

Hochschule Merseburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Fachgebiet Personalpsychologie

Bachelorarbeit
Zum Erlangen des Grades Bachelor of Arts (B.A.)

Methoden zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen bei Studierenden

Vorgelegt bei
Prof. Dr. phil. Tobias Ringeisen

Zweitprüferin: Prof. Dr. jur. Gerlind Marx

eingereicht von:

Saskia Schubert
Mainweg 10
06217 Merseburg
Tel.: 0151/65748827
E-Mail: saskiaschubert92@gmx.de

Matrikel: BBW11
Kennnummer: 18616
Abgabetermin: 16.03.2015

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	II
Abkürzungsverzeichnis.....	VI
Darstellungsverzeichnis.....	V
1 Einleitung.....	1
2 Klärung zentraler Begriffe.....	4
2.1 Kompetenz	4
2.2 Kultur	5
2.3 Interkulturelle Kompetenz.....	6
2.4 Die Verbindung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen.....	7
3 Methoden zur Messung der Niveaus interkultureller Kompetenzen.....	10
3.1 Persönlichkeitstests.....	12
3.2 Tests zur Selbsteinschätzung.....	13
3.3 Critical Incidents.....	14
3.4 Kritik und Fazit zu Methoden der Kompetenzmessung.....	16
4 Förderung interkultureller Kompetenz durch interkulturelles Lernen	18
4.1 Wahrnehmung und interkulturelles Lernen.....	18
4.2 Situierete Lerntheorie und interkulturelles Lernen.....	19
4.3 Methoden interkulturellen Lernens.....	20
4.3.1 Training on the Job.....	21
4.3.2 Training off the Job.....	22
5 Förderung interkultureller Kompetenzen bei Studierenden.....	24
5.1 Inhaltliche Kriterien und Ziele interkulturellen Trainings.....	24
5.2 Organisatorische Gestaltung des interkulturellen Trainings.....	26
5.3 Trainingsmethoden zur Kompetenzförderung bei Studierenden.....	27
5.3.1 Fiktive Simulation.....	28

III

5.3.2	Critical Incident Methode.....	30
5.3.3	Cultural Assimilator.....	33
5.4	Systematischer Mix von Trainingsmethoden.....	35
6	Fazit und Ausblick.....	38
7	Literaturverzeichnis.....	43

Ehrenwörtliche Erklärung

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
CCAI	Cross-Cultural Adaptability Inventory
d.h.	das heißt
IAI	Intercultural Anchored Inquiry
ICAPS	Intercultural Adjustment Potential Scale
ICSI	Intercultural Sensitivity Inventory
MPQ	Multicultural Personality Questionnaire
S.	Seite
s.	siehe
TICS	Test of Intercultural Sensitivity
vgl	vergleiche

Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1: Lernspirale Interkulturelle Kompetenz nach Deardorff.....	6
Darstellung 2: Integration diverser Kompetenzkataloge nach Kanning (2003).....	8
Darstellung 3: Stufen des interkulturellen Lernprozesses nach Bennett (1993).....	16
Darstellung 4: Trainingstypen interkulturellen Lernens nach Bolten (2007).....	21
Darstellung 5: Methoden für interkulturellen Unterricht.....	23
Darstellung 6: Intercultural Anchored Inquiry nach Kammhuber (2010).....	32

Einleitung

Im Zuge der Globalisierung, durch welche die verschiedenen Kulturen der Welt in Berührung kommen und sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich miteinander agieren, gewinnt interkulturelle Kompetenz zunehmend an Gewicht. Interkulturelle Kompetenz wird dann benötigt, wenn man bezüglich der Verhaltensweisen und Gepflogenheiten einer anderen Kultur inkompetent ist. Neben den privaten Zugewinnen, die man durch den Kontakt mit Menschen anderer Kulturen erhalten kann, werden internationale Kontakte auch in vielen Unternehmen immer relevanter (vgl. Krystek & Zur 2003, S. 1). Die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens steigert sich durch Arbeitsteilung über die Grenzen des eigenen Landes hinaus und im Zuge der Internationalisierung der Wirtschaft verändern sich auch die Anforderungen an die Mitarbeiter international agierender Unternehmen. Interkulturelle Kompetenz ist also mittlerweile auch für die Personalauswahl und -entwicklung von großer Bedeutung.

Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es noch keine einheitliche Definition für interkulturelle Kompetenz. In einer von Deardorff durchgeführten Befragung stimmten 19 von 20 befragten amerikanischen Wissenschaftlern für die Definition, interkulturelle Kompetenz sei die *„...Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage interkulturellen Wissens, eigener Fähigkeiten und Einstellungen.“* (Deardorff 2006, S. 14) (vgl. Mertesacker 2010, S. 27). Die Definition geht auf drei verschiedene Determinanten der interkulturellen Kompetenz ein. Zum einen beinhaltet sie das Wissen, wobei es hier nicht nur um Sprachkenntnisse und Tischsitten geht. Wissen im Sinne interkultureller Kompetenz bedeutet ebenfalls, mit den Konzepten der Selbst- und Fremdwahrnehmung oder Selbstreflexion vertraut zu sein. Einen weiteren Aspekt bilden grundlegende Eigenschaften und Fähigkeiten im Umgang mit anderen Personen. Mit dem Aspekt der Einstellungen sind Motivation und Haltung dem Anderen gegenüber gemeint. Es handelt sich bei interkultureller Kompetenz um einen Teilaspekt von sozialer Kompetenz (dazu näher Kapitel 2.3).

Nach dem Wirtschaftspsychologen Kanning ist soziale Kompetenz *„...die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität des eigenen Sozialverhaltens (...) fördert.“* (Kanning 2003, S. 15). Soziale Kompetenz stellt die Grundlage für ein soziales Handeln anderen Menschen gegenüber dar (vgl. Kanning 2007, S. 15). Die Ausprägung dieser Kompetenz ist auch im Berufsleben von Relevanz, da sie ein Einflussfaktor für den eigenen beruflichen Erfolg und für den Erfolg des Unternehmens gleichermaßen ist (vgl. Kanning 2007, S. 13; Walter & Kanning 2003).

Auch Hochschulen und Universitäten haben den Bedarf an Kompetenzförderung erkannt und so gibt es mittlerweile an vielen Bildungseinrichtungen spezifische Kurse oder Projekte, die über-

fachliche Kompetenzen allgemein oder aber einzelne Teilkompetenzen speziell fördern sollen. Es wird von Absolventen einer Hochschule und Universität erwartet, dass Sie über ausgeprägte soziale Kompetenzen verfügen. Dabei wird im Zuge der Globalisierung auch immer öfter auf das Vorhandensein von interkulturellen Kompetenzen geachtet. So hat sich diese Kompetenz an höheren Bildungseinrichtungen zu einer wichtigen Schlüsselqualifikation entwickelt. Auch in der Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses ist die Förderung von „berufsbefähigenden Schlüsselqualifikationen“ wie zum Beispiel interkulturelle Kompetenz vorgesehen (vgl. Nünning 2008; Hiller 2010, S.19). Trotzdem kommt der Faktor „Kultur“ bei Studierenden häufig noch zu kurz. Bei Auslandsvorbereitungen wird teilweise nach wie vor mit „Do's & Dont's“ gearbeitet oder man beschäftigt sich ausschließlich mit kulturspezifischen Gepflogenheiten, anstatt die kulturunabhängigen Aspekte interkultureller Kompetenz zu trainieren (vgl. Bolten 2007, S. 5). Um eine passende Förderung interkultureller Kompetenzen zu gewährleisten, ist ein Einsatz wirkungsvoller, auf die Zielgruppe abgestimmter Instrumente sehr wichtig.

Ein weiterer Aspekt, der die Relevanz der Förderung interkultureller Kompetenzen von Studierenden verdeutlicht, betrifft ausländische Studierende. Sehr oft haben internationale Studenten an deutschen Hochschulen und Universitäten mit Anpassungsproblemen zu kämpfen. Die Folge dieser Probleme ist, dass im Schnitt jeder zweite international Studierende sein Studium abbricht (vgl. Heublein et al. 2007). Neben dem Fehlen von hochschulinternen Angeboten zur Kontaktförderung zwischen deutschen und internationalen Studierenden und gezielten Betreuungsmaßnahmen, ist auch die mangelhafte interkulturelle Kompetenz der Studenten ein Grund für die Integrationsprobleme (vgl. Hiller 2010, S. 22). Durch die Komplikationen bei der Einpassung in das neue Umfeld wird das Potential von internationalen Studierenden nicht genutzt. Im ungünstigsten Fall verbinden die Betroffenen nach der Rückkehr in ihr Heimatland eher negative Empfindungen mit dem Gastland und halten den Kontakt auch im späteren Arbeitsleben nicht aufrecht (vgl. Kammhuber 2010, S. 70). Dadurch werden internationale Beziehungen verhindert, was der Wirtschaft langfristig schadet. Kammhuber schreibt zu diesem Thema, interkulturelle Handlungskompetenz zu fördern sei „...eine zentrale Aufgabe der gesamten Hochschule, wenn der Wissenschaftsstandort Deutschland tatsächlich exzellent sein will.“ (Kammhuber 2010, S. 71)

In dieser Arbeit soll die Förderung von interkulturellen Kompetenzen bei Studierenden betrachtet werden. Es werden Lernziele formuliert und Möglichkeiten des organisatorischen und inhaltlichen Aufbaus von Maßnahmen zur Förderungen vorgestellt und verglichen. Am Ende der Betrachtung wird dargestellt, wie ein Training aufgebaut sein sollte, um speziell im Bereich Hochschule und Universität einen möglichst großen Erfolg zu erzielen. Wie der Erfolg sich äußert und ob bzw. wie er gemessen werden kann, wird im dritten Kapitel beschrieben.

Die konkreten Fragestellungen sind die Folgenden:

1. Wie kann bei der Förderung interkultureller Kompetenzen Lernerfolg definiert werden?
2. Welche Messmethoden eignen sich zur Messung des anfänglichen Niveaus interkultureller Kompetenz und zur Erfolgsmessung an Universitäten und Hochschulen?
3. Welche Trainingsmethoden zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen eignen sich zum Einsatz an Hochschulen und Universitäten?
4. Wie muss ein effektives Training zur Förderung interkultureller Kompetenzen bei Studierenden hinsichtlich Einbindung in den Studienablauf, organisatorischen Anforderungen und Methoden aufgebaut sein?

In der vorliegenden Arbeit werden keine konkreten Übungsbeispiele im Rahmen eines interkulturellen Trainings behandelt. Vielmehr geht es darum, auf Grundlage von Untersuchungen und lerntheoretischen Ansätzen konkrete Vorschläge hinsichtlich der Gestaltung von Fördermaßnahmen zur Steigerung interkultureller Kompetenz bei Studierenden zu machen. Aus einer Vielzahl von Trainingsmethoden werden solche ausgewählt, die die Ausprägung von interkulturellen Kompetenzen speziell bei Studierenden positiv beeinflussen und sich somit als Grundlage für einen Einsatz im tertiären Bildungssektor eignen würden. Zusätzlich werden Rahmenbedingungen wie die Einbindung in den Studienablauf und die organisatorische Gestaltung betrachtet, um auch in diesen Bereichen eine Empfehlung zur Effizienzsteigerung und Einpassung der Fördermaßnahme in den Studienalltag zu geben.

Zu Beginn der Arbeit werden die, für das Thema relevanten Begriffe und ihre Zusammenhänge untereinander kurz erläutert. Weiterhin wird der Begriff „Lernerfolg“ bezogen auf die Förderung interkultureller Kompetenz definiert (Fragestellung 1) und es werden verschiedene Methoden erläutert, anhand derer das anfängliche und das finale Niveau interkultureller Kompetenz festgestellt werden können. Die Feststellung des Kompetenzniveaus dient der Anpassung der Trainingsmethode und der Dokumentation des Lernfortschritts. Aus den Messmethoden werden jene herausgesucht, die für die Arbeit mit Studierenden am besten geeignet sind (Fragestellung 2). Zu diesem Zweck werden die Methoden anhand mehrerer Faktoren miteinander verglichen. Im Anschluss werden Maßnahmen zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen allgemein vorgestellt und die, für Studierende am besten geeigneten Methoden ausgewählt (Fragestellung 3). Es wird eine Empfehlung gegeben, wie das interkulturelle Training inhaltlich und bezüglich der Rahmenbedingungen aufgebaut sein soll (Fragestellung 4). Zum Schluss werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und diskutiert.

2 Klärung zentraler Begriffe

Mit dem Thema „interkulturelle Kompetenzen“ haben sich in den letzten Jahren zahlreiche Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen beschäftigt. Zu einigen für die Themenbearbeitung relevanten Begrifflichkeiten existieren noch keine einheitlichen Definitionen, wodurch je nach Forschungsdisziplin verschiedene Ansätze und Versuche einer Begriffsklärung gewagt wurden. Je nachdem, welche Definitionen der Betrachtung zugrunde liegen, ändern sich auch Schwerpunkte und Handlungsempfehlungen für eine effektive Förderung interkultureller Kompetenzen. Aus diesem Grund wird nachfolgend näher erläutert, was Kompetenz bedeutet und woher genau der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ sowie die Probleme bei der Definitionsfindung kommen. Außerdem wird die Verbindung von sozialer und interkultureller Kompetenz untereinander geklärt und es werden begründete Entscheidungen bezüglich der, in dieser Arbeit verwendeten Definitionen getroffen.

2.1 Kompetenz

Der Begriff „Kompetenz“ wird beschrieben als *„...das Potential eines Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können“* (Ford, 1985). Abgesehen von dieser vagen Begriffsbestimmung wird der Kompetenzbegriff jedoch sehr unterschiedlich verwendet und dadurch auch verschieden definiert (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003). Es herrscht zwischen den einzelnen Forschungsdisziplinen, die sich mit Kompetenzen befassen, Uneinigkeit darüber, ob es sich bei Kompetenzen um angeborene oder um nicht angeborene Fähigkeiten handelt. So gibt es auf dem Gebiet der Sprachpsychologie eine Definition für Sprachkompetenz, die besagt, dass sprachliche Kompetenz die Fähigkeit eines Menschen darstellt, *„...mit begrenzten Grundelementen und Kombinationsregeln unendlich viele neue Sätze selbstorganisiert verstehen und bilden zu können.“* (Lang 2008, S. 9; vgl. Chomsky 1962) Chomskys Ansicht nach basiert die sprachliche Kompetenzen unter anderem auf angeborenen sprachlichen Prinzipien (vgl. Lang 2008, S. 9). White definierte Kompetenz in der Motivationspsychologie hingegen als nicht angeborene Fähigkeit, die selbstorganisiert von einer Person entwickelt wird (vgl. White 1959). Nach Erpenbeck handelt es sich bei Kompetenz um eine Disposition, die eine Person befähigt, selbstorganisiert zu handeln, wobei Selbstorganisation ein wichtiger Bestandteil von Kompetenz sei (vgl. Erpenbeck 1997; Lang 2008, S. 9).

Kanning sieht Kompetenz ebenfalls als eine Disposition an, die einen Menschen potentiell in die Lage versetzt, eine bestimmte Aufgabe erfolgreich lösen zu können (vgl. Kanning 2007, S. 15). Er stellt auch klar, dass es sich bei Kompetenz zwar um eine Disposition handelt, dies aber

keinesfalls eine Garantie für kompetentes Verhalten darstellt (vgl. Kanning 2003, S. 13). Kanning unterscheidet ganz klar zwischen Kompetenz und Verhalten. Erst wenn die durch eine Kompetenz vorhandene Möglichkeit zur Lösung eines Problems in Verhalten umgesetzt wird, kommt es zur tatsächlichen Umsetzung der Kompetenz. Es handele sich bei Kompetenz zunächst einmal nur um eine notwendige Grundlage für kompetentes Verhalten. Einig ist sich die Wissenschaft weitestgehend darin, dass Kompetenzen relativ situationsstabil, also unabhängig von der Umgebung beim Individuum gleich ausgeprägt sind (vgl. Lang 2008, S. 7).

Bei der vorliegenden Arbeit wird mit der Definition und Sichtweise von Kanning gearbeitet, da die Definition aus der Sprachpsychologie schlechter auf Kompetenz im Allgemeinen zu übertragen ist und weil die Definition von Kompetenz als Disposition als plausibel betrachtet wird.

2.2 Kultur

Um sich mit dem Thema „interkulturelle Kompetenz“ auseinanderzusetzen, wird zunächst der Begriff „Kultur“ näher betrachtet, denn erst durch das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen wird interkulturelle Kompetenz notwendig. Das Wort „Kultur“ kommt vom lateinischen „cultura“ und bedeutet ursprünglich Pflege des Körpers oder auch des Geistes (vgl. Haller & Nägele 2013, S. 9).

Ein Punkt, der ein allgemeines Verständnis von interkultureller Kompetenz schwierig macht, ist ein gewandelter Kulturbegriff. Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf unser Umfeld und unser Zusammenleben, welches fortwährend im Wandel ist. Aus diesem Grund kann interkulturelle Kompetenz nur mithilfe eines „erweiterten“ Kulturbegriffes definiert werden. Der „enge“ Kulturbegriff beschreibt das Schöne, Wahre und Gute nach den Philosophen Immanuel Kant und Oswald Spengler, die eine Unterscheidung zwischen Kultur und Zivilisation machten. Durch diese Trennung entsteht zwangsweise auch ein Gegenbegriff zu Kultur, was fremde Zivilisationen zu etwas Negativem und weniger „Guten“ oder „Besonderen“ herabstufte (vgl. Bolten 2007, S. 13). Der Begriff der Kultur im erweiterten Sinne setzte sich in den 1970er Jahren gegen das bildungsbürgerliche Kulturverständnis durch. Demnach stellt Kultur den umfassenden Zusammenhang menschlichen Verhaltens dar, der sich nicht nur auf etwas „Besonderes“ bezieht (vgl. Bolten 2007, S. 10). Diese Definition hat ihre Ursprünge in der Kulturanthropologie. Demnach ist Kultur *„...ein Komplex von Kenntnissen, Glaubensvorstellungen, Kunst, Moral, Recht, Bräuchen und allen anderen Fähigkeiten und Sitten, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat“* (Tylor 2010 [1871], S. 1).

2.3 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist ein weiterer Begriff, über dessen Bedeutung sich die Wissenschaft nicht einig werden kann. Neben dem gewandelten Kulturbegriff sind die vielen unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, die an der wissenschaftlichen Betrachtung beteiligt sind, ein Grund für die Probleme bei der Definitionsfindung. Obwohl sich bislang besonders Psychologie und Kommunikationswissenschaft mit dem Begriff auseinander gesetzt haben, beschäftigen sich zunehmend auch Pädagogik und Betriebswirtschaft mit dem Thema interkultureller Kompetenz. Als Folge existieren besonders im englischsprachigen Bereich viele verschiedene Begrifflichkeiten mit überwiegend gleicher Bedeutung, wie z.B. Intercultural Communication Competence (Spitzberg & Cupach 1989; Kim 1991; Wiseman/Hammer/Nishida 1989), Cross-Cultural Adjustment (Benson 1978), Intercultural Effectiveness (Cui/Berg 1991; Hammer /Gudykunst/Wiseman 1978; Hannigan 1990) und Intercultural Competence (Dinges 1983) (vgl. Mertensacker 2010, S. 26).

Von Deardorff stammt eine Begriffsbestimmung, in der interkulturelle Kompetenz beschrieben wird als „...die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.“ (Deardorff, Bertelsmann Stiftung 2006, S. 5, siehe Darstellung 1)

Lernspirale »Interkulturelle Kompetenz«



© Bertelsmann Stiftung auf Grundlage des interkulturellen-Kompetenz-Modells von Dr. Daria K. Deardorff, 2006

Darstellung 1: Lernspirale Interkulturelle Kompetenz nach Deardorff

(Quelle: Bertelsmann Stiftung 2006, S. 7)

Deardorff geht mit ihrer Definition erstmals auch auf die Wirkung von interkultureller Kompetenz ein und unterteilt den Begriff in vier verschiedene Dimensionen. Durch Haltungen und Einstellungen wird die Motivation beschrieben. Neben dieser und der Handlungskompetenz wurde der Begriff interkultureller Kompetenz zusätzlich noch in Reflexionskompetenz und konstruktive Interaktion unterteilt.

Eine weitere Besonderheit ist, dass diese Definition auf das Verständnis von Kultur als dynamischem Begriff reagiert und interkulturelle Kompetenz ebenfalls als dynamisches Modell erfasst, in welchem sich die vier Dimensionen gegenseitig beeinflussen. In dieser Arbeit wird von der Definition nach Deardorff ausgegangen, da diese sowohl auf die Dynamik von Kultur als auch auf die Wirkung von interkultureller Kompetenz eingeht und eine Weiterentwicklung früherer Begriffsbestimmungen darstellt.

2.4 Die Verbindung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen

In den vergangenen Jahren befassten sich zahlreiche Forschungsdisziplinen mit dem Thema „Soziale Kompetenz“, ohne sich auf eine einheitliche Definition einigen zu können. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zum einen handelt es sich bei sozialer Kompetenz um ein mehrdimensionales Konstrukt, welches je nach Definition mehr oder weniger Teilkompetenzen unter sich vereint. Auch die Beteiligung verschiedenster Forschungsdisziplinen bzw. Teildisziplinen der Psychologie erschwert die Begriffsklärung, da jede Disziplin einen spezifischen Blickwinkel auf soziale Kompetenz hat und sich innerhalb der Fachbereiche unterschiedliche Synonyme oder Teilsynonyme für soziale Kompetenz entwickelt haben (vgl. Lang 2008, S. 6). Ein weiterer Grund für das Fehlen einer einheitlichen Definition ist laut Anton und Weiland der stetige Wandel der Gesellschaft, der sich genauso auch beim Begriff der sozialen Kompetenz niederschlägt (vgl. Anton & Weiland 1998, S. 20).

Einigen konnte sich die Wissenschaft darauf, dass soziale Kompetenzen im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Interaktionen stehen und dass die Multidimensionalität eines der wichtigsten Kennzeichen von sozialer Kompetenz ist (vgl. Jurkowski 2011, S. 13). Auch die Definition des Wirtschaftspsychologen Kanning zeigt auf, dass soziale Kompetenz nicht nur auf ein einzelnes Merkmal zurückgeht, sondern dass es sich um „...*die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person...*“ handelt „...*welche die Qualität des eigenen Sozialverhaltens (...) fördert*“ (Kanning 2003, S. 15). Soziale Kompetenz vereint also verschiedene Facetten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums. Das Wissen bezieht sich nach dieser Definition auf das Kennen von Normen und Werten. Der Begriff der Fähigkeiten bezieht sich auf grundlegende Kompetenzen bzw. Persönlichkeitsmerkmale, die

situationsübergreifend wirken. Außerdem kann den Merkmalen eine genetische Disposition zugrunde liegen (vgl. Jurkowski 2010, S. 13). Als Fertigkeiten können erlernte Verhaltensweisen bezeichnet werden, wie zum Beispiel ein bestimmtes Begrüßungsritual (vgl. Kanning 2004; 2007, S. 16)

Die drei Begriffe Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nach Kanning Oberbegriffe, unter denen zahlreiche Facetten von sozialer Kompetenz zu finden sind. Die Erfassung aller Facetten ist schwierig, da es eine Vielzahl von wissenschaftlichen Betrachtungen zu diesem Thema gibt, die zum einen verschiedene Facetten nennen und zum anderen für inhaltlich gleiche Facetten verschiedene Begriffe nutzen. Kanning ordnete die, durch eine Literaturanalyse gefundenen Dimensionen inhaltlich ein. Dabei unterteilte er die Facetten in drei Bereiche (s. Darstellung 2)

perzeptiv-kognitiver Bereich	motivational-emotionaler Bereich
<ul style="list-style-type: none"> -Selbstaufmerksamkeit -Personenwahrnehmung -Perspektivenübernahme -Kontrollüberzeugung -Entscheidungsfreudigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> -Emotionale Stabilität -Prosozialität -Wertpluralismus
behavioraler Bereich	
<ul style="list-style-type: none"> -Extraversion -Durchsetzungsfähigkeit -Handlungsflexibilität -Kommunikationsstil (Unterstützung, Bewertung, Zuhören...) -Konfliktverhalten -Selbststeuerung (Verhaltenskontrolle, Selbstdarstellung) 	

Darstellung 2: Integration diverser Kompetenzkataloge nach Kanning (2003)

(Quelle: Lang 2008, S. 24)

Betrachtet man die einzelnen Bereiche und deren Facetten näher, fallen Parallelen zwischen diesen und den Definitionen für interkulturelle Kompetenz auf. Sowohl die, in der Einleitung vorgestellte Definition aus der Delphi-Befragung als auch die von Deardorff selbst aufgestellte Begriffsbestimmung nehmen eine Unterteilung von interkultureller Kompetenz vor. Man kann die vier Dimensionen der interkulturellen Kompetenz nach Deardorff in die drei Bereiche der sozialen Kompetenz einordnen. Haltung und Einstellung lassen sich in den motivational-emotionalen Bereich, Handlungskompetenz und konstruktive Interaktion in den behavioralen und Reflexionskompetenz in den kognitiven Bereich einordnen. Die Facetten Perspektivenübernahme, Wertpluralismus und Handlungsflexibilität stellen nach dem Erziehungswissenschaftler Reinders eine Verbindung zur interkulturellen Kompetenz her (vgl. Reinders et. al.

2011, S. 435). Wertepluralismus und Perspektivenübernahme sind im Umgang mit Personen aus anderen Kulturkreisen von Bedeutung, um deren Positionen und Ansichten verstehen und akzeptieren zu können. Handlungsflexibilität ermöglicht, sich auf die neuen Erkenntnisse einzustellen und danach handeln zu können. Die Verbindung der Facetten sozialer Kompetenz zur interkulturellen Kompetenz lassen darauf schließen, dass interkulturelle Kompetenz als Teilaspekt der sozialen Kompetenz anzusehen ist. Die Betrachtung als Teilaspekt sozialer Kompetenz hat den Vorteil, dass dadurch Schlüsse von Eigenschaften des Konzeptes „soziale Kompetenz“ auf das Konzept „interkulturelle Kompetenz“ gezogen werden und sich Erkenntnisse auf interkulturelle Situationen übertragen und anpassen lassen können.

3 Methoden zur Messung des Niveaus interkultureller Kompetenz

Die Messung des Kompetenzniveaus von Studierenden ist nützlich, um die grundsätzliche Ausprägung interkultureller Kompetenz feststellen zu können. So kann eine Anpassung der Trainingsmaßnahme an das bestehende Kompetenzniveau der Studierenden erfolgen, um eine eventuelle Über- oder auch Unterforderung zu vermeiden. Nach der Definition von Kompetenzen nach Kanning stellen diese lediglich eine Disposition dar, angemessen und effektiv handeln zu können. Im Umkehrschluss garantiert ein hohes Niveau interkultureller Kompetenz also nicht, dass sich die betreffende Person auch interkulturell kompetent verhält. Die Messung des Kompetenzniveaus kann also nur eine Feststellung der Grundlagen sein, die die Trainings Teilnehmer mitbringen. Im Verlauf der Trainingsmaßnahme soll dann die Anwendung der vorhandenen Fähigkeiten trainiert und interkulturell kompetentes Handeln gefördert werden.

Das multidimensionale Konstrukt interkultureller Kompetenz lässt sich bisher nicht allumfassend messen, da die Vielfalt der Definitionen und die teils fehlende empirische Fundierung und Validierung der verschiedenen Modelle keine ausreichende Grundlage für die Entwicklung einer, alle Dimensionen umfassenden, empirisch belegbaren Messmethode bieten. Aus diesem Grund konzentrieren sich die Messmethoden für die Feststellung des Kompetenzniveaus meist nur auf Teildimensionen oder einzelne Facetten interkultureller Kompetenz (vgl. Over et al. 2008, S. 70). Im Kontext der Hochschullehre gibt es noch wenige Instrumente zur Messung interkultureller Kompetenz. Die meisten Verfahren wurden im Bereich des internationalen Austauschs oder der Personalauswahl entwickelt. Hinzu kommt, dass viele der Messmethoden und Fragebögen aus dem angloamerikanischen Raum stammen. Eine bloße Übersetzung der Instrumente ist nicht sinnvoll, da diese meist spezifisch für einen Kulturraum erstellt wurden und sich somit nicht unangepasst bei Personen einer anderen Kultur anwenden lassen (vgl. Over et al. 2008, S. 76; Loboda 2003, S. 3). Zusätzlich besteht noch das Problem einer genauen und passenden Übersetzung, da zum Teil auch die Bedeutung von bestimmten Fachbegriffen abweichen kann (vgl. Geisinger 1994; Sperber, Devellis & Boebecke 1994).

Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es leider ebenfalls kaum Studien, die die Messung des resultierenden Trainingserfolgs thematisieren. Das Problem hierbei ist nicht nur die, durch die Vielzahl existierender Konstrukte, unterschiedlichen Definitionen von Trainingserfolg. Viele Methoden zur Feststellung des Niveaus interkultureller Kompetenz basieren auf der Messung von personalen Einflussfaktoren wie Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus und Konfliktbereitschaft (vgl. z.B. Mak & Tran 2001; Ponterotto & Fietzer 2013; Chen & Starosta 1998). Diese Persönlichkeitseigenschaften sind jedoch relativ stabil und werden somit im Rahmen eines Trainings

nicht signifikant verändern. Es wurde bisher noch kein valider Test entwickelt, der die Verbesserung interkulturell kompetenten Verhaltens misst. Selbsteinschätzungstests sind hier laut einer Abhandlung von Hiller eine Möglichkeit, zumindest subjektiv wahrgenommene Lerneffekte zu evaluieren (vgl. Hiller 2010, S. 51).

Die Bestimmung, wann eine Fördermaßnahme im Bereich interkultureller Kompetenz erfolgreich ist, lässt sich nicht allgemeingültig treffen und wird durch die zugrunde gelegte Definition von interkultureller Kompetenz beeinflusst (vgl. Kamhuber 2010, S. 58). Ein Erfolg der Fördermaßnahmen ist ausgehend von der Lernspirale nach Deardorff dann eingetreten, wenn in zumindest einem der vier Teilbereiche eine Verbesserung stattfindet. Es handelt sich wie beschrieben um ein dynamisches Modell, in welchem die vier Dimensionen sich gegenseitig beeinflussen. Ein positiver Effekt auf eine der vier Dimensionen interkultureller Kompetenz wird demnach auch die übrigen Dimensionen positiv beeinflussen. Eine verstärkte Reflexion der Trainingsteilnehmer sowie eine Wertschätzung von Vielfalt lassen sich durch gängige Trainingsmethoden sehr gut erreichen (vgl. Hiller 2010, S. 51).

Instrumente zur Feststellung des Niveaus interkultureller Kompetenz können unterteilt werden in objektive und subjektive Verfahren. Bei objektiven Verfahren werden die Teilnehmer von einer außenstehenden Person beobachtet, während bei subjektiven Verfahren eine Fremd- bzw. Selbsteinschätzung vorgenommen wird. Die Fremdeinschätzung findet, im Unterschied zur Beobachtung, durch eine andere involvierte Person statt (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2003). Nach Bolten lassen sich die Methoden außerdem noch in punktuelle und systemische Testverfahren unterteilen. Punktuelle Testverfahren setzen sich aus verschiedenen Übungen zusammen, die der Beurteilung über die Ausprägung einzelner Teilkompetenzen dienen sollen. Systemisch-prozessuale Verfahren sollen die konkrete Anwendung der Kompetenzen in einer interkulturellen Situation und die Verknüpfung der einzelnen Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz aufzeigen. Systemisch-prozessuale Testverfahren werden aufgrund ihrer Komplexität meist in Form mehrtägiger Assessment Center durchgeführt, wohingegen punktuelle Tests als Fragebögen durchgeführt werden können (Bolten 2007, S. 30). Im Hochschulalltag ist die Durchführung von Assessment Centern eher nicht günstig, da sie zu zeitaufwändig sind. Die Erläuterung aller Messmethoden würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aus diesem Grund beschränkt sich das Kapitel darauf, Methoden zur Feststellung des Kompetenzniveaus vor und nach dem Training zu erläutern. Die folgenden methodischen Kategorien werden unterschieden:

- Persönlichkeitstests;
- Tests zur Selbsteinschätzung;
- Critical Incidents.

Die wichtigsten Instrumente zur Messung interkultureller Kompetenzen werden vorgestellt und anhand von fünf verschiedenen Faktoren betrachtet und verglichen:

- Entwicklungskontext (Austausch, Personalauswahl etc.);
- Theoretische Grundlagen;
- Gegenstand der Messung;
- Kulturunabhängig vs. kulturspezifisch;
- Validität & Reliabilität.

Durch den Vergleich der Faktoren wird erläutert, welche Instrumente sich spezifisch für den Einsatz an Hochschulen und Universitäten am Ehesten eignen.

3.1 Persönlichkeitstests

Viele Instrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz basieren auf der Feststellung der Ausprägung von bestimmten Persönlichkeitseigenschaften. Meist stammen die getesteten Eigenschaften aus klinischen Persönlichkeitsinventaren wie dem Fünf-Faktoren-Modell bzw. Big Five Personality Inventory (Hendriks, Hofstee & De Raad 1999, 2002) oder dem Eysenck Personality Inventory (Eysenck 1964). Alternativ wird die Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften getestet, die nach der jeweiligen Definition einen Einfluss auf die Ausprägung interkultureller Kompetenzen haben (vgl. Loboda 2003, S.4).

Der „*Multicultural Personality Questionnaire*“ (Van der Zee, Van Oudenhoven & de Grijis 2004) wird abgekürzt als MPQ und ist ein Fragebogenverfahren zur multikulturellen Effektivität. Multikulturelle Effektivität setzt sich zusammen aus drei Dimensionen von Erfolg:

- Erfolg im Bereich professioneller Effektivität;
- Erfolg bei der persönlichen Anpassung;
- Erfolg bei der interkulturellen Interaktion.

Auf Grundlage der Ergebnisse eine Studie zur psychosozialen Adaption von asiatischen Studenten werden im MPQ die Ausprägungen der Dimensionen „Social Initiative“, Flexibilität, Offenheit und emotionale Stabilität gemessen (vgl. Chan-Hoong-Leong 2007; Van der Zee & Van Oudenhoven 2000, S. 293). Offenheit für Neues und emotionale Labilität, der Gegenpol zu emotionaler Stabilität, sind Persönlichkeitseigenschaften aus dem Big Five Personality Inventory. Der MPQ wurde vor allem für den Einsatz zur Personalauswahl für Stellen im Ausland und zur Abklärung von Trainingsbedarf für interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt (vgl. Over et al. 2008, S. 71). Ein uneingeschränkter Einsatz in Deutschland ist schwierig, da der MPQ auf Grundlage einer kulturspezifischen Studie entwickelt wurde und so nicht einfach auf Menschen eines anderen Kulturkreises übertragbar ist.

Ebenso wie der MPQ misst die „*Intercultural Adjustment Potential Scale*“, kurz ICAPS (Matsumoto et al. 2007) die Eigenschaft Offenheit. Daneben werden außerdem noch Emotionsregulation, Flexibilität und kritisches Denken gemessen (vgl. Over et al. 2008, S. 71; Matsumoto et al. 2007, S. 748). Dieses Instrument kann interkulturelle Anpassung unabhängig von Persönlichkeit oder Intelligenz prognostizieren. Der Fragebogen wurde für Austauschsituationen konzipiert und müsste ebenfalls erst einmal an die deutsche Kultur angepasst werden. Außerdem basiert er auf einer sehr kleinen Stichprobe und müsste noch weitergehend untersucht werden (vgl. Over et al. 2008, S. 71).

Das „*Intercultural Sensitivity Inventory*“ (Bhawuk & Brislin 1992) kurz ICSI, misst die Fähigkeit einer Person, sich durch Änderung des eigenen Verhaltens an eine fremde Kultur anpassen zu können. Die theoretischen Grundlagen sind dabei die Konstrukte Individualismus/Kollektivismus (vgl. Hofstede 1980; Triandis et al. 1986, 1988), Offenheit und Flexibilität (vgl. Kealy & Ruben 1983). Der ICSI besteht aus 46 Items und misst zum einen das Verständnis für unterschiedliche Verhaltensweisen, die von der Interaktion mit einer individualistischen oder kollektivistischen Kultur abhängen. Außerdem misst das Instrument die Offenheit hinsichtlich kultureller Unterschiede und die Flexibilität, sich in einer fremd-kulturellen Umgebung anders zu verhalten (vgl. Loboda 2003, S. 5). Die Bewertung des ICSI nach Validität und Reliabilität ist sehr gut (vgl. Bhawuk & Brislin 1992), jedoch wurde der Fragebogen für spezifische Gruppen entwickelt und ist dadurch ebenfalls kulturgebunden. Ohne eine entsprechende Anpassung an den deutschen Kulturraum ist eine Verwendung zur Feststellung des Kompetenzniveaus der Studierenden nicht sinnvoll. Außerdem sollte beachtet werden, dass sich dieses Testverfahren auf den theoretischen Ansatz des Individualismus/Kollektivismus nach Hofstede (1980) stützt. Wenn dieser Fragebogen verwendet werden soll, sollte auch im Training eine Differenzierung zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen nach Hofstede stattfinden (vgl. Loboda 2003, S. 5). Das Intercultural Sensitivity Inventory nach Bhawuk und Brislin ist eine gute Möglichkeit zur Feststellung der Teilkompetenzen Offenheit und Flexibilität und damit auch des interkulturellen Kompetenzniveaus, vorausgesetzt es wird auf den deutschen Kulturraum angepasst und das spätere Training basiert ebenfalls auf Hofstedes Modell des Individualismus/Kollektivismus.

3.2 Tests zur Selbsteinschätzung

Tests zur Selbsteinschätzung sind gut geeignet für den Einsatz bei Trainings zur Kompetenzentwicklung, weil durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten Stärken und Schwächen identifiziert werden können und Selbstreflexion angeregt wird. Auch im interkulturellen Kontext ist ein Selbsteinschätzungstest eine gute Methode zur Feststellung von

Entwicklungsbedarf. Vor allem ist der Test zur Selbsteinschätzung eine gute Möglichkeit zur Evaluierung einer Trainingsmaßnahme, da der subjektive Lernfortschritt der Trainingsteilnehmer abgefragt werden kann. Ein Nachteil dieser Messmethode ist die Gefahr einer Verzerrung des Ergebnisses durch den Druck sozialer Akzeptanz bzw. Erwünschtheit (vgl. Triandis, Chen & Chan 1998; Loboda 2003, S. 6). Hat man das Gefühl, dass die eigentliche subjektive Antwort zur Selbsteinschätzung im sozialen Umfeld zu Missfallen führen würde, schwächt man seine Antwort eventuell ab oder ändert sie hin zur sozial akzeptierten Antwort.

Von Kelly und Meyers wurde das „*Cross-Cultural Adaptability Inventory*“ (Kelly & Meyers 1992), auch CCAI genannt, entwickelt. Hierbei handelt es sich um einen Test zur Selbsteinschätzung der eigenen interkulturellen Anpassungsfähigkeit, der extra für den Trainingsbereich entwickelt wurde. Die Ziele des Testverfahrens sind die Identifikation von Stärken und Schwächen in Bezug auf interkulturelle Kompetenz. Außerdem sollen vorhandene Fähigkeiten ausgebaut und neues Wissen soll erworben werden. Durch die Selbsteinschätzung soll außerdem eine Hilfestellung gegeben werden, ob eine spätere Tätigkeit im Ausland auf Grundlage des aktuell bestehenden Kompetenzniveaus empfehlenswert ist oder nicht (vgl. Loboda 2003; S. 6). Zu den Faktoren Emotionale Stabilität, Offenheit, Flexibilität, persönliche Selbstständigkeit sowie Wahrnehmungsschärfe müssen sich die Befragungsteilnehmer in insgesamt 50 Items selbst einschätzen. Das CCAI verfügt über eine hohe Reliabilität, es gibt jedoch keine Informationen zur Validität. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Erhebung des Niveaus interkultureller Kompetenz nicht objektiv sondern subjektiv durch die Studierenden selbst durchgeführt wird. Dadurch kann es, wie oben beschrieben, leicht zu Verzerrungen des realen Kompetenzniveaus kommen. Positiv ist jedoch, dass die Befragungsteilnehmer durch die Selbsteinschätzung zur Selbstreflexion angeregt werden und dass meistens auch eine Sensibilisierung für die interkulturelle Problematik stattfindet. Auf Grundlage des dynamischen Konstrukts interkultureller Kompetenz kann schon der Schritt der Selbstreflexion und die Sensibilisierung für einen Themenbereich als Erfolg gesehen werden, da ein Lernfortschritt zu erkennen ist. Die Evaluation der Fördermaßnahme durch die Trainingsteilnehmer ist eine der wenigen Möglichkeiten, zumindest eine subjektive Einschätzung des Trainingserfolges zu erhalten (vgl. Hiller 2010, S. 50).

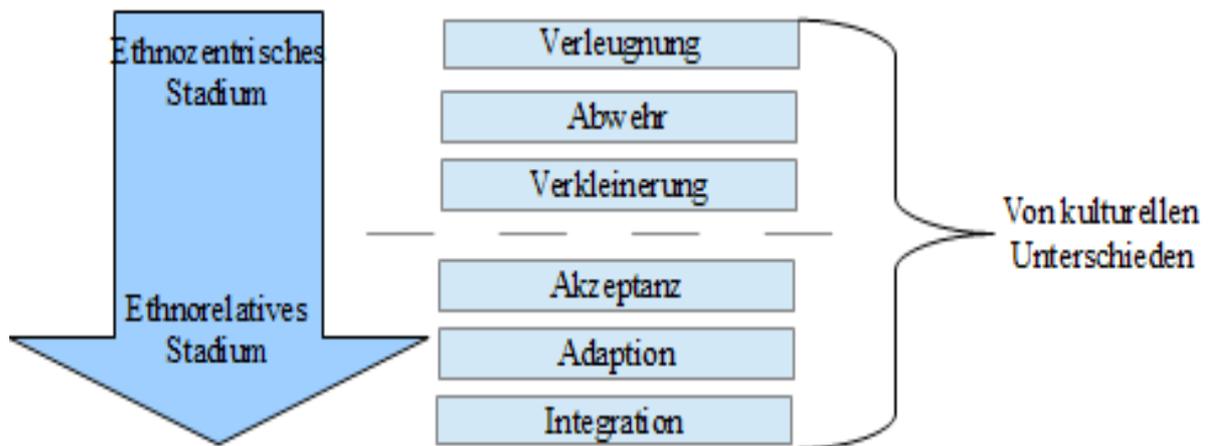
3.3 Critical Incidents

Bei Critical Incidents handelt es sich nach Flanagan (vgl. Flanagan 1954) um „...*klar abgrenzbare Situationen, die für den Protagonisten besonders negative oder positive Konsequenzen haben können*“ (Over et al. 2008, S. 73). Dabei ist es wichtig, wie sich das Verhalten und die Reaktion der agierenden Person auf das Erreichen eines bestimmten Ziels

auswirken (vgl. Ehret 2007). Der Einsatz von Critical Incidents wird bereits seit den 1980er Jahren diskutiert und stetig weiterentwickelt. Bisher wurde die Methode vor allem zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte verwendet. Inzwischen hat sich der Einsatz jedoch auf die Analyse von interkulturellen Situationen im Alltag einer multikulturellen Gesellschaft verlagert. Über Beobachtung, Fragebögen oder Interviews können Daten erhoben werden, durch deren Analyse die Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Protagonisten reflektiert und nachvollzogen werden können. Bei einem Einsatz von Fragebögen können offene Fragestellungen oder mehrere Antwortmöglichkeiten das Risiko der Verzerrung durch soziale Erwünschtheit verringern, was einen großen Vorteil gegenüber den Selbsteinschätzungstests darstellt (vgl. Loboda 2003, S. 6). Durch die Analyse und Auseinandersetzung mit den Verhaltensweisen der Protagonisten kann Selbstreflexion angestoßen und ein erster Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenzen geleistet werden.

Ein Beispiel für die Critical Incident Methode ist der Attributionstest „*Test of Intercultural Sensitivity*“, genannt TICS (Weldon et al. 1975). Im Test werden 25 kritische Interaktionen zwischen schwarzen und weißen Amerikanern behandelt. Dabei geht es vor allem darum, Vorurteile weißer Amerikaner aus der Mittelschicht gegenüber schwarzen Amerikanern aus der Unterschicht auszuräumen. Die Teilnehmer müssen sich nach Beschreibung einer kritischen Situation für eine von mehreren Antwortmöglichkeiten entscheiden, die das Verhalten der Protagonisten begründen sollen. Sie werden jedoch nicht über Richtigkeit ihrer Auswahl aufgeklärt, sondern erhalten lediglich eine Punktzahl, die auf der Anzahl der schwarzen Amerikaner in Prozent basiert, die diese Antwort ebenfalls angegeben haben. Obwohl der TICS ein wirksames Instrument zur Messung interkultureller Kompetenzen ist, kann es nicht einfach in den deutschen Kulturkreis übertragen werden, da der Test sich spezifisch auf schwarze und weiße Amerikaner bezieht. Hier müsste also eine Anpassung stattfinden. Außerdem gibt es auch bei diesem Instrument keine Informationen über Validität und Reliabilität, was aber für ein empirisch nachvollziehbares Förderungsprogramm unerlässlich ist.

Göbel und Hesse nutzten Critical Incidents, um im Rahmen eines Forschungsprojekts zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht die Sensibilität von Lernenden in interkulturellen Situationen zu messen (vgl. Göbel 2003; Over 2008, S. 73). Durch Beantwortung von Multiple Choice Fragen konnte abgebildet werden, auf welcher Entwicklungsstufe des Modells interkultureller Kompetenzentwicklung nach Bennett die Schülerinnen und Schüler zum Befragungszeitpunkt stehen. Nach Bennett entwickelt sich der interkulturell Lernende vom ethnozentrischen über sechs verschiedene Stufen zum ethnorelativen Stadium (siehe Darstellung 3).



Darstellung 3: Stufen des interkulturellen Lernprozesses nach Bennett (1993)

Laut Göbel und Hesse zeigen sich mit dieser Methode der Befragung sowohl positive als auch negative Bewältigungsstrategien bei den Schülerinnen und Schülern. Ein Kritikpunkt am Stufenmodell nach Bennett ist die fehlende empirische Fundierung. Er selbst bezeichnet sein Modell als „phänomenologisch“, also rein deskriptiver Natur (vgl. Grosch, Groß & Leenen 2000, S. 39). Göbels und Hesses Messmethode fehlt demnach auch die empirische Fundierung, da die Auswertung der Testfragen auf dem Stufenmodell nach Bennett basiert.

Der große Vorteil der Critical Incident Methode ist die vielseitige Einsetzbarkeit. Je umfangreicher die Sammlung der Situationen ist, desto objektiver und repräsentativer sind auch die Ergebnisse (vgl. Over 2008, S. 74).

3.4 Kritik und Fazit zu Methoden der Kompetenzmessung

Es gibt bisher nur wenige Messmethoden, die für den Einsatz an Hochschulen und Universitäten entwickelt wurden. Messinstrumente wie der MPQ oder ICAPS wurden vorwiegend für die Vorbereitung eines Austauschs oder zur Personalauswahl für eine Stelle im Ausland entwickelt. Ein weiterer problematischer Punkt ist, dass viele Instrumente neben der Fokussierung auf bestimmte Zielgruppen auch kulturspezifisch konzipiert wurden. Eine Anwendung dieser Instrumente, zum Beispiel dem Test of Intercultural Sensitivity oder dem Intercultural Sensitivity Inventory nach Bhawuk und Brislin, ist nicht ohne weiteres möglich. Die Messinstrumente müssten zunächst einmal auf den deutschen Kulturraum angepasst werden.

Persönlichkeitstests sind ein geeignetes Mittel zur Feststellung des Kompetenzniveaus, der Bedarf an der Entwicklung von Instrumenten zum gezielten Einsatz im Bildungsbereich ist sehr hoch. Leider eignen sich die gängigen Persönlichkeitstests nicht zur Messung des Trainingserfolgs, da es sich bei Persönlichkeitseigenschaften um relativ stabile Merkmale handelt, die sich durch eine Trainingsmaßnahme nicht signifikant erweitern lassen.

Tests zur Selbsteinschätzung haben den Vorteil, dass bei den Teilnehmern eine Selbstreflexion angestoßen wird und sie für das Thema interkulturelle Kompetenz sensibilisiert werden. Sie sind außerdem eines der wenigen vorhandenen Mittel um subjektiven Lernfortschritt von Trainingsteilnehmern zu evaluieren. Ein Nachteil ist die, im Gegensatz zum Persönlichkeitstest subjektive Einschätzung der Kompetenzen und die mögliche Verzerrung des Ergebnisses aufgrund der Beeinflussung durch soziale Erwünschtheit. Das Risiko der Verzerrung wird bei der Kompetenzfeststellung durch Critical Incidents bedeutend verringert, wenn ein Fragebogen mit offenen Fragen oder mit mehreren Antwortmöglichkeiten versehen wird. Durch die Analyse interkultureller Situationen werden die Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Protagonisten reflektiert, was zu einem stärkeren Verständnis von Selbst- und Fremdbild führt. Ein weiterer Vorteil der Critical Incident Methode ist die umfassende Einsetzbarkeit in vielen verschiedenen Kontexten. Auch im Bildungssektor lässt sich diese Methode gut anwenden.

Unabhängig von der Art der Methode zur Kompetenzfeststellung ist jedoch kritisch anzumerken, dass Messinstrumente zur Feststellung der interkulturellen Kompetenz meist Defizite bei der empirischen Fundierung und Validität aufweisen. Beispiele dafür sind der MPQ und der TICS. Es gibt also noch einiges an Forschungsbedarf auf dem Gebiet der Kompetenzmessung, speziell im Bereich der interkulturellen Kompetenz.

Die unterschiedlichen Methoden haben jeweils ihre Stärken und Schwächen. Es hängt auch von der Konzeption des Trainings ab, welche Methode zur Feststellung des Kompetenzniveaus am besten geeignet ist. Eine, auf den deutschen Kulturraum angepasste Version des Intercultural Sensitivity Inventory ist eine geeignete Methode zur Anwendung vor und nach einem Training, jedoch sollte dieses Training ebenso wie das ICSI das Konstrukt von Individualismus/Kollektivität beinhalten, um die Aussagekraft der Messung für das Training optimal nutzen zu können.

Auch die Critical Incident Methode eignet sich sehr gut für den Einsatz im Bereich von Hochschulen und Universitäten. Auch wenn das Instrument nach Göbel und Hesse eine Einteilung nach dem Stufenmodell nach Bennett vornimmt und dies nicht empirisch belegt ist, bildet es die Kompetenzen trotzdem wirksam ab und eignet sich dadurch zu einem anschaulichen Vergleich der Kompetenzausbildung zu Beginn und zum Abschluss der Trainingsmaßnahme.

Der Test of Intercultural Sensitivity ist ein interessantes Instrument aufgrund der Methodik, die Annahmen über eine soziale Gruppe mit den tatsächlichen Antworten dieser Gruppe zu vergleichen. Hier ist allerdings neben den fehlenden Informationen zu Reliabilität und Validität die spezifische Zielgruppe ein Problem, weshalb die Anpassung des Tests und die weitere Untersuchung der empirischen Belegbarkeit wichtige nächste Schritte sein sollten, bevor ein solcher Test im Bildungsbereich eingesetzt werden kann.

4 Förderung interkultureller Kompetenz durch interkulturelles Lernen

Es gibt verschiedene Wege interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Die Maßnahmen unterscheiden sich sowohl in der Einbindung in den Job bzw. den Unterricht als auch in der angewandten Methode und der Einbeziehung von bestimmten Kulturen. Gemeinsam haben alle Trainingsmethoden, dass sie einen positiven Einfluss auf den Prozess des interkulturellen Lernens haben. Über interkulturelles Lernen wiederum werden interkulturelle Kompetenzen entwickelt (vgl. Podsiadlowski 2004; S. 50). Nach der Erziehungswissenschaftlerin Nestvogel wird interkulturelles Lernen definiert als das „...*Lernen von fremden Kulturen unter kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen historisch gewachsenen und international verflochtenen Kultur.*“ (Nestvogel 1994, S. 86).

Im Folgenden soll ein Überblick über Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Kompetenzen gegeben werden, der die theoretischen Grundlagen der Kompetenzförderung beleuchtet und die Maßnahmen interkulturellen Lernens näher erläutert. Das Kapitel fokussiert sich nicht ausschließlich auf den Bereich der Hochschule und Universität sondern schafft die Grundlagen zu Betrachtung geeigneter Fördermethoden interkultureller Kompetenz für Studierende. Dem Leser soll die Vielseitigkeit der Kompetenzförderung im Bereich des interkulturellen Lernens aufgezeigt werden.

4.1 Wahrnehmung und interkulturelles Lernen

Zu Beginn einer jeden Interaktion mit einer anderen Person steht immer die Wahrnehmung, unabhängig davon, ob es sich um ein Aufeinandertreffen von Personen verschiedener Kulturen handelt oder nicht. Eine Schwierigkeit der Interaktion zwischen Menschen mit verschiedenem Kulturhintergrund liegt jedoch darin, dass sich die Wahrnehmungsgewohnheiten in den verschiedenen Kulturen auch unterschiedlich entwickelt haben. Je nach Kultur nehmen Personen ihre Umgebung also verschieden wahr. Gründe dafür sind spezielle Technologien, klimatische Verhältnisse, sowie konzeptionelle Besonderheiten der eigenen Sprache (vgl. Bolten 2007, S. 29). Aus den verschiedenen Wahrnehmungsgewohnheiten resultieren viele interkulturelle Missverständnisse und Probleme, da meist kein Bewusstsein für die abweichende Wahrnehmung des Anderen existiert. Aus diesem Bewusstseinsmangel ergibt sich ein erster wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung interkultureller Kompetenzen. Durch die Vermittlung von Vorgängen der Wahrnehmung kann ein solches Bewusstsein geschaffen werden, ohne dass eine Wertung stattfindet. Um zu vermeiden, dass eine Wertung der verschiedenen Wahrnehmungen stattfindet, sollte festgestellt werden, dass die Wahrnehmung subjektiv ist und dass es keine objektive

Realität gibt. Durch die subjektive und selektive Wahrnehmung können bei Personen verschiedener Kulturen gleichzeitig auch verschiedene Realitäten existieren, da diese Realität aus den eigenen Sinneseindrücken individuell konstruiert wird (vgl. Bolten 2007, S. 33). Durch geeignete Trainingsmethoden können die Wahrnehmungen verschiedener Personen mit der eigenen verglichen werden, wodurch eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung stattfindet. Die Reflexionsfähigkeit ist eine wichtige Teilkompetenz von interkultureller Kompetenz.

4.2 Situierete Lerntheorie und interkulturelles Lernen

Um eine wirksame Förderung interkultureller Kompetenzen zu gewährleisten, ist die Konsistenz der zugrunde liegenden Lerntheorie von großer Relevanz. Lerntheorien sind im Allgemeinen Modelle oder Hypothesen, die erklären sollen, welche Vorgänge psychologisch zu einer Aneignung von Wissen führen. Die Vorstellungen, wie Wissen erworben und vermittelt werden kann, gehen dabei weit auseinander. Im Bereich interkultureller Lerntheorien lassen sich drei verschiedene Paradigmen unterscheiden;

- Behavioristische Lerntheorie;
- Kognitivistische Lerntheorie;
- Situierete Lerntheorie (Greeno, Collins & Resnick 1998).

Laut der behavioristischen Lerntheorie ist Lernen das Verknüpfen von Erfahrungen mit bestimmten Assoziationsgesetzen. Die kognitivistische Lerntheorie entwickelte sich in den 1960er Jahren und macht intern ablaufende Informationsverarbeitungsprozesse für das Lernen einer Person verantwortlich. Dabei nimmt die Person Informationen auf und verarbeitet sie, indem sie in bestehende Informationen integriert und mit ihnen verknüpft werden. Nach Kammhuber haben die genannten Lerntheorien gemeinsam, dass sie den Menschen in seinem Lernprozess als abgeschlossenes System wahrnehmen (vgl. Kammhuber 2010, S. 59).

In der situiereten Lerntheorie wird diese Annahme nicht vertreten. Lernen wird in dieser Theorie als eine Folge von dynamischer Interaktion von Mensch und Umwelt verstanden, die auf dem Phänomen des „trägen Wissens“ (Greeno 1998) basiert. Nach diesem Phänomen kann Wissen nach einem Training oder einer Unterrichtseinheit vorhanden und in einer Prüfungssituation auch abrufbar sein, jedoch ist man dadurch trotzdem nicht automatisch fähig, das Wissen in Alltagssituationen auch verwenden zu können. In der situiereten Lerntheorie wird davon ausgegangen, dass der Lernprozess subjektzentriert ist und somit nur erfolgreich, wenn der Lernende aus seiner eigenen Biographie heraus einen Anlass hat, sich das gelehrt Wissen anzueignen. Der Lernende ist bestrebt, neuen Inhalten aufgrund seines bisherigen Wissens Sinn zu geben und es in das bestehende Wissen zu integrieren. Der wichtigste Aspekt der situiereten

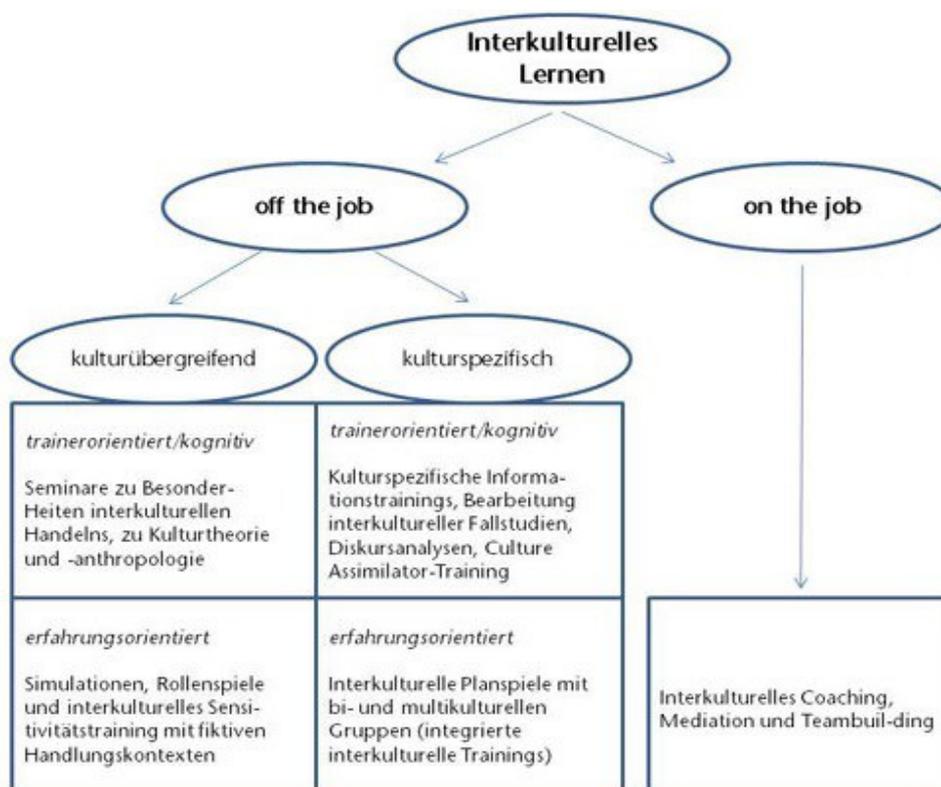
Lerntheorie ist die namensgebende Situiertheit. Wissen kann demnach nicht unabhängig vom Kontext erworben werden. Während eines Trainings zur Förderung interkultureller Kompetenzen können abstrakte Regeln, die ohne Erläuterung einer betreffenden Situation aufgestellt werden, eher verwirren als zu einem Wissenstransfer führen. Ein letzter wichtiger Faktor der situierten Lerntheorie ist das Stattfinden eines sozialen Vorgangs. Sie stützt sich sehr auf die Fähigkeit „...miteinander zu sprechen und Bedeutungen zu verhandeln“ (Kammhuber 2010, S. 66).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die situierte Lerntheorie eine Grundlage für die Betrachtung von organisatorischen Besonderheiten und die Auswahl von passenden Trainings für die Studierenden sein. Die dynamische Interaktion von Personen mit ihrer Umwelt und der dadurch entstehende Wissenszuwachs und -transfer ermöglichen eine Anpassungsfähigkeit, die durch einen, von Umwelteinflüssen abgeschlossenen Lernprozess nicht möglich erscheint.

4.3 Methoden interkulturellen Lernens

Angebote zur Förderung interkultureller Kompetenzen sind vor allem in der Wirtschaft und Politik sehr gefragt, da die Beziehungen immer internationaler und die Aufgaben der international agierenden Personen und Institutionen immer umfangreicher werden. Die Maßnahmen interkulturellen Lernens können zunächst unterschieden werden zwischen Trainings „on the Job“ und Trainings „off the Job“. Hierbei handelt es sich um eine Unterscheidung der Einbindung der Trainingsmaßnahme in den Arbeitsablauf. Beim Training on the Job werden die Maßnahmen direkt vor Ort durchgeführt, während das Training off the Job unabhängig vom Arbeitsplatz stattfindet. Trainingsmaßnahmen off the Job“ wiederum lassen sich inhaltlich in kulturübergreifende und kulturspezifische Maßnahmen unterteilen. Vom methodischen Standpunkt aus lässt sich diese Einteilung dann jeweils noch in dozentenbezogen oder teilnehmerorientiert spezifizieren (vgl. Bolten 2007, S. 89, siehe Darstellung 4 nächste Seite).

Welche Trainingsmaßnahme zum Einsatz kommt, ist abhängig von der Zielgruppe und der Trainingsumgebung bzw. den Trainingsbedingungen. Nachfolgend werden die einzelnen Trainingstypen kurz näher erläutert, um im späteren Verlauf der Arbeit eine Wahl für den geeigneten Trainingstyp für Hochschulen und Universitäten treffen zu können.



Darstellung 4: Trainingstypen interkulturellen Lernens nach Bolten (2007)

(Quelle: Bolten 2007, S. 88)

4.3.1 Interkulturelle Kompetenzförderung durch Training on the Job

Durch die schnelle Entwicklung von Transport- und Kommunikationstechnologien ist es mittlerweile in Unternehmen nicht mehr üblich, Mitarbeiter für eine lange Zeit ins Ausland zu entsenden. Die internationalen Kontakte finden vor allem virtuell oder im Rahmen von Kurzzeitsendungen statt (vgl. Bolten 2007, S. 102). Durch diese Kurzweiligkeit wird der Einsatz von Trainings on the Job in Unternehmen immer beliebter, da sie weniger zeitintensiv sind als Trainings off the Job. Maßnahmen des Trainings on the Job sind interkulturelles Coaching und Mediation. Beim interkulturellen Coaching wird die Dynamik und Interaktion in einem multikulturellen Team durch einen Coach beobachtet. Die Handlungen werden mit Blick auf kulturspezifische Eigenheiten analysiert und es werden Zielvereinbarungen für ein künftiges Handeln formuliert. Der Einsatz eines Coachings setzt keine Konflikte im Team voraus, sondern soll eher die Leistungsfähigkeit und die effektive Zusammenarbeit stärken. Interkulturelle Mediation hingegen wird angewendet, wenn im multikulturellen Team offene oder verdeckte Konflikte vorhanden sind. Der Mediator oder Vermittler hilft den beteiligten Parteien, kulturbedingte Ursachen innerhalb des Konflikts zu erkennen und zu thematisieren. Er soll Anregungen zur Lösungsfindung geben, ohne die Lösung selbst vorzuschlagen. Auch bei der Mediation sollen zum Abschluss des Trainings Zielvereinbarungen getroffen werden, die zukünftige Konflikte vermeiden bzw. zur eigenständigen Lösung dieser Konflikte beitragen.

4.3.2 Interkulturelle Kompetenzförderung durch Training off the Job

Trainings off the Job bezeichnen Weiterbildungsveranstaltungen, die nicht im Rahmen des normalen Arbeitsumfelds stattfinden. Dabei kann man unterscheiden zwischen kulturübergreifenden und kulturspezifischen Trainings. Bei kulturübergreifenden Trainings sollen die Teilnehmer allgemein für die Besonderheiten und Risiken in interkulturellen Situationen sensibilisiert werden. Bei diesem Trainingstyp wird auch verstärkt auf soziale Kompetenzen im Allgemeinen geachtet, da diese in interkulturellen Situationen vorteilhaft sind, unabhängig von den beteiligten Kulturen. Besonders geeignet ist das kulturübergreifende Training für Personen, die noch keine umfangreichen interkulturellen Erfahrungen haben und eine generelle Einführung in dieses Thema benötigen. Zum Zweck der Sensibilisierung eignen sich sowohl trainerorientierte als auch erfahrungsorientierte Formen des kulturübergreifenden Trainings.

Trainerorientierte Maßnahmen sollen einführend grundlegende Begriffe thematisieren und ein Verständnis dafür vermitteln, warum sich die Wahrnehmung und Verhaltensweisen von einer zur anderen Kultur unterschiedlich ausprägen. Dabei beschränken sich die Maßnahmen auf übliche Fakten vermittelnde Methoden wie Gruppenarbeiten oder Diskussionen sowie Vorträge oder Workshops (vgl. Bolten 2007, S. 90).

Das erfahrungsorientierte kulturübergreifende Training zielt darauf ab, anstatt theoretischer Wissensvermittlung, die Prozesse von Interkulturalität und Fremdheit praktisch zu erleben. Die Gefahr eines zu abstrakten Zugangs zum Thema, wie es bei trainerorientierten Methoden vorkommen kann, besteht hier nicht. Um Interkulturalität oder Fremdheit erfahrbar zu machen, werden Simulationen und Rollenspiele eingesetzt. Die Teilnehmer sollen dabei eine Überschneidungssituation erleben, in welcher Konflikte und Missverständnisse auftreten können. Auch wenn es sich hier um kulturunabhängige Trainingsmethoden handelt, werden beim erfahrungsorientierten Ansatz fiktive Nationen erstellt, um die Grundsituation einer Multikulturalität herzustellen. Problematisch könnte in diesem Zusammenhang sein, dass die Teilnehmer auftretende Missverständnisse nicht auf fehlende interkulturelle Kompetenz beziehen, da es sich in dem Sinne nicht um eine reale Begegnung handelt. Es besteht die Gefahr, dass die Simulation oder das Rollenspiel nicht ernst genommen und die Verantwortung für Konflikte im Training nicht übernommen und reflektiert wird.

Kulturspezifische Trainings beschäftigen sich mit konkreten Zielkulturen, deren Alltagskultur, Werte und Gesellschaft betrachtet und ohne zu werten mit der eigenen Kultur verglichen werden soll. Auch hier kann zwischen einem trainerorientierten und erfahrungsorientierten Ansatz unterschieden werden. Der trainerorientierte Ansatz vermittelt umfassendes Faktenwissen zur Zielkultur, bestehend aus Geschichte, Gesellschaft, Werten, Berufsleben und Alltagskultur (vgl. Bolten 2007, S. 93). Dabei kann ein Vergleich der Kulturen auf Basis bestimmter Merkmale

stattfinden oder es werden geschäftliche Prozesse betrachtet, an denen beide Kulturen beteiligt sind. Zur Veranschaulichung der Informationen werden meist Seminare, Vorträge oder Workshops veranstaltet.

Ein erfahrungsorientiertes kulturspezifisches Training kann nur in multikulturellen Gruppen realisiert werden, da hier Überschneidungssituationen nachgestellt werden, die zwischen bestimmten Kulturen stattfinden. Ein Teilnehmer einer bestimmten Kultur kann keine Person mit anderem Kulturhintergrund verkörpern, da er nicht wissen kann, was diese Person in einer solchen Überschneidungssituation wahrnehmen und wie sie sich verhalten würde. Die Simulation oder das Rollenspiel würden durch die unauthentische Reaktion verfälscht und der Lerneffekt würde verhindert bzw. abgeschwächt werden. In Darstellung 5 kann die Einteilung interkultureller Trainings hinsichtlich Kulturbezug und erfahrungsorientierter bzw. wissensorientierter Vermittlung noch einmal nachvollzogen werden.

	<i>Kulturallgemein</i>	<i>Kulturspezifisch</i>
<i>Wissensorientiert:</i> kognitive Lernziele und Methoden	Lernziele: Erkennen, wie die Kultur Denken und Handeln beeinflusst; Informationen über andere Kulturen beschaffen können	Lernziele: Kulturspezifische Denk- und Handlungsmuster erkennen; Informationen über eine spezifischen Kulturgruppe beschaffen können
	Methoden: Lektüre, Vortrag, Diskussion, Videos; Behandeln interkultureller Wertorientierung und interkultureller Anpassung; Culture General Assimilator	Methoden: Kulturspezifische Lektüre, Vortrag, Diskussion; Nutzung von kulturspezifischen <i>Critical Incidents</i> zur kognitiven Bearbeitung; Sprachtraining,
<i>Erfahrungsorientiert:</i> affektive Lernziele und Methoden	Lernziele: Interesse und Akzeptanz für kulturelle Unterschiede entwickeln; eigenkulturelle Selbstverständlichkeiten entdecken	Lernziele: Interesse und Akzeptanz für die eigene und die andere Kultur entwickeln
	Methoden: Interkulturelles Kommunikationstraining; Kulturallgemeine Rollen- und Simulationsspiele; Autobiografische Methoden; Interkulturelle Selbsteinschätzungen	Methoden: Kulturspezifische Rollenspiele <i>Critical Incidents</i> zur erfahrungsorientierten Bearbeitung im Rollenspiel; Bikulturelle Kommunikationsworkshops; Austauschprogramme

Darstellung 5: Methoden für interkulturellen Unterricht

(Quelle: Göbel 2007, S. 52)

5 Förderung interkultureller Kompetenzen bei Studierenden

Im vergangenen Kapitel wurden Grundlagen im Bezug auf interkulturelles Lernen und Methoden zur Kompetenzvermittlung erläutert. Es wurde eine Einteilung der allgemein existierenden Vermittlungsmethoden nach Bolten (2007) vorgenommen. Es stellt sich nun die Frage, welche Trainingsmethode und -technik für den Einsatz an Hochschulen und Universitäten geeignet ist. Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst das konkrete Lernziel der Fördermaßnahme formuliert werden. Außerdem sollten Kriterien für ein wirksames interkulturelles Training zum Einsatz an Hochschulen formuliert werden, anhand derer die vielfältigen Maßnahmen und Trainingskonzepte eingegrenzt werden können. Im Folgenden werden zunächst Lernziel und der Begriff „interkulturelles Training“ konkretisiert. Weiterhin werden Kriterien für Trainings-techniken zum Einsatz an Hochschulen sowie Anforderungen an die Lern- und Trainingsumgebung sowie die organisatorische Einbindung formuliert. Auf Grundlage der Kriterien bezüglich der Inhalte und Durchführung von Trainingsmaßnahmen werden passende Konzepte ausgewählt und verglichen. Abschließend wird eine Wahl getroffen, welche Methode am besten zur Förderung interkultureller Kompetenzen an Hochschulen geeignet ist.

5.1 Inhaltliche Kriterien und Ziele interkulturellen Trainings

Im Allgemeinen werden unter dem Begriff „interkulturelles Training“ alle Arten von Maßnahmen zur Investition in die Entwicklung interkultureller Kompetenzen verstanden. Diese Begriffsbestimmung ist sehr weit gefasst und grenzt die Vielzahl der existierenden Maßnahmen nicht weiter ein. So ist es notwendig, Kriterien festzulegen, die einen Vergleich von Trainingsmethoden zur Anwendung im Bereich Hochschule auf eine begrenzte Anzahl von Maßnahmen beschränken können. Stefanie Rathje formulierte Kriterien für wirkungsvolle interkulturelle Trainings an Hochschulen, basierend auf ihrer Definition von interkulturellem Training als *„...Lehrmethode zur Vermittlung des vielschichtigen Lernziels interkultureller Kompetenz mit Hilfe planvoller, aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen, die auf die Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen vorbereiten.“* (Rathje 2010, S. 217)

Die Kriterien für ein effektives interkulturelles Training sind demnach:

- Komplexität: Das Lernziel ist vielschichtig;
- Aktivität: Die Studierenden müssen selbst handelnd tätig werden;
- Systematik: Die einzelnen Aktivitäten sind aufeinander und auf die Ziele abgestimmt;
- Realitätsbezug: Die Aktivitäten wirken erfahrungsbildend in Bezug auf konkrete Anwendungssituationen (Rathje 2010, S. 217).

Ausgehend von den Kriterien für wirkungsvolles Training ergeben sich auch Anforderungen an die grundlegende Formulierung des Lernziels der Fördermaßnahmen.

Das Lernziel soll vielschichtig bzw. komplex sein. In Kapitel 3 wurde eine Begriffsbestimmung für Lernerfolg auf Grundlage der Definition interkultureller Kompetenz nach Deardorff vorgenommen. Danach tritt ein Erfolg der Fördermaßnahme dann ein, wenn in zumindest einem der vier Teilbereiche eine Verbesserung bzw. Entwicklung stattfindet. Die Entwicklung von Teildimensionen interkultureller Kompetenz ist also ein Teil des Lernzieles. Nach Hiller lassen sich vor allem eine verstärkte Reflexion der Trainingsteilnehmer sowie eine Wertschätzung von Vielfalt durch gängige Trainingsmethoden sehr gut erreichen (vgl. Hiller 2010, S. 51).

Es ist noch zu konkretisieren, zu welchem Zweck die interkulturellen Kompetenzen von Studierenden gefördert werden sollen. Wenn die Kompetenzentwicklung nach dem rein ökonomischen Ansatz zur Zielerreichung durch rational strategisches Handeln in interkulturellen Situationen vorgenommen werden soll, sind andere Trainingsmethoden einzusetzen als wenn es um einen respektvollen Verständigungsprozess mit Ausdifferenzierung und Anpassung der kulturgebundenen Perspektiven geht (vgl. Schröder 2013, S. 2). Letzterer humanistischer Ansatz befähigt nicht weniger gut zu ökonomisch effektivem Handeln, lediglich ist der Ansatzpunkt ein weiter gefasster. Zur Verwendung in dieser Arbeit soll der humanistische Ansatz verwendet werden. Durch das Erreichen der im weiteren Verlauf formulierten Lernziele, werden die Studierenden ebenfalls auf die Anforderungen der zunehmend international agierenden Wirtschaft vorbereitet.

Die Lernziele sind nach den Kriterien für effektives Training nach Rathje vielschichtig mit Blick auf verschiedene Ebenen formuliert. Sie basieren weiterhin auf einem humanistischen Ansatz nach Schröder und dem dynamischen Modell interkultureller Kompetenz nach Deardorff (2006):

- Entwicklung von Bewusstsein für Kulturgebundenheit des eigenen Handelns durch Reflexion sowie Empathie für fremd-kulturelle Personen;
- Wertschätzung von Unterschieden und Vielfalt im eigenen Lebensumfeld;
- Entwicklung der Fähigkeit zur effektiven Interaktion, respektvoller Verständigung und Anpassungsfähigkeit an kulturell bedingte Abweichungen von der eigenen Kultur;
- Selbstvertrauen zur Durchführung effektiver Kommunikation und Konfliktlösung innerhalb interkultureller Situationen.

Neben den Anforderungen an den Trainingsinhalt muss auch die organisatorische Durchführbarkeit der Maßnahmen gewährleistet werden können. Nachfolgend wird erläutert, welche Kriterien sich für die zeitliche, räumliche und personelle Gestaltung der Maßnahmen ergeben.

5.2 Organisatorische Trainingsgestaltung

Es gibt viele Möglichkeiten, wie die Rahmenbedingungen eines Trainings zur Förderung interkultureller Kompetenzen festgelegt werden können. Dabei kommt es vor allem darauf an, um welche Zielgruppe es sich handelt, welche Ziele erreicht werden sollen und nicht zuletzt, welche finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten es gibt. Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei der Zielgruppe hier um eine gemischt-kulturelle Gruppe von Studierenden handelt, werden Empfehlungen zur organisatorischen Gestaltung eines interkulturellen Trainings gegeben, die den Lernerfolg der Teilnehmer sichern oder erhöhen sollen.

Gruppenzusammensetzung

Bei der Durchführung von Trainings zur interkulturellen Kompetenz von Studierenden ist darauf zu achten, dass wenn möglich Teams und Gruppen bi- bzw. multikulturell gebildet werden. Die Interaktion von Personen mit verschiedenem Kulturhintergrund ist äußerst förderlich für den Trainingserfolg und hat den Vorteil, dass theoretisch vermitteltes Wissen zu Interkulturalität und den dadurch entstehenden Schwierigkeiten in realen Situationen erlebbar gemacht wird und Bewältigungsstrategien ausprobiert und reflektiert werden können.

Ein Wechsel zwischen Plenum, Kleingruppe und Einzelarbeit innerhalb der Trainingsmaßnahme bietet die Möglichkeit, in verschiedenen Situationen mit interkulturellen Inhalten konfrontiert zu werden. Den Studierenden werden dadurch Erfahrungen mit vielfältigen Konstellationen vermittelt. Sie können dadurch in zukünftig auftretenden interkulturellen Situationen ihre erworbenen Fähigkeiten anwenden, ohne von einer unbekanntem Situation zu stark irritiert oder verunsichert zu werden.

Räumliche Gegebenheiten

Um das Vertrauen zum durchführenden Trainer nicht zu gefährden und eine gewisse Sicherheit in die Konfrontation mit Ambiguität und neuen Situationen zu bringen, sollte ein fester Raum für den Zeitraum des Trainings zur Verfügung stehen. Der Raum sollte ausreichend groß sein, um parallel ablaufende Gruppenarbeiten oder Rollenspiele/Simulationen zu ermöglichen. Zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt des Trainings sollte die Räumlichkeit auch einmal variieren, um die interkulturellen Fähigkeiten in unterschiedlicher Umgebung anzuwenden.

Zeitliche Planung

Im Kontext des Studiums bietet es sich an, interkulturelles Training in Form einer intercurricularen Veranstaltung durchzuführen. Die Veranstaltung sollte nicht weniger als 90 Minuten pro Woche dauern und über einen Zeitraum von wenigstens 6 Monaten durchgeführt werden. Nach Jugert et al. ist die Dauer von 12 Monaten bzw. zwei Semestern empfehlenswert, da zu vermuten ist, dass der Lernerfolg um ein Vielfaches steigen würde (vgl. Jugert, Kabak & Notz 2006, S. 55). Zu Beginn sollte die Trainingsmaßnahme zunächst für 4-6 Monate erprobt und

evaluiert werden. Geeignete Methoden wurden in Kapitel 3 erläutert. Aufgrund der Arbeitsbelastung der Studierenden kann eine inter-curricularen Einbindung des interkulturellen Trainings schwierig sein. Alternativ wäre auch ein extra-curriculares Training in vermindertem Umfang möglich. Es sollte sich hier allerdings nicht um eine einmalige Veranstaltung handeln, da es mehr Zeit benötigt, um eine Sensibilisierung und nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturalität und der eigenen Kulturgebundenheit zu erreichen.

Je nach verfügbarer Zeit können die Techniken zur Durchführung der Trainingsmethoden angepasst werden. Im Folgenden werden die verschiedenen Trainingsmethoden, die zur Verwendung an Hochschulen geeignet sind, vorgestellt und verglichen.

5.3 Trainingsmethoden zur Kompetenzförderung bei Studierenden

Ein Training zur Förderung interkultureller Kompetenzen sollte auch hinsichtlich der vielschichtigen Lernziele eine multiple Ausrichtung auf Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen vorweisen (vgl. Goldstein 1994). Bei dieser spezifischen Zielgruppe soll der Fokus auf erfahrungsorientierten Fördermaßnahmen liegen, die vor allem Fähigkeiten und Einstellungen beeinflussen und entwickeln.

Die Gründe für diesen Schwerpunkt liegen zum einen in der Zielgruppe, ihren zu erwartenden Vorerfahrungen und den Lernzielen, die eher auf eine kulturallgemeine Sensibilisierung für das Thema Interkulturalität und die allgemeine Entwicklung der diesbezüglich notwendigen Fähigkeiten ausgerichtet sind (vgl. Göbel & Buchwald 2010, S. 125). Da Studierende oft noch sehr jung sind, ist im Allgemeinen keine ausgeprägte Vorerfahrung im Umgang mit Personen anderer Kulturen vorhanden. Die ablaufenden psychologischen und sozialen Prozesse in einer interkulturellen Situation werden in diesem Fall besser vermittelt, wenn die Studierenden sie selbst erfahren.

Ein weiterer Grund für den Einsatz erfahrungsorientierter Trainingsmethoden ist die situierte Lerntheorie, auf welche in dieser Arbeit aufgebaut wird. Die Aktivierung des „trägen Wissens“ (Greeno 1998) setzt voraus, dass einige Faktoren bei der Vermittlung von Lehrinhalten beachtet werden. Demnach ist es nicht sinnvoll, Regeln zum effektiven Umgang mit inter-kulturellen Situationen aufzustellen, ohne den Kontext zu erläutern. Der Trainingsteilnehmer kann eine Handlungsempfehlung in einer interkulturellen Situation nicht einfach übernehmen und in der Art anwenden, die dem Trainer vorschwebte, da die Wahrnehmung eines jeden Menschen unterschiedlich ist, speziell wenn es sich um Menschen verschiedener Kulturen handelt (siehe Kapitel 4.1). Daraus resultiert ein unterschiedliches Verständnis von angemessenem Verhalten. Durch die Einbindung bestimmter Handlungsempfehlungen in erfahrungsorientierte Trainingstechniken und die Reflexion über deren Wirkung können Trainingsteilnehmer

Lehrinhalte nicht nur aufnehmen, sondern auch einordnen und für sich selbst einen Weg zur effektiven Umsetzung finden. Der soziale Vorgang, welcher laut situierter Lerntheorie ebenfalls notwendig ist, um träges Wissen zu aktivieren, kann ebenfalls sehr gut in erfahrungsorientiertes Training einbezogen werden. Das Gespräch miteinander zum Zwecke der Verhandlung von Bedeutungen ist ein wichtiger Bestandteil von erfahrungsorientiertem Training und kann im Zuge der Reflexion und Analyse einer vorher durchgeführten Simulation oder eines Rollenspiels geführt werden. Doch auch wissensorientierte didaktische Trainingsmethoden können einen sozialen Prozess der Interpretation von Vorgängen und deren Bedeutung anstoßen. Außerdem tragen sie zur kognitiven Förderung interkultureller Kompetenz bei und vermitteln Informationen über die Art, wie Kultur unser Denken und Handeln beeinflusst. Dabei können auch kulturspezifische Trainingsmethoden eingebaut werden, die zur Veranschaulichung interkultureller Prozesse dienen.

In einer Betrachtung zum Effekt, den ein Mix aus didaktischen und erfahrungsorientierten Trainingsmethoden auf den Lernfortschritt in interkulturellen Trainings hat, fand Verena Behrnd einen positiven Einfluss. Nach der Auswertung zweier Studien kam sie zu dem Schluss, dass erfahrungsorientiertes Training interkulturelle Kompetenz in den individuellen, sozialen, strategischen, affektiven und konativen Bereichen fördert und didaktisches Training die kognitive interkulturelle Kompetenz positiv entwickelt. Die Anwendung eines Methodenmixes ermöglicht es nach Behrnd, alle Ziele des interkulturellen Trainings zu erreichen. Ihre Empfehlung lautet auf Basis dieses Studienergebnisses, dass kulturspezifisches Wissen in didaktischen Einheiten zwischen mehrere Module des erfahrungsorientierten Lernens vermittelt werden sollte (vgl. Behrnd 2010, S. 94).

Im Folgenden soll die Konzentration zunächst auf der Betrachtung gängiger erfahrungsorientierter Methoden liegen, deren Ansatzpunkte, Funktionsweisen, Arten und Eignungen erläutert und untersucht werden. In Anschluss daran werden auch didaktische Methoden der Kompetenzvermittlung hinsichtlich dieser Punkte betrachtet.

5.3.1 Fiktive Simulationen

Fiktive Simulationen gehören zu den am häufigsten eingesetzten Trainingsmethoden zur Förderung interkultureller Kompetenzen. Interkulturalität und das Gefühl von Fremdheit sollen durch konstruierte Zusammenhänge erfahrbar gemacht werden, die für den Teilnehmer entweder unbekannt sind oder aber nicht in gewohnter Weise verlaufen.

Der Aufbau folgt unabhängig von der Art der Simulation meist dem gleichen Grundschema: Die Teilnehmer der Fördermaßnahme werden aufgeteilt in zwei Gruppen, die jeweils Teil einer fiktiven Kultur sind. Die beiden Kulturen haben einander vollkommen entgegengesetzte Eigen-

schaften. Über diesen Sachverhalt werden die Trainingsteilnehmer jedoch nicht aufgeklärt. Die Angehörigen der einen Gruppe erhalten nur sehr vage Angaben über die Eigenschaften der fremd-kulturellen Gruppe. Nun wird zwischen beiden fiktiven Kulturgruppen ein Handlungsrahmen inszeniert, in welchem sie zum Beispiel ein Geschäft abwickeln oder die andere Gruppe von einem bestimmten Standpunkt überzeugen sollen. Die Hauptaufgabe besteht darin, die Besonderheiten der anderen Kultur wahrzunehmen und auf sie zuzugehen, mit dem Ziel, eine gemeinsame Kommunikations- und Handlungsgrundlage zu finden. Im Nachhinein soll das eigene Verhalten analysiert und reflektiert werden (vgl. Bolten 2007, S. 91 ff.). Diese Trainingstechnik soll ein Bewusstsein für die besonderen Anforderungen an eine interkulturelle Situation schaffen und zur Reflexion der eigenen Verhaltensmuster und ihres kulturellen Ursprungs führen.

Eine der ersten und auch bekanntesten Simulationen ist „BaFà BaFà“, welches in den 1970er Jahren von dem Amerikaner Robert G. Shirts entwickelt wurde. Das Vorgehen ist identisch mit der oben beschriebenen Funktionsweise. Nach Beendigung der Simulation erfolgt eine Auswertung, zu der die anfänglich geteilte Gruppe von Teilnehmern wieder zusammengeführt wird. Das Spiel ist für eine Gruppe von 20-30 Trainingsteilnehmern konzipiert. Dabei muss besonders auf die logistischen und zeitlichen Rahmenbedingungen hingewiesen werden. Für die Durchführung der Simulation sollten normalerweise zwei verschiedene Räume sowie zwei Gruppenleiter zur Verfügung stehen. Außerdem ist ein Zeitrahmen von circa zwei Stunden vorgegeben (Shirts 1977). Der zeitliche Faktor schließt diese Simulation im Rahmen des skizzierten curricularen Rahmens aus, was jedoch nicht für Simulationen im Allgemeinen gilt.

Simulationsspiele, die bezüglich Ihrer Trainingsziele sehr breit gefächert sind, nehmen auch sehr viel Zeit in Anspruch. Es gibt jedoch auch Übungen, welche sich auf einzelne Teilaspekte interkultureller Kompetenz konzentrieren. Bolten stellt dazu ein Trainingsmodul vor, welches in erster Linie der Verbesserung interkultureller Empathiefähigkeit dienen soll. Durch einen festgelegten Zeitrahmen von 10 Minuten ist dieses Modul zumindest zeitlich sehr gut geeignet. Auch hier werden die Teilnehmer in zwei Gruppen unterteilt, welche Angehörige verschiedener Kulturen darstellen. Der Handlungsrahmen ist hier die Bitte nach Geld für ein Busticket. Eine Gruppe stellt Touristen dar, die andere Gruppe mimt die Einheimischen. Die Touristen haben ihr Ziel dann erreicht, wenn sie durch Erkennen der kulturellen Besonderheiten der Einheimischen und deren Beachtung eine effektive Interaktion führen können, die zu einer Leihgabe oder Schenkung des Geldes für das Busticket führt. Die Informationen, die die Touristen-Gruppe über die einheimischen Menschen bekommt, bedienen sich nach Bolten einer „Ankerlexik“ (Bolten 2007, S. 93). Durch bestimmte Angaben über die andere Kultur, wie zum Beispiel die Angabe von Entfernung in Meilen wird die fiktive Kultur mit einer realen assoziiert, wodurch auch das

Verhalten der assoziierenden Person beeinflusst wird. Durch Verwendung dieser Ankerlexik können Handlungsräume beliebig verändert werden, was eine große Vielfalt an verschiedenen Situationen zur Folge hat.

Die weniger zeitintensive Variante bezieht sich nur auf einen Teilaspekt interkultureller Kompetenz, was einen Nachteil darstellt und so nicht mit den Anforderungen an eine effektive Trainingsmaßnahme zur Förderung interkultureller Kompetenz korrespondiert. Allerdings sind die Studierenden bei dieser Methode selbst intensiv eingebunden und können durch spezifisch an das studentische Lebensumfeld angepasste Handlungsräume einen klaren Bezug zu ihrer Realität bilden. Aufgrund des, von Behrnd festgestellten positiven Einflusses erfahrungsorientierten Trainings auf interkulturelle Kompetenz kann der Einsatz von Simulations- und Rollenspielen als sehr empfehlenswert betrachtet werden.

Da im Rahmen einer Studienveranstaltung eine zeitliche Begrenzung notwendig ist, sollte eine Variante verwendet werden, die lediglich einen Teilaspekt interkultureller Kompetenz fördert. Zusätzlich sollte dann aber noch eine weitere Methode verwendet werden, um eine vielschichtige Förderung interkultureller Kompetenz gewährleisten zu können.

5.3.2 Critical Incidents

Critical Incidents wurden im Rahmen dieser Arbeit bereits als Methode zur Messung interkultureller Kompetenzen vorgestellt. Tatsächlich handelt es sich hier vor allem um eine Methode zum Training interkultureller Kompetenzen. Sie entstammt sozialpsychologischen Forschungsansätzen und wurde in den 1950er Jahren in den USA für die Analyse menschlichen Verhaltens im Umgang mit Maschinen entwickelt (vgl. Flanagan 1954, Schumann 2012, S.44). Erst später wurde die Methode auf menschliche Interaktionen übertragen und schließlich als Ausgangspunkt für trainingsinterne Analysen zu unterschiedlicher kulturbedingter Wahrnehmung verwendet.

Bei Critical Incidents handelt es sich um eine kulturspezifische Trainingsmethode, bei welcher erlebte interkulturelle Konfliktsituationen zwischen zwei Individuen genutzt werden, um den Trainingsteilnehmern die Reflexion von kulturellen Bedeutungen zu ermöglichen (vgl. Flanagan 1954, Triandis 1986). Die Hintergründe des Konflikts sind dabei nicht unmittelbar ersichtlich und müssen durch eine Analyse und Betrachtung der Verarbeitungsstrategie der Beteiligten im Verlauf der Übung ergründet werden. Die Klärung des Konflikts erfordert ein Verständnis der kulturspezifischen sozialen Vorgänge (vgl. Kammhuber 2010, S. 67).

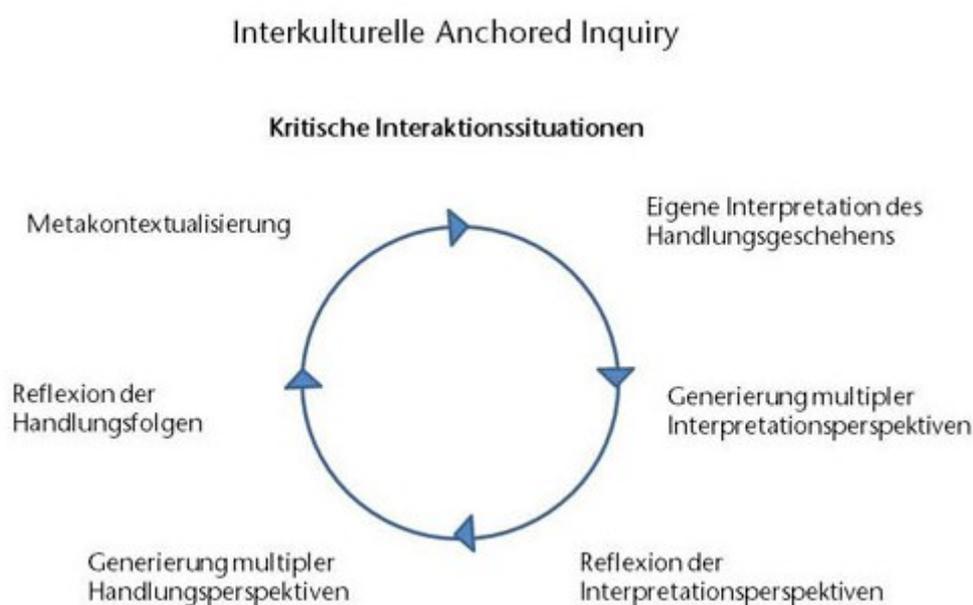
Critical Incidents können sowohl als didaktische Trainingsmethode als auch mit erfahrungsorientiertem Schwerpunkt durchgeführt werden (siehe Abbildung 5). Durch eine Bearbeitung des Critical Incidents im Rollenspiel erfahren die Teilnehmer die Unsicherheit während eines

Konflikts in einer interkulturellen Situation und können ihre Bewältigungs- und Lösungsstrategien im Nachhinein analysieren und reflektieren.

Ein Beispiel für ein solches, auf einem Critical Incident basierendes Rollenspiel wurde von Palazova et al. entwickelt. Es benötigt zwei Trainer, die zu Beginn eine kritische Situation aus dem Hochschulalltag vorspielen. Im Anschluss daran wird die Teilnehmergruppe in Kleingruppen aufgeteilt und jede Gruppe erhält schriftlich oder mündlich eine Aufgabenstellung. Jede ausgegebene Aufgabenstellung setzt einen anderen Schwerpunkt. Die erarbeiteten Lösungen werden nach Ende der Bearbeitungszeit von circa 45 Minuten vor allen Trainingsteilnehmern aufgeführt und im Anschluss diskutiert. Dabei werden auch erarbeiteten Handlungsstrategien für diese Situation besprochen. Ziel der Übung ist die Reflexion des eigenen Verhaltens sowie das Ausprobieren und Aufzeigen verschiedener Handlungsalternativen (vgl. Palazova et al. 2010). Da es sich um ein kulturspezifisches Training handelt, spielt sich der Critical Incident immer zwischen einer Person aus der Stammkultur und einer fremd-kulturellen Person statt. Idealerweise nutzt man in bikulturellen Gruppenzusammensetzungen Critical Incidents, die eben diese kulturelle Zusammensetzung thematisieren. Ein Problem bei der Arbeit mit Critical Incidents ist, dass die Darstellung einer fremd-kulturellen Person durch einen deutschen Trainingsteilnehmer nicht authentisch bezüglich der kulturgebundenen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen sein wird (vgl. Bolten 2007, S. 96). Die Reflexion des eigenen Handelns und das Aufzeigen von Handlungsalternativen kann allerdings in jedem Fall trainiert werden. Critical Incidents, die in Form von Rollenspielen bearbeitet werden, geben Einsicht in die Wirkung des eigenen Verhaltens auf den fremd-kulturellen Interaktionspartner sowie Erkenntnisse über das eigene Reaktionsverhalten in ungewohnt verlaufenden Situationen (vgl. Grosch & Groß 2005). Die Lernziele von Critical Incidents sind als sehr vielschichtig zu betrachten. Ein großer Vorteil ist die direkte Mitarbeit der Studierenden, um die psychologischen Vorgänge selbst zu erleben. Durch eine Konzipierung des Rollenspiels mit einem Handlungsraum, der dem Lebensumfeld der Trainingsteilnehmer gleicht, kann ein Bezug zur eigenen Realität hergestellt werden. Ein Nachteil, den Rollenspiele mit umfassenden fiktiven Simulationen gemein haben, ist der große Zeitaufwand. Dieser entsteht in diesem Fall durch die Notwendigkeit von Vorbereitung mittels genauer Analyse der Situation und ausführlichen Rolleninformationen, Durchführung und ausführlicher Nachbereitung durch Diskussion und Reflexion der Lösungen.

Eine didaktische Bearbeitung von Critical Incidents ist eine Trainingstechnik, die tendenziell weniger zeitaufwändig ist als die Bearbeitung als Rollenspiel. Das Modell der „*Intercultural Anchored Inquiry (IAI)*“ nach Kamhuber ist eine der bekanntesten didaktischen Critical-Incident-Techniken (Kamhuber 2010, S.66). Es wurde entwickelt auf Grundlage eines amerikanischen Lernkonzepts nach Bransford, Brown und Cocking (vgl. Kamhuber 2010,

Schumann 2012, S. 44) und nimmt den Critical Incident als Ausgangspunkt für einen Reflexionsprozess. Zu Beginn wird durch einen kurzen Film eine kritische Interaktionssituation vorgestellt, die idealerweise eine Situation skizziert, die aus dem Lebensumfeld der Trainingsteilnehmer stammt. Zunächst werden verschiedene Interpretationsmöglichkeiten erarbeitet und diskutiert. Die verschiedenen Handlungsstrategien, die aus den unterschiedlichen Interpretationen der Situation folgen, werden besprochen und reflektiert. Zum erfolgreichen Abschluss der Übung soll ein Verständnis für die verschiedenen Handlungsperspektiven als Folge unterschiedlicher kulturgebundener Wahrnehmung entwickelt werden. Die interkulturelle Einordnung der kritischen Situation, auch „Metakontextualisierung“ genannt, soll am Ende der Übung stehen (Kammhuber 2010, S. 68, siehe Darstellung 6).



Darstellung 6: Intercultural Anchored Inquiry nach Kammhuber (2010)

(Quelle: <http://www.ikud-seminare.de/downloads/interkulturelle-anchored-inquiry-hp.jpg>, letzter Zugriff 12.03.15)

Ein anderes gängiges Trainingsmodell stammt von Elke Bosse. Es arbeitet in drei nacheinander ablaufenden Trainingseinheiten mit verschiedenen Perspektiven kultureller Vielfalt:

- Trainingseinheit 1: Persönliche Vielfalt
- Trainingseinheit 2: Institutionelle/gesellschaftliche Vielfalt
- Trainingseinheit 3: Kommunikative Vielfalt (Bosse 2010, S. 110).

Die erste Trainingseinheit wird in Form von interkulturellen Biographien bearbeitet, um die personenbezogene Vielfalt aus individuellen Hintergründen und Erfahrungen zu entdecken. Dazu werden Karten ausgeteilt, auf die die Teilnehmer durch ein gegenseitiges Interview Erwartungen und Erfahrungen der anderen Teilnehmer aufschreiben und später öffentlich an die Tafel hängen

sollen. Die Karten werden in Form einer Mindmap geordnet und ein Gruppenbild entsteht. Die Vorteile sind, dass das ungefähre Anfangsniveau der Studierenden anhand der Angaben zur Biographie festgestellt werden kann und dass zum Ende der Trainingsmaßnahme ein Feedback zur Erfüllung der Erwartungen möglich ist. In der zweiten Trainingseinheit werden durch den gegenseitigen Austausch zum Umgang mit Zeit im Alltag und durch die schriftliche Bearbeitung von Critical Incidents abweichende Herangehensweisen oder gesellschaftlichen Normen betrachtet. Es wird mit Hilfe von Simulationen und der Analyse verfilmter Critical Incidents kommunikative Vielfalt erfasst und vermittelt (vgl. Bosse 2010; Schumann 2012, 45).

Die Verwendung und Analyse von Filmsequenzen kann eine zeitsparende Alternative zu Simulationen oder Rollenspielen sein, wobei sie ebenso anschaulich ist. Der Nachteil dieser Technik ist jedoch, dass das Filmmaterial schnell überfordernd wirken kann und zudem ein bestimmtes Wissen über die Deutung von Bildsprache und visuelles Dekodieren erfordert, welches nicht vorausgesetzt werden kann. Zum Einsatz dieser Technik bei Studierenden mit dem Schwerpunkt Medien kann die Analyse von verfilmten Critical Incidents eine wirksame Verbindung von Studieninhalt und Kompetenztraining herstellen, die das Interesse der Trainingsteilnehmer steigern könnte. Zum Einsatz bei Studierenden ohne Vorwissen kann filmisches Material für einen unkonventionellen Einstieg gewählt werden, da die Anschaulichkeit allgemein Interesse und Neugier weckt. In diesem Fall sollte es allerdings nicht als alleinige Trainingsmethode verwendet werden.

Die didaktische Bearbeitung von Critical Incidents erfüllt ebenfalls die Anforderungen für ein effektives interkulturelles Training nach Rathje. Der geringere Zeitaufwand ist rein organisatorisch ein großer Vorteil. Die Arbeit mit Critical Incidents ist ein wirksames Mittel zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und Einordnung bzw. Wertschätzung von interkultureller Vielfalt. Abgesehen von den oben erläuterten Modellen gibt es eine weitere didaktische Trainingstechnik, die auf der Verwendung von Critical Incidents basiert, diese jedoch anders einbezieht, als vorher genannte Modelle.

5.3.3 Cultural Assimilator

Die Cultural-Assimilator-Methode ist eine Mischform aus didaktischer und erfahrungsorientierter Lernmethode, da kulturspezifisches Wissen vermittelt wird und gleichzeitig Einblick in die Kulturgebundenheit von Verhaltensweisen gegeben werden soll (Thomas, 1995). Meist beginnt sie mit der Darstellung eines Critical Incidents. Im Folgenden sollen die Trainingsteilnehmer dann mögliche Gründe für das Verhalten der agierenden Personen finden. Das Verständnis für kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung und im Verhalten soll entwickelt werden. Bis dahin unterscheidet sich die Methode des Cultural Assimilators nicht von der

didaktischen Bearbeitung eines Critical Incidents. Der Unterschied zwischen den Methoden ist jedoch, dass bei der Critical-Incident-Methode frei über die Konfliktursachen diskutiert wird. Beim Cultural Assimilator werden hingegen auf Grundlage des Multiple-Choice-Verfahrens alternative Erklärungen angeboten, aus denen die am plausibelsten erscheinende Antwort ausgewählt werden soll. Es soll durch die Notwendigkeit einer Wahl ein Dialog über die Antwortmöglichkeiten entstehen, in welchem kulturhistorische Entwicklungen und Zusammenhänge zur richtigen Antwort erläutert werden. Die Teilnehmer erhalten eine Rückmeldung zu den von ihnen ausgewählten Antwortmöglichkeiten. Die Antwortmöglichkeiten sind so konzipiert, dass immer eine Antwort am ehesten zutrifft (vgl. Schönhuth 2005, Kosowski 2010). Das primäre Ziel ist die Entwicklung eines Verständnisses für Vielfalt, wobei ebenfalls Wissen über Kulturstandards der behandelten Kultur vermittelt wird (Brislin, Cushner, Cherrie & Yong, 1986). Außerdem sollen kulturelle Unterschiede durch Synergien produktiv nutzbar gemacht werden, zum Beispiel im Sinne der Zusammenarbeit in einem studien-internen Projekt. Die Trainingsmethode soll die Teilnehmer befähigen, persönliche Beziehungen zu Menschen einer fremden Kultur aufzubauen und diese erhalten zu können (vgl. Kosowski 2010, S.369).

Der Cultural Assimilator kann durchgeführt werden in Gruppen- oder auch Einzelarbeit. Im Bezug auf die situierte Lerntheorie wäre hier eine Gruppenarbeit zu bevorzugen, um soziale Prozesse des Austauschs und der Diskussion zu ermöglichen. Ein großer Vorteil dieser Methode ist die unkomplizierte Durchführung, da keine zusätzlichen Materialien oder Räumlichkeiten benötigt werden. Je nach Intensität der Besprechung einzelner Antworten kann die Methode unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen. Es ist allerdings ratsam, die Antwortmöglichkeiten ausführlich zu besprechen, um das Lernziel der Entwicklung eines Verständnisses für interkulturelle Prozesse und Kulturgebundenheit zu ermöglichen

Die Erstellung eines Cultural Assimilators nimmt im Gegensatz zur Durchführung sehr viel Zeit in Anspruch. Weil Kulturen aber dynamisch agieren und somit einem ständigen Wandel unterliegen (siehe Kapitel 2.2), müssen die Übungen häufig aktualisiert und überarbeitet werden.

Die eigentliche Problematik bei dieser Methode ist allerdings die Gefahr der Stereotypisierung, da eine Situation nur hinsichtlich der Stammkultur einer Person betrachtet wird und nicht hinsichtlich der Rahmenbedingungen und äußeren bzw. personalen Einflussfaktoren. Das Modell behandelt das Thema interkulturelle Interaktionen zu eindimensional. Diese Gefahr besteht weniger, wenn die oben genannte Critical-Incident-Methode ohne Auswahlmöglichkeiten der Antworten angewandt wird. In diesem Fall kann diskutiert werden, inwieweit andere Faktoren das Verhalten in der zu analysierenden Situation beeinflussen. Ein weiterer Nachteil der Methode ist, dass ein negativer Ausgang der Situation bereits feststeht. Von den Trainingsteilnehmern soll lediglich der Grund für diesen Ausgang gesucht werden. Dies suggeriert den Studierenden, dass

interkulturelle Interaktionen negativ ausgehen müssen und dass der einzige Grund die unterschiedliche kulturelle Prägung der Interaktionspartner ist (vgl. Bolten 2007, S. 95). Stereotypen und Unsicherheiten werden dadurch eher verstärkt als entkräftet.

5.4 Systematischer Mix von Trainingsmethoden

Eine Untersuchung zweier Studien zum Einfluss von gemischten Methoden in Trainings zur Förderung interkultureller Kompetenz nach Behrnd aus dem Jahr 2010 ergab einen positiven Effekt. Wurden erfahrungsorientierte Methoden durch didaktische Trainingsmethoden ergänzt, konnten alle Bereiche interkultureller Kompetenz verbessert werden (vgl. Behrnd, S. 79). Ausgehend von diesen Ergebnissen sollen die Fördermaßnahmen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Studierenden ebenfalls aus didaktischen und erfahrungsorientierten Methoden zusammengesetzt sein. Um die Systematik der einzelnen Methoden im Bezug aufeinander und auf das Lernziel zu gewährleisten, sollten die verwendeten Methoden die formulierten Lernziele unterstützen und mit der situierten Lerntheorie vereinbar sein, da eine Übereinstimmung der zugrunde liegenden Lerntheorien eine Voraussetzung für die Kompatibilität der Methoden ist. Es sollen also sowohl erfahrungsorientierte als auch didaktische Trainingsmethoden ausgewählt werden.

Als erfahrungsorientierte Trainingsmethode in einer Maßnahme für Studierende bieten sich fiktive Simulationen an. Aufgrund der begrenzten Zeit sollte hier auf eine Simulationsform zurückgegriffen werden, die einen Teilaspekt von interkultureller Kompetenz wie zum Beispiel interkulturelle Empathie trainieren soll. Durch die Trainingstechnik werden andere Fähigkeiten, wie Reflexionsfähigkeit oder Problemlösefähigkeit, ebenfalls entwickelt und durch den Mix mit einer didaktischen Methode ist die Anforderung eines komplexen Trainings erfüllt. Die Methode der fiktiven Simulation hat gegenüber der erfahrungsorientierten Bearbeitung von Critical Incidents den Vorteil, dass sie unabhängig von der kulturellen Zusammensetzung der Gruppe durchführbar ist. Die Darstellung von Critical Incidents mit kulturell homogenen Teilnehmern hat den Nachteil, dass eine Person mit deutschem Kulturursprung die Rolle einer Person mit anderem Kultur-hintergrund nicht authentisch spielen kann, selbst wenn ihm oder ihr diese Kultur gut bekannt ist. Führt man eine fiktive Simulation durch, spielen die realen interkulturellen Hintergründe der Teilnehmer keine primäre Rolle. Hinsichtlich der organisatorischen Anforderungen an die Trainingsgestaltung eignet sich die fiktive Simulation ebenfalls für den Einsatz in einem Kompetenztraining an Hochschulen und Universitäten. Unter Verwendung der Ankerlexik kann man die Handlungsräume und Zahl der Beteiligten beliebig variieren, so dass die Gruppen sowohl klein als auch groß sein können.

Nach Durchführung der Simulation sollte eine Diskussion über die abgelaufenen Prozesse mit

allen Teilnehmern stattfinden. Der Wechsel der Gruppenstärke lässt sich auch sehr gut mit einer Abwechslung zwischen einem großen und einem kleineren Raum verbinden, wobei das Training normalerweise in einem festgelegten Raum stattfinden sollte. Zeitlich gesehen passt die fiktive Simulation sehr gut in das Konzept, da die Darstellungszeit auf 10 Minuten begrenzt ist und somit auch mit Vorbereitungszeit und begrenzter Diskussionszeit im Nachhinein sehr gut einzubauen ist. Eine ganzheitlich kompetenzfördernde fiktive Simulation ist sehr zeitaufwändig und verlangt auch nach mehreren Trainingsleitern. Im normalen Hochschulalltag dauert eine Vorlesung 90 Minuten. Mit Vorbereitung und Nachbesprechung würde dabei die Zeit für eine Simulation in der Art von „BaFà BaFà“ nicht ausreichen.

Um die Anforderung der Komplexität des Trainings zu gewährleisten und den positiven Effekt eines Methodenmixes zu aktivieren, ist der nächste Schritt die Auswahl einer didaktischen Trainingsmethode, welche in Verbindung mit der fiktiven Simulation angewendet werden kann. Hierbei ist die Methode der didaktischen Critical-Incident-Bearbeitung zu empfehlen. Aufgrund der begrenzten Zeit und der Probleme bei der Durchführung mit homogenen Teilnehmergruppen eignet sich die Bearbeitung im Rollenspiel eher nicht. Da in dieser Arbeit von der situierten Lerntheorie ausgegangen wird und die Vereinbarkeit mit dieser Theorie grundlegend für die Kompatibilität der Trainingsmethoden ist, bietet es sich an, die Methode des „Intercultural Anchored Inquiry“ nach Kamhuber zu verwenden. Die Methode wurde auf Grundlage der Lerntheorie konzipiert. Der Einsatz der Trainingsmethode nach Elke Bosse wäre ebenfalls denkbar, da sie auf die gleiche Lerntheorie anwendbar ist. Ein Nachteil ist die Bearbeitung mithilfe von Filmen, wenn die Trainingsteilnehmer keine Erfahrung mit der Analyse dieses Mediums haben. Beim Intercultural Anchored Inquiry bietet sich die Möglichkeit, den verfilmten Critical Incident, der am Anfang der Übung steht, gegen ein narratives Fallbeispiel zu ersetzen. So ist die Auswahl der Critical Incidents auch größer, da bisher erst wenig filmisches Material für den Bereich der Hochschule existiert. Um die Aktivität der Studierenden zu erhöhen, könnte der Fall auch als Dialog gelesen werden. Der Zeitaufwand wäre mit dieser abgewandelten Variante des IAI wesentlich niedriger als es bei der Methode nach Bosse der Fall wäre.

Zur Reihenfolge wird vorgeschlagen, mithilfe der didaktischen Trainingsmethode einen Einstieg in das Themengebiet Interkulturalität zu geben, grundlegende Prozesse der Selbstreflexion anzustoßen und danach die Simulation durchzuführen, um theoretisches Wissen selbst zu erfahren. Die erfahrungsorientierte Simulation profitiert durch die Vermittlung von Wissen über unterschiedliche Wahrnehmung und daraus resultierend abweichenden Verhaltensweisen.

In dieser Arbeit wird empfohlen, eine regelmäßige Veranstaltung zur Förderung interkultureller Kompetenzen anzubieten. Den Ablauf der Seminare über einen längeren Zeitraum zu konzipieren ist für den Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich. Die hier erläuterten Übungen nach

Bolten und Kammhuber sind daher eher als Beispiele für einen kombinierten Einsatz innerhalb einer Seminareinheit zu betrachten. Die angewandten Übungen sollten im Laufe der Zeit an Anspruch zunehmen und auch gewechselt werden. Die verwendeten Techniken beispielsweise zur Darstellung der Critical Incidents können je nach Länge einer Trainingseinheit variieren. Es ist aber stets darauf zu achten, dass ein Mix aus didaktischer und erfahrungsorientierter Methode durchgeführt wird und die Trainingsmethoden den Kriterien nach Rathje gerecht werden.

6 Fazit und Ausblick

In den Bereichen der Wirtschaft und Politik wurde der Förderung interkultureller Kompetenzen in den vergangenen Jahren immer mehr Aufmerksamkeit zuteil. Die Globalisierung der Gesellschaft und Internationalisierung der Wirtschaft führen dazu, dass wir sowohl im Privaten als auch im Geschäftlichen immer häufiger mit Personen anderer Kulturen in Kontakt treten. Die Personalverantwortlichen großer Unternehmen haben in den Bereichen Personalauswahl und Personalentwicklung längst reagiert. So wird von externen oder internen Bewerbern und Bewerberinnen nicht mehr nur das Beherrschen einer Fremdsprache verlangt. Die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturen effektiv zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten wird gerade in international agierenden Unternehmen wie in der Logistik- oder Transportbranche immer wichtiger.

Zumindest was den beruflichen Aspekt angeht, haben Hochschulen und Universitäten die Aufgabe, ihre Studentinnen und Studenten optimal auf die Bewältigung der neuen Anforderungen vorzubereiten. Die Universitäten und Hochschulen reagieren darauf mit einer Vielzahl an Programmen, die interkulturelle Kompetenz fördern sollen. Leider wird dabei noch zu häufig „nach Bauchgefühl“, d.h. ohne eine nachvollziehbare Systematik vorgegangen. Andere Programme behandeln nur einen kleinen Teilbereich von interkultureller Kompetenz. Ein weiteres Problem ist die schlechte Integration von ausländischen Studierenden. Dabei wird häufig davon ausgegangen, dass es allein Aufgabe der internationalen Studierenden ist, sich einzugliedern. Zu einer gelungenen Integration müssen jedoch alle Beteiligten beitragen und dieser Beitrag ist nur durch ein Vorhandensein und den Einsatz von interkulturellen Kompetenzen zu leisten.

Ziel dieser Arbeit war es, wissenschaftlich und lerntheoretisch fundierte Fördermethoden zur Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen für die Zielgruppe Studentinnen und Studenten zusammenzutragen. Im Hinblick auf Eingliederung in das Studium und organisatorische Anforderungen sollte ein Konzept für ein Kompetenztraining entwickelt werden, welches die Kriterien für ein effizientes Training erfüllt und im Sinne der situierten Lerntheorie zu den formulierten Lernzielen führt. Außerdem sollte ein geeignetes Messinstrument gefunden werden, welches das anfängliche Niveau der Studierenden verlässlich wiedergeben kann und somit zur zielgruppengerechten Anpassung der Fördermethoden und, durch eine Wiederholung am Ende der Maßnahme, zur Erfolgskontrolle dienen sollte. Um die geeignete Messmethode zu finden, musste zunächst definiert werden, was Lernerfolg bedeutet (Fragestellung 1).

Eine einheitliche Definition für interkulturellen Lernerfolg gibt es genauso wenig wie eine

einheitliche Definition von interkultureller Kompetenz selbst. Die verwendete Definition bedingt die Bestimmung, was als Erfolg der Trainingsmaßnahmen zu werten ist. Die verwendeten Fördermaßnahmen sind ausgehend von der Lernspirale nach Deardorff dann erfolgreich, wenn in zumindest einem der vier Teilbereiche eine Verbesserung stattfindet. Da es sich nach dieser Definition interkultureller Kompetenz um ein dynamisches Modell handelt, in welchem die vier Dimensionen sich gegenseitig beeinflussen, ist jede sichtbare oder messbare Verbesserung ein Erfolg.

Ein Problem stellt in diesem Zusammenhang die Messung von Erfolg interkultureller Fördermaßnahmen dar. Bisher wurde noch kein valider Test entwickelt, der die Verbesserung interkulturell kompetenten Verhaltens nach einer Fördermaßnahme misst. Eine subjektive Möglichkeit zur Evaluation von Lerneffekten sind laut Hiller Selbsteinschätzungstests (vgl. Hiller 2010, S. 51). In diesem Bereich herrscht noch ein sehr großer Forschungsbedarf. Ein Grund, weshalb sich Methoden zur Feststellung des Kompetenzniveaus häufig nicht zur Erfolgsmessung eignen, stellen die erhobenen Messgrößen dar. Die Basis der Methoden zur Kompetenzmessung sind häufig personale Einflussfaktoren wie Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus und Konfliktbereitschaft. Diese Persönlichkeitseigenschaften sind jedoch relativ stabil und werden somit im Rahmen eines Trainings nicht signifikant steigen. Die personalen Faktoren beeinflussen zwar die Ausprägung von interkulturellen Kompetenzen, der Effekt würde jedoch nur bei den beeinflussten Teilkompetenzen sichtbar werden. Die meisten gängigen Methoden zur Kompetenzfeststellung kommen aus dem angloamerikanischen Raum, was die Verwendung der Methoden im deutschen Kulturraum schwierig macht. Die Instrumente müssen nicht nur fachgerecht übersetzt werden, was ein sehr gutes Verständnis der Bedeutungen der fremdsprachlichen Fachausdrücke erfordert. Sie müssen außerdem inhaltlich an die veränderte Stammkultur angepasst werden.

Die Methoden zur Feststellung des Niveaus interkultureller Kompetenz reichen von Persönlichkeitsfragebögen (Van der Zee, Van Oudenhoven & de Grijis 2004; Matsumoto et al. 2007; Bhawuk & Brislin 1992) über Selbsteinschätzungstests (Kelly & Meyers 1992) bis hin zur Verwendung von Critical Incidents (Weldon et al. 1975; Göbel 2003). Dabei wurden die verschiedenen Instrumente anhand der Kriterien Entwicklungskontext, theoretische Grundlagen, Gegenstand der Messung, Kulturbezug sowie Validität und Reliabilität betrachtet. Es zeigte sich methodenübergreifend ein deutliches Defizit bei den Kriterien Validität und Reliabilität. Abgesehen davon hat jede Messmethode Stärken und Schwächen. Persönlichkeitstests eignen sich sehr hinsichtlich der theoretischen Fundierung durch das Fünf-Faktoren-Modell nach Eysenck. Die erläuterten Instrumente müssten jedoch erst für die deutsche Kultur angepasst werden und eignen sich daher nicht per se für die Messung des Niveaus interkultureller

Kompetenz an deutschen Hochschulen und Universitäten. Der vorgestellte Test zur Selbsteinschätzung nach Kelly und Meyers ist durch seine explizite Entwicklung für den Trainingsbereich, durch die kulturunabhängigen Einsatzmöglichkeiten sowie durch seine Reliabilität sehr geeignet für die Kompetenzmessung. Der Nachteil ist die Gefahr durch Verzerrung, da die Studierenden sich selbst bewerten würden. Der Einsatz von Critical Incidents wäre ebenfalls denkbar, da sie die Gefahr der Verzerrung durch offene Fragen oder Antwortmöglichkeiten verringern. Hier könnte das Instrument nach Göbel verwendet werden. Da der Selbsteinschätzungstest aber eine der wenigen Möglichkeiten zur Evaluation des Lerneffekts ist und durch den Einsatz zu Beginn und zum Ende eine Vergleichbarkeit ermöglicht werden würde, wird diese Technik empfohlen.

Wurde das Niveau der interkulturellen Kompetenz bei den Studierenden erst einmal erhoben, kommt es nun auf die Methode zur Entwicklung der Kompetenzen an. Die organisatorischen Komponenten personelle Ressourcen, Zeit, Gruppenstärke und Räumlichkeiten schränken die möglichen Trainingsmethoden auf den Bereich der Trainings off the Job ein, da Mediationen und Coachings nur als Begleitung kleiner Gruppen durch den Dozenten während des Alltags oder während anderer Veranstaltung zu realisieren wären und dies vor allem personell und zeitlich nicht machbar ist. Nach einer Untersuchung von Behrnd hat der Methodenmix aus erfahrungsorientierten und wissensorientierten Trainingseinheiten einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg. Aus den Trainingsmethoden der Trainings off the Job wurden anhand von Kriterien für ein effizientes interkulturelles Training verschiedene Methoden ausgewählt. Die Kriterien nach Rathje sind Komplexität des Lernziels, Aktivität der Studierenden, Bezug zur Realität der Trainingsteilnehmer und systematische Verbindung der Übungen. Das Lernziel wurde auf Grundlage des humanistischen Ansatzes nach Schröer und der verwendeten Definition interkultureller Kompetenzen wie folgt formuliert:

- Entwicklung von Bewusstsein für Kulturgebundenheit des eigenen Handelns durch Reflexion sowie Empathie für fremd-kulturelle Personen;
- Wertschätzung von Unterschieden und Vielfalt im eigenen Lebensumfeld;
- Entwicklung der Fähigkeit zur effektiven Interaktion, respektvoller Verständigung und Anpassungsfähigkeit an kulturell bedingte Abweichungen von der eigenen Kultur;
- Selbstvertrauen zur Durchführung effektiver Kommunikation und Konfliktlösung innerhalb interkultureller Setting.

Zur Gestaltung des Trainings zur Entwicklung interkultureller Kompetenz wird empfohlen, mithilfe der didaktischen narrativen Bearbeitung von Critical Incidents im Rahmen des Intercultural Anchored Inquiry nach Kammhuber einen Einstieg in das Themengebiet

Interkulturalität zu finden und grundlegende Prozesse der Selbstreflexion anzustoßen. Im Anschluss daran sollte eine fiktive Simulation durchgeführt werden, welche innerhalb eines Zeitlimits bearbeitet und im Anschluss mit allen Trainingsteilnehmern diskutiert wird. Das theoretisch vermittelte Wissen vom Beginn des Seminars kann so erfahrbar gemacht werden. Zeitlich ist diese Zusammensetzung der Methoden passend für ein 90-minütiges Seminar. Die Zusammensetzung der Teilnehmer variiert im Seminar. Der paarweisen Bearbeitung der Critical Incidents folgt eine Diskussion mit der kompletten Gruppe. Danach findet die Simulation in größeren Gruppen statt und zum Ende wird wieder im Plenum diskutiert. So können die Teilnehmer den Einfluss interkultureller Prozesse in verschiedenen Konstellationen erleben und ihre Anwendungssicherheit steigt. Empfehlenswert ist die multikulturelle Zusammensetzung der jeweiligen Paare oder Gruppen. Es entsteht dadurch eine reale interkulturelle Situation, welche die Teilnehmenden reflektieren können.

Da das Kompetenztraining in Form einer regelmäßigen Veranstaltung durchgeführt werden soll, können die verwendeten Übungen und die Reihenfolge verändert werden. Sie sollten allerdings weiterhin mit den Kriterien eines effizienten Trainings und der situierten Lerntheorie vereinbar sein. Außerdem sollte stets ein Methodenmix aus didaktischer und erfahrungsorientierter Methode eingesetzt werden, um den Lernerfolg zu steigern.

Bei der Verwendung von Critical Incidents ist kritisch anzumerken, dass die Methode im Gegensatz zur hier verwendeten Definition auf einem geschlossenen Kulturbegriff basiert, in welchem Angehörigen einer Kultur bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben werden. Da Critical Incidents aber im Gegensatz zum Cultural Assimilator offen diskutiert werden und die negativen Aspekte der Interaktion nicht nur kulturellen Eigenheiten zugeschrieben werden, ist die Methode trotzdem geeignet. Die Betonung der Unübertragbarkeit eines Critical Incidents auf die Allgemeinheit ist allerdings ein wichtiger Bestandteil der Übung. Im Bereich der interkulturellen Kompetenzförderungen gibt es noch einen sehr hohen Forschungsbedarf auf vielen Gebieten. In der Kompetenzmessung gibt es bisher kaum Instrumente, die den Erfolg von Fördermaßnahmen wissenschaftlich fundiert messen könnten. Dabei ist die Evaluation von Trainingsmethoden sehr wichtig, vor allem in Hinblick auf die Rentabilität für die Universitäten und Hochschulen sowie als Feedback für den durchführenden Trainer. Auch die Validität und Reliabilität der vorhandenen Instrumente zur Feststellung des Kompetenzniveaus wurde noch nicht zufriedenstellend untersucht, sodass in den meisten Fällen zu diesen Punkten keine Aussage gemacht werden konnte. Dabei ist die Validität einer Kompetenzmessung als Grundlage für ein folgendes Training sehr wichtig. Ungenauigkeiten oder unzuverlässige Messmethoden können zu falschen Schlüssen über das Anfangsniveau führen und ein ineffizientes Training zur Folge haben. Besonders wünschenswert für die Zukunft

wäre die Entwicklung von Trainingsinstrumenten speziell für den Bereich der Hochschulen und Universitäten. Der Bedarf an Instrumenten, die auf Alltagssituationen der Studierenden ausgerichtet sind und die Integration von ausländischen Studierenden sowie die Möglichkeit zur effektiven interkulturellen Interaktion bei einheimischen Teilnehmern gezielt fördern, ist sehr hoch. Die Forschung im Bereich der interkulturellen Kompetenzförderung von Studierenden lohnt sich. Durch die bessere Integration von internationalen Studierenden werden langfristige Kontakte zu einheimischen Studierenden gefördert und die Zahl der Studienabbrecher gesenkt. Weiterhin stellt ein effektives Kompetenztraining eine verbesserte Vorbereitung auf die späteren Anforderungen im Arbeitsleben dar und ist langfristig gesehen auch für die Wirtschaft ein großer Zugewinn. Zu guter Letzt fördert die Sensibilisierung für interkulturelle Wahrnehmungsprozesse und Selbstreflexion gegenseitige Empathie ungeachtet verschiedener kultureller Hintergründe. Ausgeprägte interkulturelle Kompetenzen verhindern vielleicht nicht jedes Missverständnis oder jeden Konflikt zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Sie helfen jedoch dabei, mit Missverständnissen umzugehen und Konflikte konstruktiv zu lösen, sodass kulturelle Vielfalt wertgeschätzt und ein respektvolles Miteinander möglich wird.

7. Literaturverzeichnis

Monographien:

- Anton, K.-H.; Weiland, D. (1993): Soziale Kompetenz. Vom Umgang mit Mitarbeitern; zielorientiertes Sprechen, souveränes Verhalten, Teamfähigkeit, strategisches Denken. Orig.-Ausg. Düsseldorf, Wien: ECON-Taschenbuch-Verl. (Econ, 21177 : ECON-Praxis).
- Auernheimer, G.; Dovermann, U.; Reiberg, L. (Hg.) (2000): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bundeszentrale für Politische Bildung. Neudr. Bonn: Bundeszentrale für Polit. Bildung (Arbeitshilfen für die politische Bildung).
- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.
- Chomsky, N. (1962): Explanatory models in linguistics. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, S. 528–550.
- Ehret, A. (2007): Entwicklung und Evaluation eines Förder-Assessment-Centers für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU). 1. Aufl. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Eysenck, H. J.; Eysenck, Sybil B. G (1964): Manual of the Eysenck Personality Inventory. London: University of London Press.
- Freise, J. (2007): Interkulturelle soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 36).
- Grosch, H.; Groß, A.; Leenen, W. R. (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken: AES ASKO Europa Stiftung (AES Methoden für interkulturelle Bildung).
- Haller, P. M.; Nägele, U. (2013): Praxishandbuch Interkulturelles Management. Der andere Weg: Affektives Vermitteln interkultureller Kompetenz. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hofstede, G. H. (1984): Culture's consequences. International differences in work-related values. Abridged ed. Beverly Hills: Sage Publications (Cross-cultural research and methodology series).
- Hoopes, D. S. (1981): Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. Reissue. Yarmouth, Me.: Intercultural Press (Multicultural education- A cross-cultural training approach).
- Jugert, G.; Kabak, S.; Notz, P. (2010): Fit for Differences. Training interkultureller und sozialer Kompetenz für Jugendliche. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag (Pädagogisches Training).
- Jurkowski, S. (2011): Soziale Kompetenzen und Lernerfolg beim kooperativen Lernen. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe (Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 4).
- Kanning, U. P. (2004): Standards der Personaldiagnostik. Berlin: Beuth.
- Kanning, U. P. (Hg.) (2007): Förderung sozialer Kompetenzen in der Personalentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

- Lang, D. S. (2008): Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. Dissertation. Universität Koblenz-Landau, Landau. Psychologie, zuletzt geprüft am 14.02.2015.
- Loboda, J. (2003): Entwicklung eines Tests zur Erfassung interkultureller Handlungskompetenz (TIHK). Diplomarbeit. Universität Regensburg, Regensburg. Psychologie.
- Mertesacker, M. (2010): Die Interkulturelle Kompetenz im Internationalen Human Resource Management. Eine konfirmatorische Evaluation. 1. Aufl. Lohmar, Köln: Eul (Reihe: Personal, Organisation und Arbeitsbeziehungen, Bd. 47).
- Nestvogel, R. (1994): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur 'Dritten Welt' ; Ernest Jouhy gewidmet. Unter Mitarbeit von Ernest Jouhy. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Nünning, V. (2008): Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Stuttgart: Metzler, J B.
- Podsiadlowski, A. (2004): Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Interkulturelle Kompetenz trainieren ; mit Übungen und Fallbeispielen. 1. Aufl. München: Vahlen (Innovatives Personalmanagement).
- Ponterotto, Joseph; Fietzer, Alex (2013): Multiculturalism and Adjustment. [Oxford] Handbook of Multicultural Identity: Oxford University Press.
- Schumann, A. (2012): Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule. Zur Integration internationaler Studierender und Förderung interkultureller Kompetenz. Bielefeld: Transcript-Verl (Kultur und soziale Praxis).
- Shirts, R. G. (1977): BaFá BaFá. A cross culture simulation. Del Mar, Calif.: Simulation Training Systems.
- Tyler, E. B.; Primitive Culture, Vol. 1. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom (2010): Cambridge Univ Pr.

Artikel in Sammelwerken:

- Bosse, E. (2010): Vielfalt erkunden - ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 110–133.
- Erpenbeck, J. (op. 1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: G. Albrecht (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation - Fakten und Visionen. München [etc.]: Waxmann (Kompetenzentwicklung, Bd. 2), S. 309–316.
- Göbel, K.; Buchwald, P. (2008): Interkulturelles Kompetenztraining: Lernziele und didaktische Methoden. In: T. Ringeisen, P. Buchwald und C. Schwarzer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung, Bd. 8. Berlin u.a.: LIT-Verl (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie, 8), S. 115–131.
- Greeno, J. G.; Collins, A. M.; Resnick, L. (1996): Cognition and Learning. In: R. C. Calfee und R. C. Berliner (Hg.): Handbook of Educational Psychology. New York: Mac Millan, S. 15–46.
- Hendriks, A. A. J.; Hofstee, W. K. B.; De Raad, B (2002): The Five-Factor Personality Inventory: Assessing the Big Five by means of brief and concrete statements. In: De Raad, B; Perugini, M; (Hg.): Big Five Assessment. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 79–108.

- Hiller, G. G. (2010): Überlegung zum interkulturellen Kompetenzwettbewerb an deutschen Hochschulen. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 19–31.
- Hiller, G. G. (2010): "Was machen Sie da eigentlich?"- oder: FAQ - 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 35–56.
- Kammhuber, S. (2010): Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 57–72.
- Kealey, D. J.; Ruben, B. D. (1983): Cross-cultural personnel selection: criteria, issues & methods. In: D. Landis und R. W. Brislin (Hg.): Handbook of intercultural training, Bd. 1. New York: Pergamon, S. 155–175.
- Kelly, C.; Meyers, J. E. (1992): The cross-cultural adaptability inventory manual. In: S. Fowler und Fowler M. (Hg.): The intercultural sourcebook: Vol. 2., Bd. 2. Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Kosowski, C. (2010): Methodenkurzdarstellung: Kulturassimilator. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 368–370.
- Over, U.; Mienert, M.; Grosch, C.; Hany, E. (2008): Interkulturelle Kompetenz: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In: T. Ringeisen, P. Buchwald und C. Schwarzer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung, Bd. 8. Berlin u.a.: LIT-Verl (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie, 8), S. 65–80.
- Palazova, M.; Söffker, M. C.; Várkonyi, B. (2010): Übung: Von Störchen und Statistik. In: G. G. Hiller und S. Vogler-Lipp (Hg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 364–367.
- Rathje, S. (2010): Interkulturelles Training als Vermittlungsmethode interkultureller Kompetenz im Hochschulbereich. In: A. Weidemann (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung ; ein Handbuch. Bielefeld: transcript (Kultur und soziale Praxis), S. 215–240.
- Schröer, N. (2013): Teaching Intercultural Communication. Improvisation als didaktischer Kern einer interkulturellen Qualifizierung in Hochschulen. In: H.-G. Soeffner (Hg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010, 1 und 2. Wiesbaden: Springer VS
- Thomas, A.: Die Vorbereitung von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz: Wissenschaftliche Grundlagen. In: T. M. Kühlmann (Hg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 85–118.

Artikel in Fachzeitschriften:

- Behrnd, V. (2010): Interkulturelle Kompetenz durch didaktisches und erfahrungsbasiertes Training an der Universität. In: *Interculture Journal* 9 (12), S. 79–96.
- Berry, J. W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. In: *International Journal of Intercultural Relations* 29 (6), S. 697–712.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz- Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle nach Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bhawuk, D. P. S.; Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. In: *International Journal of Intercultural Relations* (16), S. 413–436.
- Deardorff, D. K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In: *Journal of Studies in International Education* 10 (3), S. 241–266.
- Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. In: *Psychological Bulletin* (51), S. 327–358.
- Geisinger, K. F. (1994): Cross-cultural Normative Assessment: Translation and Adaptation Issues Influencing the Normative Interpretation of Assessment Instruments. In: *Psychological Assessment* 6 (4), S. 304–312.
- Greeno, J. G. (1998): The situativity of knowing, learning and research. In: *American Psychologist* 53 (1), S. 5–26.
- Guo-Ming Chen and William Starosta (1997): A review of the concept of intercultural awareness. In: *Human Communication* (7), S. 1–16.
- Hendriks, A. A. J.; Hofstee, W. K. B.; De Raad, B (1999): The Five Factor Personality Inventory (FFPI). In: *Personality and Individual Differences* (27), S. 307–325.
- Kanning, U. P.; Walter, M. (2003): Systematisches Training sozialer Kompetenzen. Vermittlung wissenschaftlich gesicherter Lerninhalte in einem Führungskräfte-Training nach empirischer Bedarfsanalyse. In: *Personalführung* (4), S. 38–42.
- Leong, C. H. (2007): Predictive validity of the Multicultural Personality Questionnaire: A longitudinal study on the socio-psychological adaptation and intercultural experience among Asian undergraduates. In: *International Journal of Intercultural Relations* 31 (5), S. 545–559.
- Mak, Anita S.; Tran, Catherine (2001): Big five personality and cultural relocation factors in Vietnamese Australian students' intercultural social self-efficacy. In: *International Journal of Intercultural Relations* 25 (2), S. 181–201.
- Matsumoto, D.; LeRoux, J. A.; Robles, Y.; Campos, G. (2007): The intercultural adjustment potential scale (ICAPS) predicts adjustment above and beyond personality and general intelligence. In: *International Journal of Intercultural Relations* (31), S. 747–759.
- Reinders, H.; Gniewosz, B.; Gresser, A.; Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 05 (4), S. 429–452.
- Sperber, A. D.; Devellis, R. F.; Boehlecke, B. (1994): Cross-Cultural Translation: Methodology and Validation. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 25 (4), S. 501–524.

- Triandis, H. C.; Bontempo, R.; Betancourt, H.; Bond, Michael; Leung, K.; Brenes, A. et al. (1986): The measurement of the etic aspects of individualism and collectivism across cultures. In: *Australian Journal of Psychology* 38 (3), S. 257–267.
- Triandis, H. C.; Bontempo, R.; Villareal, M. J.; Asai, M.; Lucca, N. (1988): Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (2), S. 323–338.
- Triandis, H. C.; Chen, X. P.; Chan D. K. S. (1998): Scenarios for the Measurement of Collectivism and Individualism. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 29 (2), S. 275–289.
- Van Der Zee, K.; Van Oudenhoven, J. P. (2000): The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. In: *European Journal of Personality* (14), S. 291–300.
- Van Der Zee, K.; Van Oudenhoven, J. P.; Grijns, E. d. (2004): Personality, threat, and cognitive and emotional reactions to stressful intercultural situations. In: *Journal of Personality* 72 (5), S. 1069–1096.
- Weldon, D.E., Carston, C.E., Rissman, A.K., Slobodin, L. & Triandis, H.C. (1975): A Laboratory Test of Effects of Culture Assimilator Training. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (32), S. 300–310.
- White, R. W. (1959): Motivation reconsidered. The conception of competence. In: *Psychological Review* (66), S. 297–333.

Internetdokumente:

- Göbel, K. (2003): Critical Incidents - aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz, 17./18.12.2003. Bad Honnef. Online verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/critical-incidents-2013-aus-schwierigen-situationen-lernen/view>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2010, zuletzt geprüft am 11.03.2015.
- IKUD® Seminare (2011): Interkulturelles Lernen. Online verfügbar unter <http://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/interkulturelles-lernen.html>, zuletzt aktualisiert am 26.06.2011, zuletzt geprüft am 12.03.2015.
- Schönhuth, M.: Das Kulturglossar.Cultural Assimilator. Online verfügbar unter http://www.kulturglossar.de/html/c-begriffe.html#culture_assimilator, zuletzt geprüft am 11.03.2015.

Eidesstattliche Erklärung

Merseburg, den 16.03.2015

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe Dritter verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen stammen, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit lag in gleicher oder ähnlicher Weise noch keiner Prüfungsbehörde vor und wurde bisher noch nicht veröffentlicht.
