzeiten an religiöse Rituale und Feste von Migranten oder Kleidungs Vorschriften, die Migranten nicht ausschließen
- Integriertes Gesamtschulsystem
- Intensive Sprachtests vor der Einschulung
- Integration der Eltern in den Schulprozess

In einer allgemeineren Stellungnahme zur Diskussion um „Differenz vs. Assimilation“ in der Multikulturalismus-Politik spricht sich Hejazi für eine „Beschränkung des Eigenrechts fremder Kulturen auf die Privatwelt“ aus. Migranten hätten „mit den gesellschaftlichen und kulturellen Traditionen der Einwanderungsländer ihr Auskommen [zu] finden, [...] [z]umal die europäische Tradition mit der Zivilgesellschaft bereits ein Ordnungsmodell entwickelt [habe], welches die Zustimmung zu nur wenigen Prinzipien (Individualität, Liberalismus, Rechtsstaatlichkeit, Demokratie) zur Bedingung“ (Hejazi 2009:151) mache. Hiermit wendet sie sich gegen die Kritik Hoffmann-Nowotnys (Hoffmann-Nowotny 1992:14), dass diese Beschränkung als Einschränkung des Multikulturalismus zu werten sei.

Das Verhältnis zur muslimischen Bevölkerung sei in Kanada – wie in allen westlichen Gesellschaften – seit 2001 sensibilisiert, jedoch weit entfernt davon, in Islamophobie überzugehen.

## Frankreich

Frankreich kann als negatives Beispiel in Sachen Multikulturalismus-Politik gelten. Bei der Analyse scheint es wesentlich, auch die identitätsstiftende französische Geschichte mit einzubeziehen. Die *grande nation*, in der durch die „moralische[] Überhöhung der revolutionären Ideale von Freiheit, Gleichheit, Solidarität, von Republikanismus und Demokratie [...] eine kollektive Identität gestiftet werden“ sollte, um „jede innere Heterogenität [zu] überwinden“, wäre aus vielfältigen Gründen gescheitert, ein Beispiel für gelungene Multikulturalismus-Politik zu sein. Kurz: „Einwanderungsland: ja! – multikulturelle Gesellschaft: nein!“ (Hejazi 2009:184). Auch hier seien kurz einige Beobachtungen aufgelistet:

- Hohes Niveau von Alltagsdiskriminierung und Ausgrenzung von *Muslimen*; der gesellschaftliche Unmut werde auf das Religiöse kanalisiert, um rassistischen Beschuldigungen vorzubeugen
- Strukturveränderungen in den Bereichen „Nationalökonomie, Kultur (Lebensweise) und starke[r] Staat“ würden in Frankreich „als Angriff auf die Nation, auf das französische Gesellschaftsmodell angesehen“ (Hejazi 2009:199)
- Banlieue als Indikator der Unfähigkeit, bestimmte Gruppen an der Gesellschaft teilhaben zu lassen
- Mangelnde Aufmerksamkeit seitens der französischen Bildungspolitik gegenüber der Sprachkompetenz
- Die „Einübung antirassistischen und antidiskriminierenden Verhaltens [sei im Vergleich zu Kanada] [...] wesentlich weniger entwickelt“ (Hejazi 2009:216)

Generell fehle es in Frankreich nicht an „Einsichten in die Problemlagen“, sondern das Problem sei „der Mangel am politischen Willen und die gesellschaftliche Akzeptanz, entsprechende Maßnahmen systematisch und landesweit umzusetzen.“ Von einem „Bekenntnis zu Interkultureller Pädagogik und Multikulturalismus“ könne man nicht sprechen. Zu sehr sei der Blick noch auf „die Begrenzung von Vielfalt“ (Hejazi 2009:214f.) gerichtet.

Auch die Dimension der Islamproblematik in der laizistischen Ex-Kolonialmacht Frankreich scheint eine andere zu sein als etwa in Kanada.

Abschließend kommt Hejazi zu folgendem Urteil: Davon ausgehend, dass „[in] modernen Gesellschaften [...] Bildungssysteme jene Agenturen [seien], in denen soziale Ungleichheiten der Herkunft, des Wohlstandes und des kulturellen Milieus bearbeitet – entweder perpetuiert oder vermindert – wer-

den“, dann könne Schule in Frankreich „nicht als Korrekturanstalt fungieren, wenn die dort hochgehaltenen Werte von Revolution und Republik [...] nur begrenzt und mit signifikanten Einschränkungen der alltäglichen Lebenswirklichkeit entspr[ä]chen“ (Hejazi 2009:231f.).

## **Deutschland**

Deutschland lässt sich – laut Hejazi – von der qualitativen Bewertung her zwischen Kanada und Frankreich einordnen. Auch hier spielt die lange historische Tradition eine entscheidende Rolle für den Umgang mit den Herausforderungen, denen sich moderne Einwanderungsgesellschaften stellen müssen. So hätte sich in Deutschland nach dem Dritten Reich „[ö]ffentlich kein Nationalstolz mehr artikulieren“ können. Deshalb habe „sich in vielen Deutschen ein ambivalentes Selbstbild entwickelt[]“, da neben dem „Bewusstsein von Scham und Schuld“ durchaus noch „ein gewisser Stolz [auf] Demokratie, wirtschaftliche[n] Wohlstand und soziale Absicherung, Alltagskultur (Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiß), Hochkultur (Musik, Literatur, [...])“ existiere (Hejazi 2009:242f.). Hinzu käme mit der Gastarbeiterproblematik die Erkenntnis, dass die „verspätete Nation“ (Plessner 1974) erst „in der Globalisierung erwacht“ sei (Hejazi 2009:244). (Noch während der Kohl-Ära war Deutschland ja offiziell kein Einwanderungsland.)

Auch hier einige Punkte:

- Bis in jüngste Zeit werde Schule „auf den Unterrichtsauftrag [beschränkt] und [sei] viel stärker auf die Familie als Sozialisationsumfeld angewiesen, als [...] in anderen Ländern“ (Hejazi 2009:256)
- Auffällige Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in Bezug auf die IP
- Signifikante Korrelation zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg<sup>1</sup>

Hejazi sieht generell in der Praxis noch immer ein rudimentäres Element des *Defizitdiskurses* der *Ausländerpädagogik*. Zudem erweise sich – mit Blick auf den Kulturdiskurs – „[d]ie breite Anerkennung und Praktizierung der IP an Bildungsinstitutionen als problematisch, weil erst durch die Thematisierung von Kultur Differenz hergestellt“ werde. So ziele zwar die „curriculare Thematisierung unterschiedlicher Kulturen [...] auf Lernziele wie Sensibilisierung, Toleranz und gegenseitiges Verständnis ab“, übersehen werde „dabei allerdings, dass [...] Differenzen erst durch diese konkrete Thematisierung bewusst als solche“ wahrgenommen würden (Hejazi 2009:279). Sie schlägt vor, das Bewusstsein der „hermeneuti-

schen Unzugänglichkeit des Anderen" (Mecheril 2004:128f.) konstruktiv zu nutzen, anstatt sich – wie es Mecheril tue – „auf das Verstehen der fremden Kultur“ zu fokussieren und dabei nicht zu thematisieren, „wie Fremden das Verständnis der eigenen Kultur zu ermöglichen und zu erleichtern sei“ (Hejazi 2009:282). Sehr erfreulich ist, dass Hejazi auch konkrete Anregungen für die interkulturelle Erziehung in Form praktischer Methoden gibt.

Im Teil über Islam und Muslime in Deutschland redet Hejazi von einer Abschottung (sozial und räumlich) von türkischen Migranten. Dabei wüchsen „[s]pätstens die türkischen Kinder und Jugendlichen der dritten Einwanderergeneration [...] in sozio-kulturellen und institutionellen Kontexten auf, die jenen deutscher Gleichaltriger hinreichend gleichen und in denen eine deutliche und Abgrenzung provozierende kulturelle Unterscheidung sich nicht aufdräng[e]“ (Hejazi 2009:301). Der *Islam in Deutschland* sei ein säkularisierter Islam, der sich nicht gegen die freiheitliche Grundordnung stelle, jedoch würden von der deutschen Mehrheitsgesellschaft, patriarchalische „Traditionen dörflich-ländlicher Lebensweisen, wie sie auch im christlichen Europa lange Zeit Bestand hatten [...] fälschlicherweise dem Islam als Wesensmerkmal zugeschrieben“ (Hejazi 2009:309). Um traditionalistischen und fundamentalistischen Strömungen im Islam selbst entgegenzuarbeiten, sei ein islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen unerlässlich. Den seit 1999 eingeführten Islamkundeunterricht bewertet sie daher als positiven Anfang.

## Ländervergleich

Beim *Ländervergleich* kommt Hejazi zu dem Urteil, dass rückblickend „die Form der Problemwahrnehmung in den europäischen Ländern als Ignorieren bezeichnet werden“ könne. In Frankreich wäre „die unkritische [...] Assimilation in das republikanische Modell [...], in Deutschland die Rückkehr in die Herkunftsländer“ (Hejazi 2009:318) erwartet worden. Interkulturelle Erziehung könne nur einen Teil zur Lösung für Problemstellungen beitragen, die sich aus dem ethnisch-kulturellen Pluralismus von modernen Einwanderungsgesellschaften ergeben. Ebenso wichtig sei, dass Diskriminierungs- und Rassismusbekämpfung im sonstigen sozialen Alltag sanktioniert werde. Als die „Alltagswahrnehmung, Wertstrukturen und Weltanschauungen“ am stärksten prägenden Bereich nennt Hejazi die Massenmedien, welche ständig auf das von ihnen konstruierte Bild von Fremdheit hin überprüft werden müssten.

Besonders wichtig scheint mir ein von Hejazi glücklicherweise mehrfach erwähnter Zusammenhang, der nur zu gerne verdrängt wird: Der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Prosperität und Akzeptanz des Fremden. So provozierten Kri-

senzeiten, „sozialen Stress, Statusängste, Konkurrenzverhalten und Abwehrstrategien, die sich schnell an ethnisch-kulturellen Minderheiten“ festmachten (Hejazi 2009:321).

## Fazit

Das Buch gibt zunächst einen knappen aber umfangreich recherchierten Überblick über die Geschichte der westlichen, bürgerlich-modernen Gesellschaft hinsichtlich ihrer Bedeutung für unseren Bildungsbegriff. Von dieser Basis aus öffnet sodann der Teil der ländervergleichenden Studien den Horizont für verschiedene Umgangsformen mit Interkulturalität, zeigt dabei die ganz konkreten Problemlösungsstrategien der einzelnen Länder auf und schreitet so zur Bedeutung des Begriffs der *Interkulturellen Bildung* in der genannten Gesellschaft fort. Dabei wird stets berücksichtigt, dass jedes Land in seinen eigenen, spezifischen historischen Kontext einzubetten ist.

Da wir es hier mit einer Studie zu tun haben, wird weniger explizit am Diskurs rund um Interkulturelle Pädagogik und Bildungspolitik teilgenommen, als vielmehr eine womöglich wertvolle Grundlage für alle diejenigen geboten, die an diesem Diskurs auf einer evaluativ-komparativen Basis teilnehmen wollen. In Anbetracht der jüngst angestoßenen und mit Irritationen aufgeladenen Debatte um Integration in Deutschland könnte dieses Buch also als sinnvolle Referenz dienen.

Leider verfügt das Buch weder über Begriffs- noch Namensregister.

Hejazi, Ghodsi (2009): *Interkulturelle Pädagogik in der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Kanada-Frankreich-Deutschland*. Bielefeld: transcript. 376 Seiten, Preis: 29,80 Euro, ISBN: 978-3-8376-1198-4

## Literatur

Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1992): *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Mecheril, P. (2004): *Migrationspädagogik*. Mannheim: Beltz Verlag.

Plessner, H. (1974): *Die verspätete Nation. Über die politische Verfügbarkeit des bürgerlichen Geistes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

---

<sup>1</sup> Hierzu gibt es einen mit zahlreichen Statistiken angereicherten Teil, der die Hintergründe dieses inzwischen überall diskutierten Phänomens aufzeigen soll.