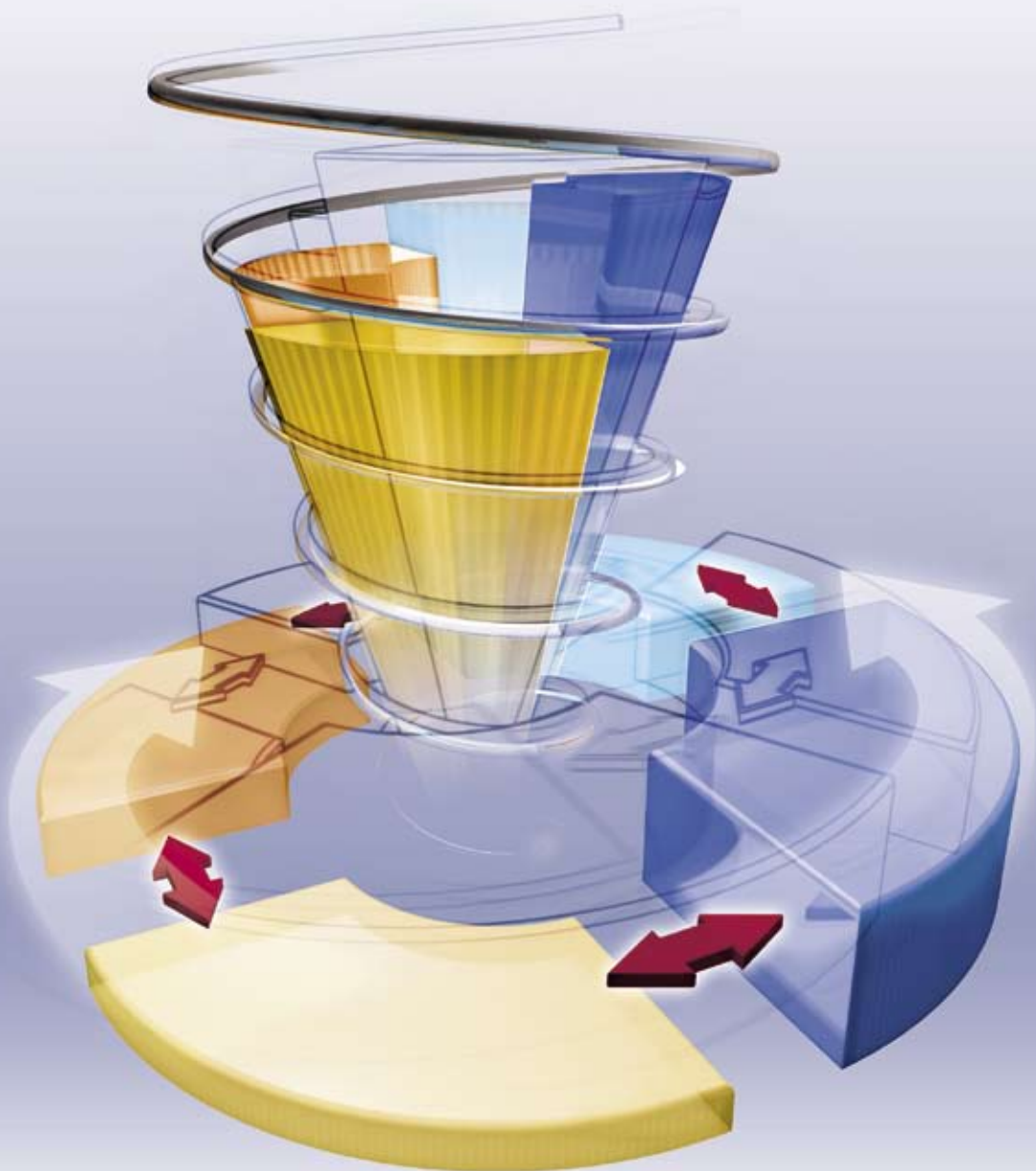


Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?

Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der
Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff



Kulturdialog

„Kulturdialog heißt, die These vom Kampf der Kulturen zu widerlegen“

Die Bertelsmann Stiftung engagiert sich seit den 90er Jahren für den inner- und außereuropäischen Kulturdialog. Kultur wird dabei als die Gesamtheit menschlichen Verhaltens einschließlich der religiösen Normen, Werte und Lebensweisen verstanden. Mit ihrer Strategie des interkulturellen Dialogs reagiert die Bertelsmann Stiftung auf die durch die Globalisierung weltweit ausgelösten Identitätsängste und Konflikte. Um die Potenziale der Globalisierung gestalten und Konflikte eindämmen zu können, sind Europa und die Weltgesellschaft darauf angewiesen, dass interkulturelle Verständigung niemals abreißt, kulturelle Identitäten geachtet sowie kulturelle Unterschiede überbrückt werden. Vor diesem Hintergrund veranstaltet die Bertelsmann Stiftung Gesprächsforen, die interkulturelle Begegnungen, identitäts- und wertebezogene Debatten mit hochrangigen Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft ermöglichen. Der mit diesem Thesenpapier intendierte Diskussionsprozess zum Thema Interkulturelle Kompetenz soll den Projektkontext Kulturdialog in methodischer Hinsicht ergänzen.

Ansprechpartner

Malte C. Boecker, LL.M.
Tel: +49 5241 8181368
malte.boecker@bertelsmann.de

Matthias Jäger
Tel: +49 5241 8181504
matthias.jaeger@bertelsmann.de

Inhalt

Thesepapier der Bertelsmann Stiftung	4
Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?	
These 1: Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt gewinnen an Bedeutung	5
These 2: Definition Interkultureller Kompetenz	5
These 3: Ohne gesellschaftspolitischen Rahmen keine Interkulturelle Kompetenz	5
These 4: Interkulturelle Kompetenz beruht auf einem prozessualen Kulturbegriff	6
These 5: Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich dynamisch	7
These 6: Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion – Vermeidung von Regelverletzungen und Zielerreichung	8
These 7: Haltung und Einstellung: Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguitätstoleranz	8
These 8: Handlungskompetenz – ausschlaggebend sind umfassendes interkulturelles Wissen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit	9
These 9: Interne Wirkung: Reflexionskompetenz – Relativierung von Referenzrahmen und Empathiefähigkeit	9
These 10: Interkulturelle Kompetenz erfordert einen integrierten Bildungsansatz	10
These 11: Interkulturelle Kompetenz erfordert eine formative, d.h. prozessbegleitende Evaluation	10
These 12: Ein globales Verständnis Interkultureller Kompetenz steht noch aus	11
These 13: Von Interkultureller Kompetenz zu Global Culture Competence	11
Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz von Dr. Darla K. Deardorff	13
I Einführung und Überblick	13
II Interkulturelle Kompetenz Modelle	13
III Methodik - Überblick	22
IV Methodologie	23
V Ausblick: Kulturelle Erweiterung des Konzepts Interkulturelle Kompetenz	29
VI Ausblick: Implikationen für die Vermittlung und praktische Anwendung des Konzepts Interkulturelle Kompetenz	29
VII Zusammenfassung	34
VIII Über die Autorin	34
Literatur	35

Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung

Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?

Every man is, in certain respects, a. like all other men, b. like some other men, c. like no other man.

Clyde Kluckhohn und Henry Murray in »Personality in Nature, Society and Culture«, 1953

Die Bertelsmann Stiftung hat sich von Anfang an zur Aufgabe gemacht, von anderen zu lernen. Die Analyse, Adaption und Implementierung von Ideen aus anderen Kulturen, der Dialog mit Experten aus aller Welt und die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Wertebildung sind ständige Begleiter der Bertelsmann Stiftung. Seit den 90er Jahren engagiert sich die Bertelsmann Stiftung in ihrer Projektarbeit für die Förderung von Toleranz, Integration und den inner- und außereuropäischen Kulturdialog. Eine immer wiederkehrende Fragestellung gilt der Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ für das zukünftige globale und lokale Zusammenleben der Menschen. Auf verschiedenen internationalen Konferenzen wurde von Vertretern der Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft ein zukunftsweisendes Konzept Interkultureller Kompetenz angeregt. Vor diesem Hintergrund hat die Bertelsmann Stiftung einen Diskussionsprozess zu diesem Konzept begonnen. Nach einer Vorrecherche von Dr. Michael Schönhuth wurde die US-Wissenschaftlerin Dr. Darla Deardorff beauftragt, auf der Basis ihrer 2004 vorgelegten Dissertation einen Überblick über den Stand der amerikanischen Forschung zum Thema Interkulturelle Kompetenz zu geben und den Bedarf für vertiefende Forschung aufzuzeigen. Dabei ist das in der Anlage dokumentierte Policy Paper entstanden, das auf einem interdisziplinär besetzten Workshop Anfang 2006 in Gütersloh erstmalig vorgestellt und diskutiert wurde. Vorrecherche, Policy Paper und Workshop bilden den Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Thesen und die grafische Darstellung der Lernspirale Interkulturelle Kompetenz. Das Thesenpapier versteht sich als Aufforderung zur Diskussion und Grundlage für die weitere methodische Projektentwicklung zum Internationalen Kulturdialog und zu den Herausforderungen einer globalen Bildung.

These 1: Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt gewinnen an Bedeutung

In Europa, wie in anderen Regionen der Welt, wächst das Bewusstsein für die Konfliktpotentiale, aber auch die Chancen eines von kultureller Diversität gekennzeichneten beruflichen wie privaten Umfeldes. Mit der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierung werden die ethnische und kulturell-religiöse Heterogenität unserer Gesellschaften und damit auch die Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Werthaltungen unweigerlich zunehmen. Deshalb ist absehbar, dass der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene in den kommenden Jahren nicht nur zu den Schlüsselqualifikationen von Managern in transnationalen Unternehmen gehört, sondern sich zum allgemeinen Bildungsziel einer jeden Persönlichkeitsentwicklung und zum Erfolgsfaktor für das produktive Erleben kultureller Vielfalt herausbilden wird. Im Zuge dieser Prozesse hat sich der Begriff Interkulturelle Kompetenz zu einem Schlagwort entwickelt, dessen inhaltliche Bedeutung und Dimensionen freilich noch nicht abschließend bestimmt worden sind.

These 2: Definition Interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.

Diese auf Dr. Darla K. Deardorff zurückgehende Definition unterscheidet sich von anderen Modellen, weil sie erstmalig auch auf die Wirkung von Interkultureller Kompetenz eingeht. Sie beinhaltet neben der Motivationsebene (Haltungen und Einstellungen) und der Handlungskompetenz zusätzlich eine Reflexionskompetenz (als interne Wirkung) sowie die konstruktive Interaktion (als externe Wirkung von Interkultureller Kompetenz). Damit sind vier notwendige, aber keinesfalls hinreichende Dimensionen Interkultureller Kompetenz angesprochen, die der Konkretisierung bedürfen (s. dazu Thesen 6 bis 9).

These 3: Ohne gesellschaftspolitischen Rahmen keine Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf die Interaktion von Individuen und nicht von Systemen, etwa Unternehmens- oder Nationalkulturen. Jede zwischenmenschliche Begegnung erfolgt aber innerhalb eines Rahmens, der durch die Willensbildung und Normgebung in den jeweiligen Systemen gestaltet wird. Wenn der systemische Rahmen etwa Herrschaftsbeziehungen beinhaltet, die Assimilation unter bestimmte Identitätskonzepte einfordert oder Verteilungs- und Anerkennungskonflikte nach sich zieht, kann die Interaktion selbst interkulturell höchst kompetenter Akteure erschwert, unmöglich gemacht oder gar in das Gegenteil, d.h. konfrontatives Handeln, verkehrt werden. Diesen Rahmen in einem kultu-

rell vielfältigen oder auch konflikthaften Umfeld zu gestalten, unterliegt der Führungsverantwortung in Unternehmen bzw. ist gesellschaftspolitische Aufgabe, aber keinesfalls der Gegenstand Interkultureller Kompetenz. Festgehalten werden kann allenfalls, dass ein Interkultureller Kompetenz förderlicher Rahmen entsteht, wenn eine gesellschaftspolitische Entscheidung zu Identitätskonzepten und einem Grundverständnis von gesellschaftlicher Chancengleichheit führen, das alle Mitglieder einer Gesellschaft umfasst und sich nicht mehr am Konstrukt einer kulturell homogenen Gruppe orientiert. Letztlich ist dieser Rahmen immer dann gegeben, wenn sich die beteiligten Akteure in interkulturellen Situationen „auf Augenhöhe“ begegnen (können).

These 4: Interkulturelle Kompetenz beruht auf einem prozessualen Kulturbegriff

Dass eine lebhaft Diskussions herrscht, was unter Interkultureller Kompetenz zu verstehen ist, hängt insbesondere mit den Schwierigkeiten eines gewandelten Kulturbegriffs zusammen. Indem sich Interkulturelle Kompetenz auf die Lebenswelt bezieht, in der wir uns bewegen, die wir uns durch unser Zusammenleben geschaffen haben und ständig neu schaffen, kann sie nur unter Verwendung des „erweiterten“ Kulturbegriffs definiert werden, der sich in den 70er Jahren gegen das enge bildungsbürgerliche Kulturverständnis durchsetzte und demzufolge Kultur den umfassenden Zusammenhang menschlichen Verhaltens darstellt (Bolten, 2004). In der Fixierung auf die gedachte statische Einheit von Raum, Gruppe und Kultur blieb der erweiterte Kulturbegriff zunächst unhinterfragt: Kultur galt und gilt vielen immer noch als die Lebensweise einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem bestimmten Raum, die sich – aufgrund ihrer Kultur – als zusammengehörig empfinden und sich – aufgrund ihrer Kultur – von anderen solchen Gruppen in anderen Räumen unterscheiden. In der Konsequenz ergibt sich daraus das landläufige Bild einer globalen Landkarte unterschiedlicher Kulturkreise oder ein Mosaik, dessen Steinchen die Kulturen sind. Seit Ulf Hannerz die Begriffe „Kultur als Fluxus“ oder „Kultur als Kreolisierung“ prägte, hat sich die Wissenschaft der 90er Jahre von der Perspektive auf abgeschlossene, inselartige Kulturen zunehmend verabschiedet. Denn unter den Bedingungen der Globalisierung hat sich die gedachte Einheit von Raum, Gruppe und Kultur als Fiktion erwiesen. Globalisierte Finanz- und Warenmärkte, weltweite Medienstrukturen und Migrantenströme haben zu einer exponentiellen Zunahme kultureller Austauschprozesse geführt. Im Zuge dieser Kontakte verschwinden zahlreiche traditionelle Lebensformen. Lokale Kulturen verändern sich und gehen ungewohnte Kombinationen ein. Die Grenzen zwischen dem eigenen und dem Fremden verwischen zusehends. Überall sind menschliche Lebenswelten kulturell heterogen geworden. Das Fremde beginnt gleich nebenan. Wir leben mit Ein- und Auswanderern, mit ihren Sprachen, Religionen, Weltsichten, die überall auf der Welt ein Teil der lokalen Welten geworden sind. Der gewandelte prozesshafte Kulturbegriff versucht daher den Widersprüchen, der Vermischung und jener neuen Diversität gerecht zu werden, die stärker auf Verbindungen als auf Autonomie basiert. „Kultur wird nicht als statisches, in sich geschlossenes System, sondern als ein Fluss von Bedeutungen angesehen, der fortwährend alte Beziehungen auflöst und neue Verbindungen eingeht“ (Zukrigl/Breidenbach, 2003). Aus diesem in der neueren Wissenschaft vorherrschenden prozessualen Verständnis von Kultur als einem dynamischen Fluss und beständigen Aushandlungsprozess von Normen, Werten und Lebensweisen

Lernspirale »Interkulturelle Kompetenz«



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

(näher dazu Glossar Kultur und Entwicklung, [Schönhuth, 2005]) folgt aber auch ein dynamisches und damit schwerer vermittelbares Verständnis von „Interkultureller Kompetenz“.

These 5: Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich dynamisch

Interkulturelle Kompetenz ist weder ein statischer Zustand noch das direkte Resultat einer einzelnen Lernerfahrung. Sprachbeherrschung oder explizites, d.h. erlernbares Wissen über kulturelle Besonderheiten allein machen niemanden interkulturell kompetent. Noch erwirbt man Interkulturelle

Kompetenz durch eine Reise ins Ausland oder ad hoc durch eine Fortbildung. Wenn die Annahme stimmt, dass Kultur beständig im Fluss ist, müssen die Menschen vielmehr Fähigkeiten für Prozesse erlernen und beherrschen. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz ist demnach komplex, mehrdimensional und je nach interkultureller Situation vielgestaltig. Für den Erwerb Interkultureller Kompetenz bedeutet dies einen fortwährenden dynamischen Prozess, der in verschiedenen Dimensionen verläuft und sich spiralförmig anreichert und entwickelt [siehe Grafik: Lernspirale Interkulturelle Kompetenz]. In dem Prozess lassen sich nach der hier vertretenen Definition (These 2) im Wesentlichen vier Dimensionen Interkultureller Kompetenz unterscheiden: die Motivationsebene (Haltungen und Einstellungen), die Handlungskompetenz, die Reflexionskompetenz als interne sowie konstruktive Interaktion als externe Wirkung Interkultureller Kompetenz. Je mehr Dimensionen erreicht und je öfter sie durchlaufen werden, umso höher der Grad an Interkultureller Kompetenz. Es ist davon auszugehen, dass sich alle vier Dimensionen wechselseitig beeinflussen: So wirkt jede interkulturelle Interaktion auf die zugrunde liegende Motivation, Handlungs- und Reflexionskompetenz der Akteure zurück. Möglich erscheint aber ebenso, dass ein vertieftes Studium kulturspezifischen Hintergrundwissens (etwa des indischen Kastenwesens) die Reflexion über nicht egalitäre Gesellschaften erhöht und damit die angemessene und effektive Verständigung mit Hindus in Indien verbessert. Die Lernspirale Interkulturelle Kompetenz macht deutlich, dass der Erwerb Interkultureller Kompetenz ein lebenslanges Lernen erfordert und Bestandteil der fortdauernden Persönlichkeitsentwicklung ist.

These 6: Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion – Vermeidung von Regelverletzungen und Zielerreichung

Interkulturelle Kompetenz im hier verstandenen Sinne führt zu konstruktiver, weil angemessener und effektiver Kommunikation der beteiligten Akteure in interkulturellen Situationen. Angemessene Kommunikation bedeutet dabei, dass wichtige „kulturelle“ Regeln, die die Akteure für verbindlich erachten, nicht verletzt werden. Effektive Kommunikation heißt, dass die Akteure die Ziele ihrer Interaktion auch tatsächlich erreichen. Eine solche konstruktive Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren setzt bei jedem von ihnen bestimmte Haltungen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen voraus, die nachfolgend konkretisiert werden.

These 7: Haltung und Einstellung: Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguitätstoleranz

Ausgangspunkt Interkultureller Kompetenz ist eine grundsätzlich positive Haltung und Einstellung gegenüber interkulturellen Situationen. Für den Lernprozess Interkultureller Kompetenz ist diese positive Motivation mindestens genauso entscheidend wie die kulturellen Lerninhalte selbst. Zu den förderlichen Einstellungen für interkulturelles Lernen gehört deshalb eine allgemeine Offenheit für und Wertschätzung von kultureller Vielfalt und der neugierig-unvoreingenommene Umgang mit fremden Menschen. Diese Offenheit und Wertschätzung kann durch kulturelle Bildung oder Sprachunterricht

gefördert werden. Kulturelle Blindheit für fremde sprachliche und/oder kulturelle Hintergründe kann im Gegenzug zu großen Unsicherheiten führen, die häufig eine Eskalation der Konflikte zur Folge haben. Wesentlich für Interkulturelle Kompetenz ist schließlich, dass man entstehende Unsicherheiten zulässt, sich immer wieder neu auf fremde Situationen einlässt und diese Erfahrungen kontinuierlich reflektiert (sog. Ambiguitätstoleranz).

These 8: Handlungskompetenz – ausschlaggebend sind umfassendes interkulturelles Wissen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit

Die fachlichen Handlungskompetenzen im interkulturellen Kontext setzen sich komplementär aus einem umfassenden kulturellen Wissen und bestimmten Kommunikationfähigkeiten zusammen.

Umfassendes Wissen über die eigene und die die Interaktion beeinflussende Fremdkultur sind bedeutsam für interkulturell kompetentes Verhalten. Auf Sprachbeherrschung kommt es weniger an, sie mag hilfreich, aber kann nicht entscheidend sein. Vielmehr sind Kernelemente eines umfassenden kulturellen Wissens je nach interkulturellem Kontext das Verstehen fremder Weltansichten, ein Verständnis für die historische bzw. religiöse Begründung von Normen, Werten und Lebensweisen sowie das soziolinguistische Bewusstsein für das Verhältnis von Sprache und Bedeutung in der Kommunikation. Zu beachten ist dabei folgendes: Das relevante kulturelle Wissen ist je nach interkulturellem Kontext unterschiedlich und als globales Wissen potenziell unendlich, d.h. zu umfangreich, als dass man es in interkulturellen Situationen stets voraussetzen oder erlernen könnte. Die überwiegende Mehrheit der in der Studie von Dr. Darla Deardorff befragten US-amerikanischen Wissenschaftler misst deshalb bestimmten verhaltensbezogenen (konativen) Kommunikationsfähigkeiten eine sehr viel größere Bedeutung zu als den wissensbezogenen (kognitiven) Elementen. In dem Maße, wie umfassendes kulturelles Wissen nicht abschließend zu erreichen ist, wächst nach ihrer Ansicht die Bedeutung der prozessorientierten Fähigkeiten, die das Erlernen und Verarbeiten von Wissen über die eigene und andere Kulturen ermöglichen.

Zu solchen Kernfähigkeiten, die die stetige Weiterentwicklung des umfassenden kulturellen Wissens ermöglichen, gehören insbesondere das Zuhören, (aufmerksame) Beobachten und Interpretieren sowie das Analysieren, Bewerten und Zuordnen kultureller Elemente. Ein weiterer zentraler Aspekt Interkultureller Kompetenz ist, dass „from culture to culture, each has developed its unique patterns of managing differences and resolving conflicts“ (Augsburger, 1992). Das Konfliktmanagement ist nach hier vertretener Ansicht ein weiterer Baustein der Interkulturellen Kompetenz. Dieses umfasst auch Instrumente der Konfliktlösung mit Hilfe Dritter, wie die Mediation.

These 9: Interne Wirkung: Reflexionskompetenz – Relativierung von Referenzrahmen und Empathiefähigkeit

Interkulturelle Kompetenz setzt des Weiteren die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, also zur Erweiterung bzw. Relativierung des eigenen Referenz- bzw. Wertesystems voraus. Interkulturelle Kompetenz heißt,

dass man sich an neue interkulturelle Situationen – etwa fremde Kommunikationsstile, Lebensweisen, Normen und Wertesets – flexibel anpassen kann. Dies bedeutet zum einen, dass die eigene kulturelle, religiöse oder ethnozentrische Weltsicht nicht absolut gesetzt, sondern reflektiert wird. Zum anderen kann die Reflexion zu einer affektiven Neubewertung der fremden Denk- und Verhaltensweisen führen. Das Neue kann dann auch emotional angenommen und Ablehnung bzw. Ängste vor diesem Fremden können reduziert werden. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich Empathie entwickelt und die kognitiv bekannten fremden Verhaltensweisen auch ins eigene Repertoire übernommen werden können.

These 10: Interkulturelle Kompetenz erfordert einen integrierten Bildungsansatz

Die mehrdimensionale und prozessorientierte Lernspirale Interkulturelle Kompetenz, die diesem Thesenpapier zugrunde liegt, kann schwerlich als ergänzendes Lehrangebot zu bestehenden Curricula vermittelt werden. Vielmehr ist zu überprüfen, inwieweit das Bildungsziel Interkultureller Kompetenz in bestehende Curricula integriert werden kann. Gerade weil die Entwicklung Interkultureller Kompetenz nicht in einem Fach allein geleistet werden kann und weit über Sprachenunterricht und Landeskunde hinausgeht, ist ein integrierter Bildungsansatz zu verfolgen und die Vermittlung der einzelnen Dimensionen Interkultureller Kompetenz auf verschiedenen Ebenen und durch unterschiedlichste Lernformen zu leisten. Nur wenn Lernende verschiedene Angebote für ein sinnvolles interkulturelles Interagieren erhalten, sei es durch Veränderung ihrer Lerngruppen, lokale Interaktion mit Menschen unterschiedlicher Werthaltungen, Auslandsaufenthalte o.ä., kann Interkulturelle Kompetenz entstehen. Die Entwicklung solcher innovativen Bildungskonzepte gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Zukunft.

These 11: Interkulturelle Kompetenz erfordert eine formative, d.h. prozessbegleitende Evaluation

Auf der Basis der hier vertretenen Definition Interkultureller Kompetenz erscheint es möglich, ein Instrument zu entwickeln, das die fortlaufende Evaluation des Erwerbes von Interkultureller Kompetenz in Lernprozessen mit Hilfe verschiedener Indikatoren ermöglicht. Das Modell kann sowohl die Entwicklung kontext- / situationsspezifischer Bewertungsindikatoren unterstützen, als auch die Grundlage für eine allgemeine Bewertung Interkultureller Kompetenz sein. Erste Anregungen dazu, die der weiteren Vertiefung bedürfen, finden sich in der anliegenden Studie von Dr. Darla K. Deardorff.

These 12: Ein globales Verständnis Interkultureller Kompetenz steht noch aus

Die hier vorgestellte Lernspirale Interkulturelle Kompetenz spiegelt mit ihrem Fokus auf kommunikationsbezogene Fähigkeiten und auf einen prozesshaften Kulturbegriff eine westliche Perspektive wieder. Überhaupt scheint die Forschung zum Thema Interkulturelle Kompetenz von angelsächsischer Theorienorientierung geprägt. Es erscheint deshalb naheliegend, dass die Einbeziehung nicht-westlicher, insbesondere asiatischer Perspektiven gegebenenfalls zu neuen Dimensionen Interkultureller Kompetenz führt. Denn in Asien bestimmen weit mehr als im Westen indirekte Formen der Kommunikation und ein gruppenbezogener Referenzrahmen die inner- und die zwischengesellschaftliche Interaktion. Weitere Forschung erscheint nötig, um solche Sichtweisen, d.h. die Gemeinsamkeiten, Ergänzungen und Widersprüche in nicht-westlichen Modellen interkultureller Kommunikation besser zu verstehen und in dem Konzept Interkultureller Kompetenz zu berücksichtigen.

These 13: Von Interkultureller Kompetenz zu Global Culture Competence

Das hier dargestellte Modell Interkultureller Kompetenz hat Grenzen. Es bleibt zu fragen, ob Interkulturelle Kompetenz, die auf das Nebeneinander von relativen Gegebenheiten abzielt, ausreicht, um menschliche Koexistenz auf globaler Ebene zu gewährleisten. Das Defizit von Interkultureller Kompetenz im hier umschriebenen Sinne ist darin zu sehen, dass sie die kulturellen Unterschiede nicht aufhebt, sondern sie aufrecht erhält und zum Teil verstärkt. Indem das Modell in interkulturellen Situationen die Relativierung von Referenzrahmen fordert, wird kein zwischen den Akteuren gültiges und damit verbindendes Werteset ausgehandelt und entwickelt. Die Interaktion der Akteure auf globaler Ebene sowie der Mangel an einer gemeinsamen Wertebasis stellt das Konzept Interkultureller Kompetenz vor schwierige Fragen. Wir stellen zur Diskussion, inwieweit unsere Weltgesellschaft eine Einigung auf einen Set verbindlicher Werte benötigt, die als Basis für das Miteinander in der einen Welt vorausgesetzt werden müssen, und wie diese Werte gegebenenfalls das Modell im Sinne einer „Global Culture Competence“ beeinflussen würden. Die Bedeutung solcher Werte, wie beispielsweise der Menschenrechte, könnte im Rahmen von interkulturellen Dialogen reflektiert werden, um einen normativen Rahmen für das interkulturelle Handeln innerhalb der Weltgesellschaft zu entwickeln.

Gütersloh, März 2006

Die hier vorgestellten Thesen sollen zur weiteren Vertiefung und Diskussion einladen. Unser ganz besonderer Dank gilt allen bisherigen Gesprächspartnern bei der Entwicklung dieses Thesepapiers, insbesondere Herrn Dr. Michael Schönhuth für die Vorrecherche und Aufbereitung der thematischen Grundlagen, Herrn Prof. Dr. Wilfried von Bredow für die Analyse der gesellschaftspolitischen Dimension Interkultureller Kompetenz und Frau Dr. Darla K. Deardorff für die erstmalige Präsentation der Ergebnisse ihrer empirischen Forschung im deutschsprachigen Raum. Wir danken auch allen Teilnehmern des Expertenworkshops für ihre Mitwirkung, namentlich Frau Maud Aguirre, Herrn Dr. Fritz Audebert,

Herrn Dr. Cornelius Görres, Frau Anna Heinemann, Herrn Prof. Dr. Jürgen Henze, Frau Dr. Antje Mansbrügge, Herrn Prof. Dr. Wolfgang Nieke, Herrn Alexander Scheitza, Herrn Gottfried Wagner und Frau Ina Zukrigl-Schief. Danken möchten wir auch unseren Kolleginnen und Kollegen der Bertelsmann Stiftung für ihre Anregungen, insbesondere Herrn Dr. Christof Eichert, Herrn Josef Janning, Frau Petra Köppel, Frau Simone Lippisch und Frau Claudia Walther.

Literatur

- Augsburger, David W. Conflict Mediation Across Cultures – Pathways & Patterns, 1992.
- Bolten, Jürgen. Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: Paradigmenwechsel oder Paradigmenkorrektur? Interculture-Online 8/2004.
- Deardorff, Darla K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, Dissertation North Carolina State University, Raleigh, 2004.
- Deardorff, Darla K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, in: Journal of Studies in International Education, 2006.
- Hannerz, Ulf. The World in Creolization, 1987.
- Hannerz, Ulf. Flows, Boundaries and Hybrids: Keywords in transnational Anthropology; Working Paper 1996.
- Kluckhohn, Clyde; Murray, Henry. Personality in Nature, Society and Culture, 1953.
- Schönhuth, Michael. Glossar Kultur und Entwicklung, 2005.
- Welsch, Wolfgang. Transkulturalität, 1997.
- Zukrigl, Ina; Breidenbach, Joana. Parallele Modernen – Kampf der Kulturen oder McWorld? 2003.

Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz

Dr. Darla K. Deardorff

I Einführung und Überblick

In einer zunehmend von wechselseitigen Abhängigkeiten geprägten Welt kann Interkulturelle Kompetenz in vielerlei Hinsicht von entscheidender Bedeutung sein – ob beim Aufbau einer internationalen Mitarbeiterstruktur, bei der Lösung von Konflikten, bei der Förderung interkultureller Koexistenz auf lokaler Ebene oder bei der Zusammenarbeit zur Thematisierung der drängendsten Probleme der Welt – von HIV/AIDS bis zu den sozialen, ökologischen und kulturellen Herausforderungen der Globalisierung. Dennoch ist immer noch strittig, was unter „Interkultureller Kompetenz“ zu verstehen ist und wie sie evaluiert werden kann. In den letzten 30 Jahren haben Wissenschaftler versucht, das Konzept in unterschiedlichster Art und Weise zu definieren; es herrscht jedoch immer noch Uneinigkeit darüber, ob es eine verbindliche Definition geben kann.¹ Dieses Policy Paper stellt zwei Modelle Interkultureller Kompetenz vor. Die beiden Modelle basieren auf Ergebnissen, die im Rahmen einer Forschungsstudie für eine Dissertation zum Thema „The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States“ (Deardorff, 2004) ermittelt wurden. Dieses Policy Paper erläutert die beiden Modelle. In einem zweiten Schritt wird auf die Methodik eingegangen, die zur Entwicklung der Modelle verwendet wurde. Das Policy Paper schließt mit einem Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen der hier vorgestellten Modelle und auf die Implikationen, die sich für im Bildungsbereich tätige Personen ergeben, die die Entwicklung und Bewertung Interkultureller Kompetenz in ihre Curricula aufnehmen möchten.

II Interkulturelle Kompetenz Modelle

Die nachfolgend vorgestellten Modelle basieren auf einer Definition und auf Teilelementen Interkultureller Kompetenz, über die US-amerikanische Experten einen Konsens erzielt haben. Dazu wurden 23 der führenden² US-amerikanischen Experten im Rahmen einer sogenannten Delphi-Befragung gebeten, Definitionen für Interkulturelle Kompetenz zu erarbeiten, diese Definitionen dann zu überarbeiten und sich im Anschluss über die Schlüsselemente Interkultureller Kompetenz und angemessene Evaluations-/Bewertungsmethoden zu verständigen. Die Experten stammen hauptsächlich aus den USA, haben in verschiedenen Forschungsdisziplinen promoviert und sind für ihre Arbeit zur Interkulturalität national bzw. international anerkannt. Die Prozesse und Verfahren zur Entwicklung und Validierung der gesammelten Daten zum Thema Interkulturelle Kompetenz werden in den Kapiteln III und IV detailliert beschrieben. Hier soll es vorerst genügen, die Ergebnisse der Delphi-Befragung darzustellen. Auf die Frage nach einer Definition Interkultureller Kompetenz wurden von den Experten sieben Definitionen genannt, für die ein Konsens von über 80 % erreicht wurde (s. Tabelle 1).

Definitionen Interkultureller Kompetenz mit 80%–100%-iger Zustimmung der befragten Experten

INTERKULTURELLE KOMPETENZ (IKK) ist:				
ZUST.	ABL.	DURCHSCHN.	SA ³	DEFINITION
19	1	3,8	(0,5)	Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, Fähigkeiten und Einstellungen
19	1	3,6	(0,8)	Fähigkeit, das eigene Referenzsystem entsprechend zu verändern und eigenes Verhalten einem kulturellen Kontext anzupassen; Anpassungsfähigkeit, Erweiterungsfähigkeit und Flexibilität des Referenzsystems/-filters
19	1	3,4	(0,7)	Fähigkeit, kulturgeleitetes Verhalten zu erkennen und sich auf neue Verhaltensweisen in anderen Kulturen einzulassen, auch wenn diese aufgrund eigener Sozialisierung unbekannt sind
18	2	3,4	(1,0)	Angemessenes und effektives Verhalten in interkulturellen Situationen auf Grundlage eigenen Wissens, Fähigkeiten und Motivation
17	3	3,4	(0,8)	Fähigkeit, eigene Ziele teilweise durch konstruktive Interaktion in einem interkulturellen Kontext zu erreichen
16	4	3,6	(0,6)	Gute interpersonelle Fähigkeiten, die interkulturell eingesetzt werden; Senden und Empfangen von akkuraten und angemessenen Botschaften
16	4	3,1	(1,0)	Transformative Veränderung zum aufgeklärten Bürger der Weltgesellschaft, die interkulturelle Gewandtheit (Verhaltensaspekt mit Schwerpunkt auf Kommunikationsfähigkeiten), interkulturelles Bewusstsein (kognitiver Aspekt des Verstehens kultureller Unterschiede) und interkulturelle Sensibilität (Schwerpunkt auf positiven Emotionen gegenüber kulturellen Unterschieden) beinhaltet

Quelle: Dr. Darla K. Deardorff

| BertelsmannStiftung

Tabelle 1

Die größte Zustimmung erzielte dabei die erstgenannte Definition Interkultureller Kompetenz („Die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, eigener Fähigkeiten und Einstellungen“). Da dies eine eher weitgefasste Definition ist, stellt sich die Frage, was genau interkulturelles Wissen, interkulturelle Fähigkeiten und Einstellungen ausmacht? Hinsichtlich spezifischer Komponenten Interkultureller Kompetenz waren die Experten davon überzeugt, dass eine Komponente allein, z.B. Wissen oder Sprachkenntnisse, nicht ausreicht, um Interkulturelle Kompetenz zu gewährleisten. 80 % oder mehr der Experten und Hochschullehrenden, die an dieser Studie teilnahmen, konnten sich auf 22 wichtige Teilelemente Interkultureller Kompetenz verständigen (Tabelle 2).

Elemente Interkultureller Kompetenz mit Zustimmung in Höhe von 80–100%

ZU DEN SPEZIFISCHEN KOMPONENTEN INTERKULTURELLER KOMPETENZ GEHÖREN:				
ZUST.	ABL.	DURCHSCHN.	SA	ELEMENT
20	0	3,4	(0,7)	Verstehen anderer Weltanschauungen
19	1	3,8	(0,6)	Bewusstsein bezüglich der eigenen Kultur und Fähigkeit, sich selbst zu beurteilen
19	1	3,7	(0,6)	Anpassungsfähigkeit/Anpassung an neues kulturelles Umfeld
19	1	3,5	(0,6)	Fähigkeit, zuzuhören und (aufmerksam) zu beobachten
19	1	3,4	(0,8)	Allgemeine Offenheit für interkulturelles Lernen und für Menschen anderer Kulturen
19	1	3,4	(0,8)	Fähigkeit, sich wechselnden interkulturellen Kommunikations- und Lernstilen anzupassen
18	2	3,8	(0,4)	Flexibilität
18	2	3,8	(0,4)	Fähigkeit zu analysieren, deuten und zuzuordnen
18	2	3,7	(0,6)	Ambiguitätstoleranz und Beschäftigung mit Ambiguität
18	2	3,6	(0,6)	Umfassendes Wissen und Verständnis für (Eigen- und Fremd-) Kultur
18	2	3,5	(0,8)	Respekt für andere Kulturen
17	3	3,5	(0,9)	Kulturübergreifende Empathie
17	3	3,4	(1,0)	Verstehen des Werts kultureller Vielfalt
17	3	3,3	(0,9)	Verstehen von Rolle und Wirkung der Kultur und der Wirkung entsprechender situativer, sozialer und historischer Kontexte
17	3	3,2	(1,0)	Kognitive Flexibilität – Fähigkeit, das Referenzsystem etisch und emisch zu verlagern
17	2	3,0	(0,8)	Soziolinguistische Kompetenz (Bewusstsein der Relation zwischen Sprache und Bedeutung in einem gesellschaftlichen Kontext)
17	3	3,0	(1,1)	Aufmerksamkeit
16	4	3,6	(0,8)	Unvoreingenommenheit
16	4	3,4	(0,8)	Neugier und Entdeckergeist
16	4	3,2	(0,9)	Lernen durch Interaktion
16	4	3,1	(1,2)	Keine ethnozentrische Sicht
16	4	2,9	(0,9)	Kulturspezifisches Wissen/Verstehen der Traditionen fremder Kulturen

Quelle: Dr. Darla K. Deardorff

| BertelsmannStiftung

Tabelle 2

Diese 22 Elemente stellen ein wichtiges Ergebnis der Studie dar, da bislang unter Experten zum Thema Interkulturelle Kommunikation kein Konsens darüber bestanden hatte, welche Teilelemente und Komponenten Interkulturelle Kompetenz beinhaltet.

Bezüglich Tabelle 2 ist Folgendes zu beachten:

- Nur ein Element erhielt die Zustimmung aller Experten (100 %): „Verstehen anderer Weltanschauungen“. Dies bestätigt die Forschungsliteratur, in der Respekt für andere Weltansichten als elementar für Interkulturelle Kompetenz betrachtet wird und „Weltanschauung“ als grundlegende Wahrnehmung und Verständnis der Welt beschrieben wird.⁵
- Die Experten erreichten keinen Konsens bezüglich der Rolle und Bedeutung von Sprache für Interkulturelle Kompetenz.
- Zu den spezifischen Fähigkeiten, auf die sich die Experten verständigten, zählen Analysieren, Deuten, Zuordnen sowie Zuhören und (aufmerksam) Beobachten. Auch kognitive Fähigkeiten gehören dazu, u.a. die Fähigkeit, kulturvergleichend zu denken, sowie eine gewisse kognitive Flexibilität. Diese Fähigkeiten scheinen primär auf Kommunikation und Verhalten in interkulturellen Situationen fokussiert zu sein und deuten auf die Bedeutung des Prozesses hin, der beim Aufbau Interkultureller Kompetenz abläuft, aber auch auf die Aufmerksamkeit, die der Entwicklung dieser entscheidenden Fähigkeiten zukommen sollte.

Was kann nun auf Grundlage von Literaturrecherchen und der Ergebnisse dieser Forschungsstudie für das Konzept Interkultureller Kompetenz gefolgert werden? Die Daten in Tabelle 1 und 2 können auf verschiedenste Weise organisiert werden. Drei Cluster scheinen sich besonders klar abzuzeichnen:

Cluster 1: Haltung und Einstellung

Auch wenn Individuen auf verschiedensten Ebenen Interkulturelle Kompetenz entwickeln können, so sind – wie in beiden Modellen dargestellt – Haltung und Einstellung ein wichtiger Ausgangspunkt.⁶ In anderen Modellen wird auf die Einstellung als „affektiver Filter“ verwiesen.⁷ „After all the books have been read and the skills learned and practiced, the cross-cultural effectiveness of each of us will vary. And it will vary more by what we bring to the learning than by what we have learned“.⁸ Auch Okayama, Furuto und Edmondson betonen die fundamentale Bedeutung von Haltung und Einstellung: „What may be most important is ... to maintain culturally competent attitudes as we continue to attain new knowledge and skills while building new relationships. Awareness, the valuing of all cultures, and a willingness to make changes are underlying attitudes that support everything that can be taught or learned“.⁹ Die folgenden Modelle greifen diese Aussagen auf, in dem sie der Haltung und Einstellung zu neuen Lerninhalten besondere Bedeutung beimessen. Insbesondere Offenheit, Respekt (Wertschätzung aller Kulturen), Neugier und Entdeckergeist (Ambiguitätstoleranz) werden als grundlegend für Interkulturelle Kompetenz angesehen.

Cluster 2: Wissen und Fähigkeiten

Beide Modelle teilen Wissen und Fähigkeiten in zwei separate, aber einander ergänzende und komplementäre Untergruppen ein. Das in den Modellen beschriebene spezifische Wissen beinhaltet kulturelle Selbstreflexion als den entscheidenden Ausgangspunkt für das Verständnis auch fremder Kulturen. Auch umfassendes Verständnis und Wissen über fremde Kulturen – insbesondere über andere Weltanschauungen – sind entscheidend für den Erwerb Interkultureller Kompetenz. Hierzu zählt das Verständnis der Rolle, die Kultur und historische Kontexte für Verhalten und Kommunikation spielen und ihre Wirkung darauf. Für die Entwicklung Interkultureller Kompetenz sind des Weiteren kulturspezifische Informationen von Bedeutung (um in verschiedenen Kulturen interkulturell kompetent handeln zu können, muss man also zunächst spezifisches Wissen über diese Kulturen sammeln) sowie ein sozio-linguistisches Bewusstsein, das heißt Bewusstsein für die Relation zwischen Sprache und Bedeutung in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext. Die in den Modellen skizzierten Fähigkeiten sind keine spezifischen kulturübergreifenden Fähigkeiten, sondern vielmehr Fähigkeiten zum Erlernen und Verarbeiten von Wissen über die eigene und über fremde Kulturen. Zu den Kernfähigkeiten gehören Zuhören und (aufmerksames) Beobachten. Desweiteren zählen zu den kognitiven Fähigkeiten das Analysieren, Bewerten und Zuordnen kulturspezifischer Informationen. Dieses Verständnis der Fähigkeiten wird durch die Ausführungen von Yershova, DeJeagbere und Mestenhauser (2000) bestätigt, wonach eine interkulturelle Perspektive zusammen mit intellektuellen Kompetenzen wesentlich zur Entwicklung Interkultureller Kompetenz beiträgt. Die in den Modellen beschriebenen Fähigkeiten ermöglichen die stetige Weiterentwicklung der eigenen Interkulturellen Kompetenz durch Wissenserwerb und -evaluation.

Cluster 3: Interne und externe Konsequenzen

Analysiert man die übrigen Elemente, auf die sich die Experten unter den eingangs genannten Definitionen verständigt haben, so stellt sich heraus, dass die Elemente in zwei Kategorien aufgeteilt werden können: erwünschte interne Wirkungen und externe Wirkungen Interkultureller Kompetenz. Zu den internen Wirkungen gehören die folgenden Komponenten: Anpassungsfähigkeit, Flexibilität, Empathie und die Relativierung einer ethnozentrischen Sicht durch die Herausbildung einer von Abstammung losgelösten Perspektive (zur „ethnorelativen“ Sicht vergleiche insbesondere das Developmental Model of Intercultural Sensitivity bei Bennett, 1993). Mit der Verlagerung des eigenen Referenzsystems verbessern sich auch die externen (beobachtbaren) Wirkungen Interkultureller Kompetenz. Unter den externen Konsequenzen ist nach Ansicht der befragten Experten im Wesentlichen das „angemessene und effektive Verhalten und Kommunizieren in interkulturellen Situationen“ zu verstehen. Die Definitionen für effektiv und angemessen folgen Spitzberg (1989); Angemessenheit bedeutet danach, die Verletzung wichtiger Regeln zu vermeiden, Effektivität ist das Erreichen wichtiger Ziele.

Zwei grafische Darstellungen eignen sich besonders für die Visualisierung der Cluster: das Pyramidenmodell und das Prozessmodell. In beiden Modellen kann beliebig von der individuellen Ebene der Haltung und Einstellungen über das Wissen und die kommunikationsbezogenen Fähigkeiten zur Wirkung auf der zwischenmenschlichen, interaktiven Ebene hin- und her- gewechselt werden. Im Pyramidenmodell (Abb. 1) werden Haltung und Einstellung als Grundlage für den Aufbau Interkultureller Kompetenz hervorgehoben. Man kann auf vorhandenen Einstellungen wie Offenheit, Neugier und

Respekt aufbauen, um erforderliches Wissen und Fähigkeiten zu entwickeln, die zu den erwünschten internen und externen Konsequenzen führen. Dieses Modell visualisiert eine eher lineare Denkweise und erscheint deshalb als etwas vereinfachend, da die Gesamtkomplexität des Konzeptes Interkulturelle Kompetenz nicht deutlich wird.

Pyramidenmodell Interkulturelle Kompetenz



Quelle: Dr. Darla K. Deardorff, 2004

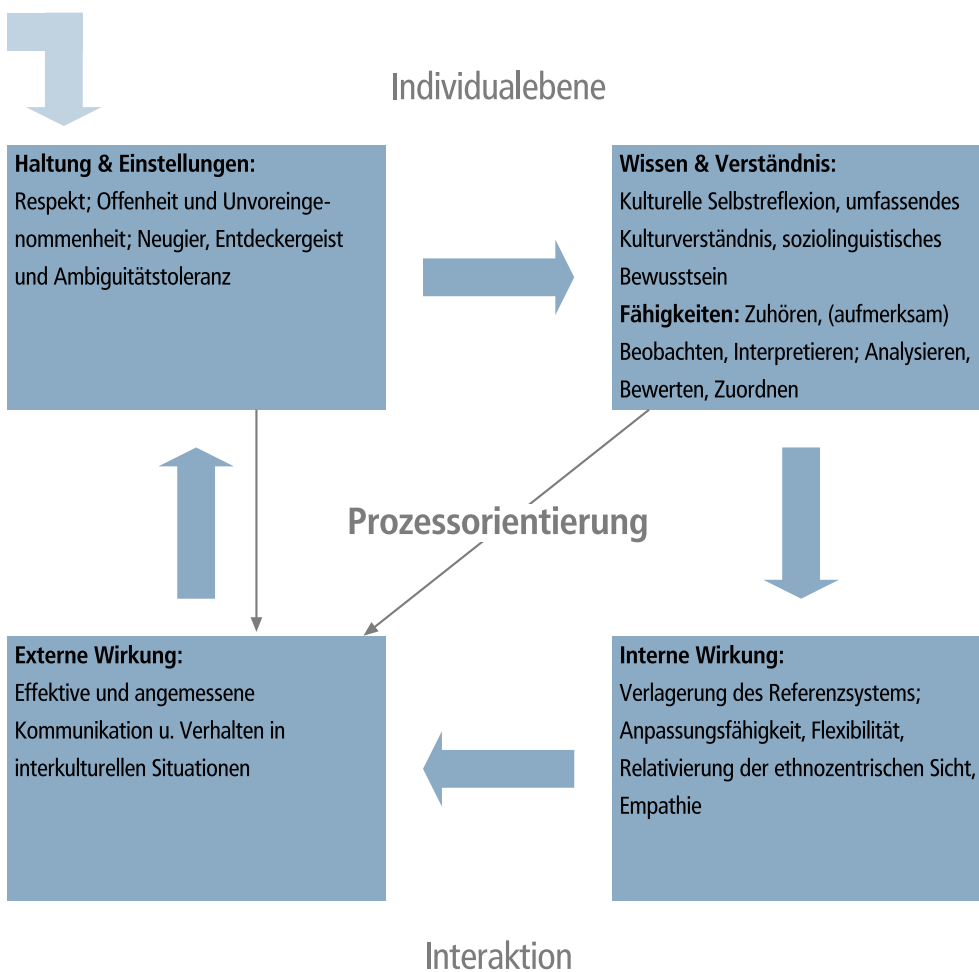
| BertelsmannStiftung

Abb. 1 Pyramidenmodell Quelle: Dr. Darla K. Deardorff, 2004.

Da das Pyramidenmodell das Konzept Interkultureller Kompetenz nur unvollkommen abbildet, wurde das folgende Prozessmodell (Abb. 2) entwickelt, um die Komplexität besser zu veranschaulichen. Eine stetige Prozessorientierung ist wesentlich – d.h. das Bewusstsein für den an jedem Punkt stattfindenden Lernprozess und für die erforderlichen Fähigkeiten, die für den Erwerb Interkultureller Kompetenz notwendig sind. Dieses Prozessmodell Interkultureller Kompetenz zeigt außerdem die Bewegung und Prozessorientierung, die sich zwischen den verschiedenen Elementen entwickelt. So visualisiert das Prozessmodell beispielsweise die Verlagerungen von der persönlichen zur interpersonellen Ebene (interkulturelle Interaktion). Es veranschaulicht die Möglichkeit, durch bestimmte Haltungen, Einstellungen bzw. Fähigkeiten (Wissen) direkt zu den externen Wirkungen zu gelangen, wobei jedoch die Angemessenheit und Effektivität der interkulturellen Begegnung dann möglicherweise schwächer sind, als wenn der gesamte Prozesszyklus durchlaufen worden wäre und von Neuem beginnt. Dieses Modell zeigt auch, dass der Erwerb Interkultureller Kompetenz ein langwieriger, mehrdimensionaler und komplexer Prozess bleibt.

Abb. 2

Prozessmodell Interkulturelle Kompetenz



Quelle: Dr. Darla K. Deardorff

| BertelsmannStiftung

Beide Modelle (Abb. 1 und Abb. 2) berücksichtigen verschiedene Grade an Interkultureller Kompetenz (je mehr Komponenten erworben / entwickelt wurden, desto höher die Wahrscheinlichkeit interkulturell kompetenter Interaktion als externe Wirkung). Während beide Modelle eine mögliche Visualisierung des Konzepts Interkulturelle Kompetenz vor Augen führen, ist das Konzept keineswegs auf die im Modell enthaltenen Komponenten beschränkt. Denn die Modelle ermöglichen sowohl die weitergehende Entwicklung kontext- und situationsspezifischer Bewertungsindikatoren als auch eine allgemeine Bewertung Interkultureller Kompetenz; damit beziehen sich die Modelle sowohl auf eine allgemeine als auch auf eine spezifische Definition Interkultureller Kompetenz. Gleichwohl bleibt Interkulturelle

Kompetenz auch weiterhin ein komplexes und mit kontroversen Fragestellungen behaftetes Thema. Durch die zugrunde liegenden Forschungen im Rahmen der Dissertation ergaben sich einige Fragestellungen, die weiterhin ungeklärt bleiben, u.a.:

- Die Nutzung quantitativer Methoden zur Bewertung Interkultureller Kompetenz
- Die Nutzung standardisierter Kompetenzinstrumente
- Der Wert eines theoretischen Bezugssystems für die Verortung Interkultureller Kompetenz
- Die Nutzung von Prä-/ Post-Tests und Wissenstests zur Evaluierung und Bewertung Interkultureller Kompetenz
- Die Rolle / Bedeutung von Sprache für Interkulturelle Kompetenz
- Mögliche Kontext-, Situations- und Relationsspezifika bei der Messung Interkultureller Kompetenz
- Möglichkeit einer holistischen Messung und/oder Messung in separaten Elementen

Zu den wichtigsten kontroversen Fragestellungen zählen die Rolle / Bedeutung von Sprache für Interkulturelle Kompetenz sowie die Nutzung von Prä- / Post-Tests in der Bewertung Interkultureller Kompetenz. Weitere Forschung ist nötig, um diese und andere kontroverse Themen in Zusammenhang mit Interkultureller Kompetenz zu untersuchen. Die Definition Interkultureller Kompetenz entwickelt sich ständig weiter. Auch die Meinungen und Definitionen der befragten Experten haben sich im Laufe der Jahre geändert – was vor 10 oder 15 Jahren publiziert wurde, wird heute von den Autoren selbst teilweise als nicht mehr gültig angesehen. Mehrere Experten äußerten Bedenken dieser Art gegenüber der Verfasserin. Definitionen und Bewertungsmethoden müssen ständig neu evaluiert werden. So wie Kultur sich laufend ändert, ändern sich auch wissenschaftliche Meinungen über Interkulturelle Kompetenz im Laufe der Zeit. Für Forschung und Praxis ist es wichtig, stets auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung und Denkprozesse in diesem Bereich zu sein.

III Methodik - Überblick

Als Verfahren für die Entwicklung und Validierung der vorgenannten Ergebnisse wurde ein dreistufiges Delphiverfahren gewählt, bei dem die ausgewählten Fachleute ein Expertengremium bildeten. Ein Delphiverfahren ist ein repetitiver, interaktiver Prozess zwischen Wissenschaftler und Expertengremium mit dem Ziel, im Wege anonymer Kommunikation einen Konsens unter den teilnehmenden Experten zu erreichen.¹⁰ Während der Delphistudie wurden drei Fragerunden per E-Mail durchgeführt. Die Gremiumsmitglieder entwickelten Definitionen Interkultureller Kompetenz und sendeten diese per E-Mail ein, entwickelten die Definitionen weiter und erreichten schließlich einen gewissen Konsens bezüglich der spezifischen Komponenten Interkultureller Kompetenz sowie angemessener Bewertungsmethoden. Zusätzlich nahmen ausgewählte Hochschulmanager (higher education administrators) an der Endrunde des Delphiverfahrens teil, um die von den Experten erarbeiteten Definitionen und Komponenten aus ihrer Praxis-Perspektive heraus zu bewerten, abzulehnen bzw. zu bekräftigen.

IV Methodologie

In der Studie wurde eine Kombination aus zwei Untersuchungsmethoden angewendet: ein Fragebogen, der von den für die Internationalisierungsstrategien US-amerikanischer Hochschulen verantwortlichen Managern ausgefüllt wurde, sowie ein Delphiverfahren, um in einem Gremium national und international anerkannter Experten einen Konsens über die Definition, Elemente und möglichen Ansätze zur Evaluation Interkultureller Kompetenz zu erzielen. Insgesamt 73 US-amerikanische Hochschulinstitutionen wurden zur Teilnahme an der ersten Studienphase durch die NAFSA: Association of International Educators sowie den American Council on Education (ACE) eingeladen. Die kontaktierten Hochschulen waren aufgrund ihrer Mitwirkung in der Internationalization Collaborative von ACE oder aufgrund der landesweiten Anerkennung durch die NAFSA für ihre Internationalisierungsstrategien ausgewählt worden. 24 der 73 Institutionen (33 %) entschieden sich für eine Teilnahme. Sie repräsentieren eine große Bandbreite von Institutionen überall in den USA, von Community Colleges bis zu großen Forschungsuniversitäten. Der elfteilige Fragebogen wurde von Hochschulmanagern auf mittlerer und höchster Verwaltungsebene ausgefüllt und enthielt sowohl offene als auch geschlossene Fragen darüber, wie deren jeweilige Institution Interkulturelle Kompetenz als Lernziel der Studenten fördert. Die in den Fragebögen erhobenen Daten wurden mittels deskriptiver Statistik analysiert und auf allgemeine Trends und Muster untersucht, die eine „Momentaufnahme“ des aktuellen Stands der Definition und Evaluierung Interkultureller Kompetenz als Ergebnis von Internationalisierungsstrategien an US-amerikanischen Hochschulen ermöglichen. Im Fragebogen wurden die Hochschulmanager auch gebeten, Namen von national und international anerkannten Experten für die Teilnahme an der Delphistudie zu bestimmen. Dies war ein erster Schritt zur Generierung der Namen führender Experten, die später zur Teilnahme an der zweiten Phase der Studie eingeladen wurden. Die Namensliste wurde außerdem durch Empfehlungen anderer Experten, umfassende Literaturrecherchen sowie durch Wissenschaftler der International Academy of Intercultural Research ergänzt. Auf der Namensliste waren insgesamt 37 Experten mehrmals genannt worden. Diese wurden zur Teilnahme an der Delphistudie eingeladen. Da die Teilnehmerauswahl bei einer Delphistudie entscheidend für die Validität der Studie ist¹¹, wurden mehrere Methoden für die Erstellung der Liste verwendet. 23 interkulturelle Experten (62 %) nahmen die Einladung an und nahmen an dem dreistufigen Delphiverfahren teil.

Teilnehmende interkulturelle Experten

Die folgenden Experten haben dankenswerterweise an der Delphistudie teilgenommen:

- Janet Bennett, Intercultural Communication Institute, Oregon, USA
- Michael Byram, University of Durham, Durham, England
- Guo-ming Chen, University of Rhode Island, Rhode Island, USA
- Mary Jane Collier, University of Denver, Denver, USA
- Mitchell Hammer, American University, Washington, USA
- Daniel J. Kealey, Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute, Ottawa, Canada
- Jolene Koester, California State University, Northridge, USA
- L. Robert Kohls, Institute for Intercultural Leadership, San Francisco, USA

- Bruce La Brack, University of the Pacific, Stockton, USA
 - Josef Mestenhauser, University of Minnesota, Minneapolis, USA
 - Robert Moran, Thunderbird, American Graduate School of International Management, Glendale, USA
 - R. Michael Paige, University of Minnesota, Minneapolis, USA
 - Paul Pedersen, Syracuse University, New York, USA
 - Margaret Pusch, Intercultural Communication Institute, Oregon, USA
 - Brian Spitzberg, San Diego State University, San Diego, USA
 - Craig Storti, Craig Storti & Associates, Maryland, USA
 - Harry Triandis, University of Illinois, Illinois, USA
 - Gary Weaver, American University, Washington, DC, USA
 - Richard Wiseman, California State University, Fullerton, USA
- ...sowie 4 weitere Experten, die teilnahmen, aber nicht namentlich genannt werden wollten.

Das mehrstufige interaktive Verfahren besteht aus Fragen, die den Gremiumsmitgliedern vorgelegt werden.¹² Normalerweise sind mindestens drei Fragerunden erforderlich, um zu einem Konsens unter den Experten zu gelangen. In der ersten Runde wird das Thema ausgelotet, gewöhnlich mit Hilfe einiger offener Fragen, um Daten zu generieren. Die Daten werden dann kodiert, kategorisiert und in der zweiten Runde für geschlossene Fragen verwendet. Der Zweck der zweiten Delphiphase ist es insbesondere, Erkenntnisse darüber zu sammeln, wie die Gruppe zu den diskutierten Themen steht. Dies geschieht normalerweise mit Hilfe geschlossener Fragen, um Feedback einzuholen und einen Konsens im Gremium zu erreichen. Hierbei nutzen die Teilnehmer bei der Beantwortung der Fragen eine an Rensis Likert orientierte Skala. Dieser Ablauf wird in der dritten Runde wiederholt, in der die Teilnehmer gebeten werden können, weiteres Feedback zu geben, z.B. spezifisches Feedback zu ihren eigenen individuellen Antworten oder in Form einer Klassifizierung der Ergebnisse aus Runde 2. Auch eine vierte Runde ist denkbar, in der die Teilnehmer endgültig Stellung zu den erhobenen Daten beziehen, indem sie im Regelfall die Einzelergebnisse der vorherigen Runden entweder ablehnen oder ihnen zustimmen. Dieses mehrstufige Delphi-Verfahren wurde entwickelt, um einen Konsens unter den Teilnehmern zu erreichen, der die Meinung der Gruppe und nicht die Meinung eines Einzelnen abbildet.¹³ Nach allgemeiner Ansicht gilt für Delphiverfahren, dass ein Konsens als erreicht angesehen wird, wenn ein bestimmter Prozentsatz der Stimmen in einen vorher festgelegten Rahmen fällt.¹⁴ Für diese Delphistudie waren ursprünglich vier Runden vorgesehen, wobei Runde 1 aus zwei offenen Fragen bestand, Runde 2 aus den Ergebnissen aus Runde 1, die von den Experten bewertet werden sollten, Runde 3 aus dem Ranking der Ergebnisse und Runde 4 aus einer Zustimmung- / Ablehnungsalternative. Auf Grundlage der Antworten der Experten und dem Feedback nach Runde 2 der Studie entschied die Verfasserin, dass das Datenranking in Runde 3 zu keinem größeren Konsens bezüglich der Daten führen würde, vier Runden also überzogen und vielleicht der Studie sogar abträglich sein könnten, falls die Experten sich weigerten, auf die Ergebnisse einzugehen. Dafür sprach auch, dass selbst die Forschungsliteratur ein Verfahren mit lediglich drei Runden befürwortet: „Meistens sind drei Runden ausreichend, um stabile Antworten zu erlangen; weitere Runden zeigen oft nur geringe Veränderungen und überflüssige Wiederholungen sind für die Teilnehmer nicht akzeptabel“.¹⁵ Nach Abschluss der zweiten Runde ging die Verfasserin

deshalb direkt zur Endrunde über, in der sowohl die Experten als auch die Hochschulmanager die Ergebnisse aus Runde 2 direkt ablehnten oder ihnen zustimmten.

Größe und Zusammensetzung des Expertengremiums

Delphistudien wurden bislang mit Gruppen von 10 bis 30 Experten oder mehr durchgeführt. Eine frühe Studie über die Delphimethode hat ergeben, dass die Zuverlässigkeit der Antworten einer Gruppe mit der Größe der Gruppe zunimmt.¹⁶ Die Datenzuverlässigkeit steigt jedoch nur gering bei Gruppen mit über 30 Experten. Bei der vorliegenden Delphi-Studie wurden 37 Einladungen versandt; 23 Experten nahmen teil und 21 von ihnen (91 %) schlossen die gesamte Studie ab. Von den 23 Experten hatten einige Teilnehmer promoviert, u.a. in den Bereichen Kommunikation, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Internationale Beziehungen, Anthropologie, Psychologie und Wirtschaft. Alle haben Bücher bzw. Artikel zu interkulturellen Themen publiziert. Einige sind als Cross-Cultural-Trainer tätig; zwei Teilnehmer arbeiten direkt zu Fragen der internationalen Bildung. Ein Teilnehmer ist derzeit Präsident einer amerikanischen Universität sowie anerkannter Experte für Interkulturelle Kompetenz. 21 Teilnehmende kamen aus den USA, einer aus Kanada und einer aus Großbritannien. Die Teilnehmer blieben während der gesamten Abläufe anonym, um einen eventuellen „Bias“ (hier i.S.v. Befangenheit, Anm. d. Übers.) bei der Beantwortung zu reduzieren. Nach Abschluss der Studie wurden alle Teilnehmer gefragt, ob sie mit der Bekanntgabe ihrer Identität einverstanden seien. Für die Teilnahme an der Studie gab es keine Aufwandsentschädigung oder sonstigen Anreize.

Instrumentarium

Alle 23 Teilnehmer hatten E-Mail-Zugang, daher wurde dieser Kommunikationsweg zur Übermittlung der Befragungsinstrumente gewählt. Um die Anonymität der Teilnehmer zu wahren, wurden alle E-Mails in jeder Runde individuell versendet. Den Teilnehmern wurde mitgeteilt, dass ihre Antworten vertraulich behandelt werden und nicht mit ihnen in Verbindung gebracht werden können.

Monitoring-Team

Für Delphiverfahren wird generell der Einsatz eines Monitoring-Teams empfohlen, um die Zuverlässigkeit der Daten zu gewährleisten und sie vor einem evtl. Bias des das Delphi-Verfahren leitenden Wissenschaftlers zu schützen. In dieser Studie bildeten drei promovierte Hochschullehrende das Monitoring-Team. Das Monitoring-Team erklärte sich bereit, die Daten und Instrumente für jede Runde des Verfahrens zu prüfen.

Datenerhebung und -analyse

Die Fragen in Runde 2 und 3 wurden vom Monitoring-Team vor der elektronischen Übermittlung an die Experten überprüft und getestet. Die in Runde 2 verwendeten Elemente bestanden aus Aussagen und Listen aus den anfänglich gesammelten, kodierten und kategorisierten Daten. Das Monitoring-Team überprüfte die Rohdaten, um sicherzustellen, dass die für dieses Instrument verwendeten Ergebnisse die Daten akkurat widerspiegeln. In Runde 3 wurden wiederum die Daten aus Runde 2 verwendet. Die in den drei Runden der Delphistudie verwendete Datenanalyse wurde auf Grundlage von Analyseabläufen früherer Delphistudien sowie auf Grundlage der Forschungsliteratur zur Delphimethodik gewählt.¹⁷

Die Delphistudie erstreckte sich über den Zeitraum von Dezember 2003 bis Februar 2004.

Runde 1

Sobald die Teilnehmer der Delphistudie feststanden, wurde ihnen die erste Fragerunde mit offenen Fragen zugemailt. Sie bestand aus den beiden Kernfragestellungen dieser Studie:

- 1) Was macht Interkulturelle Kompetenz aus?
- 2) Wie kann man Interkulturelle Kompetenz am besten messen?

Diese beiden Fragen generierten eine Vielzahl von Antworten und somit eine große Menge qualitativer Daten. Aufgrund der Datenmenge wurden die sich abzeichnenden Datenmuster in einer Matrix eingetragen, um die Datenanalyse zu erleichtern. Das Monitoring-Team überprüfte die Rohdaten, Codes und anschließende Kategorisierung, um sicherzustellen, dass der Ablauf korrekt durchgeführt worden war und um jeglichen Bias der das Delphiverfahren leitenden Wissenschaftlerin zu reduzieren, der evtl. die Datenanalyse in der ersten Runde beeinflusst haben könnte.

Runde 2

Die Daten aus Runde 1 wurden kodiert und für Runde 2 in vier Abschnitte mit insgesamt 98 Elementen systematisiert. Abschnitte 1 und 2 waren Antworten auf die erste Frage nach den Inhalten Interkultureller Kompetenz. Abschnitt 3 enthielt eine Liste spezifischer Ansätze zur Bewertung von Interkultureller Kompetenz, und Abschnitt 4 umfasste Themen, die von den Experten bei der Bewertung Interkultureller Kompetenz angesprochen worden waren. Die Teilnehmer wurden gebeten, alle 98 Ergebnisse auf einer Likert-ähnlichen Vier-Punkte-Skala zu bewerten. Die Experten konnten in allen vier Sektionen Elemente hinzufügen. Sie wurden gebeten, ihre Einschätzungen zur Runde 2 innerhalb von einer Woche zurückzusenden. Follow-Ups der Verfasserin erfolgten telefonisch oder per E-Mail. Von den 23 Teilnehmern in Runde 1 nahmen 18 an Runde 2 teil (78 %). Zwei der Aussteiger sendeten keine vollständigen Antworten ein, die übrigen drei äußerten ihre Enttäuschung über das Delphiverfahren an sich, wobei zwei von ihnen angaben, nicht länger an der Studie teilnehmen zu wollen. Für die Analyse der Daten aus Runde 2 wurden deskriptive Statistikmethoden angewendet, wobei für jedes Element Durchschnittswerte und Standardabweichungen berechnet wurden. Zusätzliche Elemente wurden von den Experten nur in Abschnitt 1 ergänzt, diese wurden kodiert, um sie möglicherweise in das Instrumentarium für Runde 3 zu integrieren. Da es jedoch keine Überschneidungen bei den ergänzten Elementen gab, wurden diese nicht in Runde 3 integriert. Nur die Elemente aus Runde 2 mit einem Wert von 2,5 oder höher (76 Elemente) wurden in Runde 3 weiter verwendet.¹⁸ Der Durchschnittswert von 2,5 wurde als Eckwert gewählt, da dies der Wert für neutrale Antworten auf der Vier-Punkte-Skala war.

Runde 3

Auf Grundlage der statistischen Analyse der Antworten aus Runde 2 wurden Fragen für Runde 3 zusammengestellt, getestet und ähnlich wie in Runde 2 nach der Überprüfung durch das Monitoring-Team versendet. In Runde 3 hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, einzelne Elemente aus Runde 2

abzulehnen oder ihnen zuzustimmen, um eine endgültige Zustimmung des Gremiums zu einzelnen Elementen zu erreichen und letztendlich die Bereiche zu bestimmen, in denen ein Konsens existiert. Das Instrumentarium für Runde 3 enthielt Durchschnittswerte und die Standardabweichungen für alle 76 Elemente, damit die Experten sehen konnten, wie sich innerhalb der Gruppe ein Konsens entwickelte. Jeder Experte hatte die Möglichkeit zu überprüfen, ob seine Meinung von der Mehrheit der Teilnehmenden abgelehnt worden war oder Zustimmung erfahren hatte.¹⁹ Die Experten wurden gleichwohl ermutigt, sich durch diese Statistiken nicht in ihrer Antwort beeinflussen zu lassen. Des Weiteren wurde dieselbe Liste der Elemente an die Gruppe der Hochschulmanager versendet, die bereits den ersten Fragbogen ausgefüllt hatten. Auf diese Weise sollte festgestellt werden, ob sie die kollektive Meinung des Expertengremiums ablehnen oder teilen. Dieses Instrument erhielten die Hochschullehrenden allerdings ohne die Durchschnittswerte und Werte für die Standardabweichungen der Elemente, um die Antworten nicht zu beeinflussen. Die Teilnehmer mussten wieder innerhalb einer Woche ihre Antworten einsenden. Follow-Ups erfolgten telefonisch oder per E-Mail. 21 von 21 Experten (100 %) nahmen an der letzten Runde teil, wobei 20 verwertbare Antworten erzielt wurden. Die letzte Befragungsrunde von 24 der 24 Hochschulmanager (100 %) ergab 21 verwertbare Antworten. Die Daten aus Runde 3 wurden mit Hilfe von zwei verschiedenen Methoden analysiert – der Häufigkeitsverteilung und des sog. Pearson-Chi-Quadrat-Tests – um das Ausmaß des Gruppen-Konsenses zu bestimmen. Zur Bestimmung der Häufigkeitsverteilung wurde zunächst die Häufigkeit für jedes Element jeder Gruppe tabellarisch festgehalten. Eine Zusammenfassung der Häufigkeiten für jedes Element jeder Gruppe wurde in entsprechende Balkendiagramme übertragen. Eine Analyse der Balkendiagramme ergab, dass eine Übereinstimmung von 80 % ein angemessener festzulegender Rahmenwert für das Erreichen eines Konsens beider Gruppen ist. Für die Analyse der Ergebnisse aus der finalen Runde und zur Bestimmung von Elementen, für die ein Konsens erreicht wurde, wurde der Pearson-Chi-Quadrat-Test verwendet. Ein Zweck des Tests ist der Vergleich der erwarteten Häufigkeitswerte mit den tatsächlichen Häufigkeitswerten.²⁰ Der Pearson-Chi-Quadrat-Test wurde auf jedes Element, auf das die Experten reagiert hatten, sowie auf jedes Element, auf das die Hochschulmanager reagiert hatten, angewendet. Die Antworten wurden in einer Kontingenztafel für jedes Element eingetragen, und es wurde ein Wahrscheinlichkeitswert für jedes Element mit Hilfe der Nullhypothese für gleiche Auswahlwahrscheinlichkeiten für die Antworten ermittelt. Elemente mit einem Wahrscheinlichkeitswert von 0,05 oder weniger wurden nicht in Runde 3 aufgenommen. Elemente mit einem Wahrscheinlichkeitswert von über 0,05 wurden als Elemente, für die kein Konsens erreicht wurde, verworfen. Die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilung und des Pearson-Chi-Quadrat-Tests wurden genutzt, um die Antworten der teilnehmenden Experten mit den Antworten der teilnehmenden Hochschullehrenden zu vergleichen und um Bereiche zu bewerten, in denen in beiden Gruppen ein Konsens erreicht wurde. Eine finale Liste der akzeptierten Elemente wurde auf Grundlage der Ergebnisse aus der letzten Runde aufgestellt.

Grenzen der Delphistudie

Die Delphimethode hat gewisse Grenzen und wird oft kritisiert, u.a. aufgrund der Tatsache, dass Delphistudien ausschließlich auf Expertenmeinungen basieren, wenn auch dem Ergebnis als Kollektivmeinung eine gewisse Legitimität zukommt. Eine weitere Einschränkung liegt in der Art der Fragen, die den Experten anfangs gestellt werden. Die erste Frage (Was macht Interkulturelle Kompetenz aus?) basiert auf der Annahme, dass Interkulturelle Kompetenz definiert und skizziert werden kann. Die zweite Frage (Wie kann man Interkulturelle Kompetenz am besten messen?) setzt voraus, dass Interkulturelle Kompetenz gemessen werden kann. Diese Fragen weisen zudem einen kulturellen „Bias“ (hier i.S.v. Tendenz, Anm. d. Übers.) auf. Eine weitere Einschränkung folgt aus der Zusammensetzung des Expertengremiums: Die Experten stammen hauptsächlich aus dem universitären Bereich (im Gegensatz zu Wirtschaft, Gesundheitswesen etc.), so dass eine relativ enge Perspektive auf Interkulturelle Kompetenz eingenommen wurde. Auch wenn die Experten eine Vielzahl akademischer Disziplinen vertreten, kann nicht außer Acht gelassen werden, dass fast 40 % der Experten in den Kommunikationswissenschaften promoviert hatten. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Betonung der kommunikativen Elemente in der Ergebnissen der Delphi-Studie auch damit erklären lässt. Des Weiteren unterliegt die Delphistudie dem kulturellen Bias des Expertengremiums. In diesem Fall bestand das Gremium primär aus Teilnehmern westlicher Herkunft (v.a. aus den USA), was zu einem bestimmten westlich geprägten (US-)Bias bei den Antworten geführt haben könnte. Es kann z.B. ein Bias der Teilnehmer bezüglich der verwendeten Wortwahl oder Terminologie bestanden haben, der Antworten hervorgerufen hat, die evtl. anders ausgefallen wären, wenn spezifische Wörter / Termini nicht benutzt oder näher definiert worden wären. Spitzberg erklärt in einem Artikel von 1989, dass z.B. jeder Experte andere Konzepte für Komponenten wie Empathie oder Flexibilität benutzt und dass daher die Ergebnisse „einen Konsens implizieren können, der nicht existiert“.²¹ Eine weitere Einschränkung des Delphi-Verfahrens folgt aus der Konsensorientierung. Der forcierte Konsens gehört zu den Hauptkritikpunkten an der Delphimethode. Je konkreter die Elemente bezeichnet werden, umso schwieriger ist es regelmäßig, in einem pluralen Expertengremium Konsens zu erzielen. Zum einen bedeutet dies, dass bei Delphiverfahren tendenziell allgemeinere Ergebnisse entstehen. Zum anderen bedeutete die Teilnahme von anerkannten, publizierenden Experten mit fundierten Meinungen, dass ihre Antworten sehr dezidiert und divers ausfielen, wodurch in der Folge für bestimmte Elemente kein Konsens erreicht werden konnte. So kann es sein, dass selbst wichtige Elemente für das Modell Interkultureller Kompetenz mangels allgemeiner Zustimmung verworfen wurden. Bei der Beurteilung der Studie sollte man sich also auf die Elemente konzentrieren, die Zustimmung gefunden haben, weniger auf die Elemente, die abgelehnt wurden. Das in der Delphistudie verwendete Instrumentarium basierte ausschließlich auf den durch die Teilnehmer generierten Daten. Außerdem ist die Qualität dieser Daten zu einem Großteil von den Experten und der von ihnen aufgewendeten Zeit und Sorgfalt bei der Beantwortung der Fragen abhängig. Dass oberflächliche Antworten und Analysen ein Schwachpunkt einer Delphistudie sein können, wird oft als eine weitere Einschränkung des Verfahrens genannt.²² Aufgrund der Art der erhaltenen Daten waren einige Termini nicht definiert worden, so dass die Teilnehmer unterschiedliche Konzepte der Begriffe, die im Instrumentarium der Studie verwendet wurden, verwendet haben könnten oder vielleicht der Eindruck entstand, die Terminologie sei unklar gewesen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass Antworten verdreht wurden, entweder durch eine

bestimmte Wortwahl bei den Fragen durch die Verfasserin, oder durch Antworten der Experten, die anderen Gremiumsmitgliedern evtl. nicht klar waren. Einige Experten merkten auch an, dass manche Elemente mehr als einen Gedanken enthielten, was die Bewertung dieser Elemente erschwerte und zu kognitiven Dissonanzen unter Teilnehmern geführt haben könnte. Eine letzte Einschränkung war die Methode selbst, die keinen Dialog über die Daten zwischen Verfasserin und Experten zuließ.

V Ausblick: Kulturelle Erweiterung des Konzepts Interkulturelle Kompetenz

Die meisten Definitionen Interkultureller Kompetenz spiegeln deutlich eine westliche Perspektive wider, wie auch im Fall dieser Studie. Eine große Forschungslücke stellen nicht-westliche Perspektiven auf Interkulturelle Kompetenz dar. Einige Wissenschaftler, v.a. in Asien, haben eingeschränkt zur Definition von Kommunikationskompetenz (aber nicht unbedingt von Interkultureller Kompetenz) in bestimmten kulturellen Kontexten gearbeitet. Yum (1994) z.B. identifiziert Elemente der koreanischen Kommunikationskompetenz wie Empathie, Sensibilität, Indirektheit, Reserviertheit und Transzendentalität. Oft stellt in asiatischen Kulturen nicht das Individuum die Bezugsgröße oder den Forschungsgegenstand dar, sondern eine Gruppe oder auch interpersonelle Beziehungen.²³ Samovar, Porter und Stefani (1998) erwähnen ein Papier von G. Chen (1993), in dem der Autor betont, dass Harmonie das Hauptziel menschlichen Verhaltens ist und Kommunikationskompetenz daher letztendlich zu harmonischen Beziehungen mit anderen führt. Interessanterweise hat eine Studie von Zhong ergeben, dass interkulturelle Kommunikationskompetenz sowohl in chinesischen als auch in amerikanischen Kulturen gleich wahrgenommen wurde.²⁴ Auf Grundlage dieser kurzen Diskussion nicht-westlicher Perspektiven auf Interkulturelle Kompetenz läßt sich leicht ableiten, dass es trotz bestimmter Aspekte Interkultureller Kompetenz, die nur in nicht-westlichen Kulturen auftreten, auch einige Elemente gibt, die in westlichen und nicht-westlichen Kulturen übereinstimmen, unabhängig von der kulturellen Perspektive. Weitere Forschung ist notwendig, um nicht-westliche Sichtweisen auf das Konzept Interkulturelle Kompetenz zu erforschen und besser zu verstehen.

VI Ausblick: Implikationen für die Vermittlung und praktische Anwendung des Konzepts Interkulturelle Kompetenz

Was implizieren diese Modelle Interkultureller Kompetenz für im Bildungsbereich tätige Personen, die die Entwicklung und Bewertung Interkultureller Kompetenz in ihre Curricula integrieren wollen? Erstens ist es wichtig zu verstehen, dass die Entwicklung Interkultureller Kompetenz ein Prozess ist, der die Studenten während ihres gesamten Studiums begleitet und sich aus einem grundlegenden Bewusstsein heraus entwickelt. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz kann nicht ad hoc geschehen oder als etwas gesehen werden, das automatisch durch das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt. Die Entwicklung der Interkulturellen Kompetenz von Studenten muss vielmehr intendiert und koordiniert werden sowie kohäsiv sein. Daher erfolgt z.B. die Entwicklung Interkultureller Kompetenz nicht durch das gelegent-

liche Lesen, Diskutieren über Kulturen oder einzelne Präsentationen zu Kulturthemen. Vielmehr muss die Entwicklung Interkultureller Kompetenz jenseits der Spitze des „kulturellen Eisbergs“ (s. Abb. 3) erfolgen und umfassendes Lernen über Kulturen als Teil des Spracherwerbsprozesses beinhalten.

An Iceberg Concept of Culture

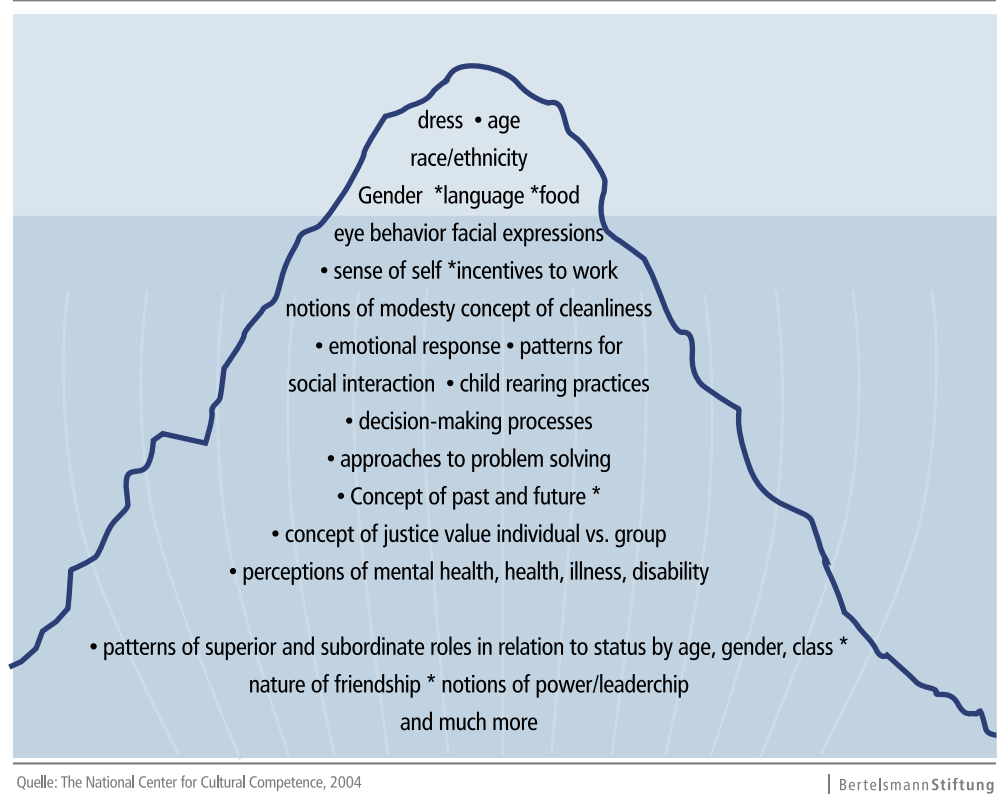


Abb. 3 „Eisberg“-Konzept von Kultur

Hierfür müssen Studenten fächerübergreifend und während des gesamten Studiums wichtige Fähigkeiten für Prozesse erlernen – die Fähigkeit, umfassendes Wissen über eine Kultur aufzubauen, die Fähigkeit zuzuhören, (aufmerksam) zu beobachten, deuten, analysieren, bewerten und zuzuordnen. Ein wichtiger Teil des Prozesses für Studenten ist die Reflektion über das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten, die erworben werden, sowie über Veränderungen ihrer Einstellungen, die sie vielleicht an sich erfahren. Deshalb muss die Entwicklung Interkultureller Kompetenz mit dem Gesamt-Curriculum verflochten sein und nicht als „Extra“ oder etwas, das man im Rahmen eines separaten Zusatzkurses erlernen kann, vermittelt werden. Des Weiteren ist wichtig, dass Studenten Möglichkeiten für sinnvolles interkulturelles Interagieren im Rahmen ihres Studiums bekommen. Dies könnten Möglichkeiten für bürgerschaftliches Engagement beziehungsweise kulturelle Erfahrungen in der eigenen Umgebung sein oder bewusste persönliche Interaktion mit jemandem, der einen anderen kulturellen Hintergrund

hat oder auch ein Studienaufenthalt im Ausland. Durch solche Interaktionen können Studenten Fähigkeiten für die Interkulturelle Kompetenz entwickeln und das in den Modellen beschriebene Wissen anwenden. Dennoch steht fest, dass weder Sprache noch Wissen allein jemanden interkulturell kompetent machen, genauso wenig wie Reisen ins Ausland oder Leben im Ausland. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz ist komplex, mehrdimensional und muss auf verschiedene Arten sowie auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Eine weitere Folgerung für im Bildungsbereich tätige Personen ist, dass Interkulturelle Kompetenz als Lernziel während des gesamten Lernprozesses mit Hilfe verschiedener Bewertungsmethoden gemessen werden muss, die über Selbst-Evaluations-Instrumentarien hinausgehen. Die an dieser Studie teilnehmenden Experten stimmten darin überein, dass Interkulturelle Kompetenz durchaus bewertet werden könne. Tabelle 3 enthält Evaluationsansätze, für die ein Konsens erreicht wurde. Ein überraschendes Ergebnis ist, dass unter den Experten kein Konsens zur Anwendung von Prä- / Post-Tests zu Stande kam.

Evaluationsansätze mit 80%–100%-iger Zustimmung der befragten Experten

MÖGLICHKEITEN ZUR BEWERTUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ BEINHALTEN:				
ZUST.	ABL.	DURCHSCHN.	SA	ELEMENT
18	2	3,2	(0,9)	Fallstudien
18	2	2,9	(1,0)	Interviews
17	3	3,7	(0,8)	Mix aus quantitativen und qualitativen Messungen
17	3	3,4	(0,7)	Qualitative Messungen
17	3	3,2	(0,9)	Analyse narrativer Tagebücher
17	3	3,2	(0,9)	Selbst-Evaluations-Instrumente
17	3	3,2	(0,9)	Beobachtung durch andere/Gastkultur
17	3	3,1	(1,0)	Eigen- und Fremdurteil
16	4	3,1	(1,1)	Entwicklung spezifischer Indikatoren für jede Komponente/Dimension Interkultureller Kompetenz und Evidenz für jeden Indikator
16	4	3,0	(1,2)	Triangulation (Verwendung von multiplen Ansätzen zur Datenerhebung als stützende Evidenz für die Validität der qualitativen Forschungsergebnisse)
VON EXPERTEN HINSICHTLICH DER BEWERTUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ ANGESPROCHENE THEMEN:				
ZUST.	ABL.	DURCHSCHN.	SA	ELEMENT
19	1	3,6	(0,5)	Bewertung von Interkultureller Kompetenz schließt mehr als nur die sichtbare Leistung ein
19	1	3,4	(0,6)	Die kulturellen und sozialen Implikationen der Bewertung von Interkultureller Kompetenz müssen berücksichtigt werden
17	3	3,6	(0,6)	Es muss berücksichtigt werden, wer die Interkulturelle Kompetenz misst, wer evaluiert wird, in welchem Kontext, zu welchem Zweck, mit welchem Ziel, in welchem Zeitrahmen, auf welcher Kooperationsebene, auf welcher Abstraktionsebene
16	4	3,2	(0,9)	Die verschiedenen Grade Interkultureller Kompetenz müssen gemessen werden
16	4	3,1	(0,7)	Die Bewertung Interkultureller Kompetenz muss die Analyse der Auswirkung auf situative, soziale und historische Kontexte beinhalten

Quelle: Dr. Darla K. Deardorff

| Bertelsmann Stiftung

Tabelle 3: Evaluationsansätze für Interkulturelle Kompetenz

Zur Bewertung Interkultureller Kompetenz muss diese erst definiert werden; es muss außerdem berücksichtigt werden, dass es verschiedene Definitionen für Interkulturelle Kompetenz gibt, die aus verschiedenen akademischen Feldern stammen. Hochschullehrende und andere im Bildungsbereich tätige Personen sollten wissen, dass diese Definitionen existieren, um das Rad nicht völlig losgelöst von den existierenden interkulturellen Forschungsbereichen neu zu erfinden. Des Weiteren sollten sie die institutionell gebräuchlichen Definitionen für Interkulturelle Kompetenz überarbeiten, damit die Definitionen aktuell und relevant bleiben. Die beiden Modelle, die in diesem Paper skizziert wurden, können hoffentlich als Ausgangspunkt für eine Definition Interkultureller Kompetenz dienen. Beim Definieren und Beurteilen des Konzepts kann für Hochschullehrende und sonstige im Bildungsbereich tätige Personen die Entwicklung spezifischer Indikatoren für bestimmte Situationen hilfreich sein. Die Bewertungsmethoden sollten der Definition entsprechen (d.h. spezifischere Methoden für spezifischere Definitionen und allgemeinere Methoden für allgemeinere Definitionen).

Leitlinien zur Bewertung von Interkultureller Kompetenz

Auf Grundlage von Forschung und Ergebnissen aus "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States" (Deardorff, 2004) können die folgenden Fragen zur Beurteilung Interkultureller Kompetenz verwendet werden:

1. Wurde das Konzept Interkulturelle Kompetenz unter Verwendung existierender Definitionen aus der Forschungsliteratur bestimmt?
2. Aus welcher Perspektive wird Interkulturelle Kompetenz bewertet? Was ist der kulturelle Bias des Bewertenden?
3. Wer wird evaluiert?
4. Was ist der Kontext der Bewertung von Interkultureller Kompetenz?
5. Was ist der Zweck der Bewertung von Interkultureller Kompetenz?
6. Wie werden die Bewertungsergebnisse genutzt? Wer profitiert von der Bewertung?
7. Was ist der Zeitrahmen der Bewertung (z.B. punktuell, laufend etc.)? Ist die Bewertung sowohl formativ als auch summativ?
8. Was ist die Abstraktionsebene, oder anders ausgedrückt, ist die Bewertung eher allgemein oder werden spezifische Komponenten Interkultureller Kompetenz bewertet?
9. Entsprechen die Bewertungsmethoden der Arbeitsdefinition und den festgelegten Zielen für Interkulturelle Kompetenz?
10. Wurden spezifische Indikatoren für die Bewertung von Interkultureller Kompetenz entwickelt?
11. Wird mehr als eine Methode zur Bewertung Interkultureller Kompetenz verwendet? Schließen die Methoden ausschließlich die Perspektive des Bewertenden ein?
12. Werden verschiedene Stufen Interkultureller Kompetenz bewertet? Was geschieht mit Ergebnissen, die nicht den Minimallevel für Interkulturelle Kompetenz erreichen?
13. Berücksichtigt die Bewertung multiple Kompetenzen und multiple kulturelle Identitäten?
14. Wurde die Auswirkung situativer, sozialer und historischer Kontexte zur Bewertung der Interkulturellen Kompetenz analysiert?

15. Welchen Einfluss haben die Bewertungsmethoden auf die Ergebnisse? Wurden Einschränkungen des Instrumentariums / der Messungen berücksichtigt?
16. Wurden die Ziele der Studenten / Teilnehmer bei der Bewertung der Interkulturellen Kompetenz berücksichtigt?

Interkulturelle Kompetenz ist ein komplexes Konzept, das mehr als eine Komponente beinhaltet. Wissen oder Sprachkenntnisse allein garantieren z.B. keine Interkulturelle Kompetenz. Daher dürfen Umsetzungsstrategien zur Entwicklung der verschiedenen Elemente, die Interkulturelle Kompetenz ausmachen, den Prozess nicht aus den Augen verlieren und müssen auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen (z.B. bestimmte Kursinhalte, Auslandsstudium, Möglichkeiten zum bürgerschaftlichen Engagement oder zur lokalen Interaktion mit Menschen anderer kultureller Herkunft etc.).

VII Zusammenfassung

Dieses Policy Paper ist eine Zusammenfassung der ersten Forschungsstudie, die einen Konsens von anerkannten Experten und US-amerikanischen Hochschulmanagern zur Definition und zu möglichen Bewertungsmethoden von Interkultureller Kompetenz dokumentiert. Ziel ist, dass die Ergebnisse und die auf Grundlage der Ergebnisse der Studie entwickelten beiden Modelle Interkultureller Kompetenz im Bildungsbereich tätige Personen bei der Anpassung bestehender Curricula unterstützen. Die Modelle können helfen, kontextunabhängig (d.h. im vorschulischen Bereich, in Hochschule oder bei Entwicklungsprogrammen für international tätige Mitarbeiter) die Entwicklung und Bewertung von Interkultureller Kompetenz als wichtiges Lernziel zu fördern. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz sollte als laufender Prozess gesehen werden, nicht als direktes Resultat einer einzelnen Lernerfahrung wie z.B. eines Auslandsstudiums, eines Aufenthalts oder eines Kurses; sie ist das Ergebnis von Interaktionen und Erfahrungen im eigenen Land sowie Ergebnis von intendierten, koordinierten Bemühungen während des gesamten Curriculums.

VIII Über die Autorin

Darla K. Deardorff promovierte an der North Carolina State University mit einer Arbeit zur internationalen Bildung. Sie ist Lehrbeauftragte für internationale Bildung an der Duke University in Durham, North Carolina, USA, wo sie kulturübergreifende Kommunikation lehrt. Sie ist gewähltes Mitglied der NAFSA: Association of International Educators sowie Executive Director der Association of International Education Administrators. Sie ist eine erfahrene Cross-Cultural-Trainerin, hat Englisch als Fremdsprache unterrichtet und Lehrer für Englisch als Fremdsprache ausgebildet. Ihre internationale Erfahrung beinhaltet Arbeitserfahrung in Deutschland, Japan und der Schweiz. Sie hat Vorträge auf nationalen und internationalen Konferenzen gehalten, u.a. vor Kurzem auf einem Symposium in Japan. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören die Bewertung von Lernerfolgen, Interkulturelle Kompetenz und Internationalisierungsprozesse.

Literatur

- American Council on International Intercultural Education (ACIIE). (1996, November). Educating the global community: A framework for community colleges. Tagungsband der Konferenz im Airlie Center, Warrenton, VA. <http://www.theglobalcommunitycollege.org/reports.html> (Zugriff 21. August 2003).
- Baxter Magolda, M.B. (Ed.). (2000). Teaching to promote intellectual and personal maturity: Incorporating students' worldviews and identities into the learning process. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beebe, S.A., Beebe, S.J., & Redmond, M. V. (1999). Interpersonal communication. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience (2. Aufl., S. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bradford, L., Allen, M., & Beisser, K.R. (2000). Meta-analysis of intercultural communication competence research. In: World Communication, 29 (1), S. 28-51.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cavusgil, S.T. (Ed.). (1993). Internationalizing business education: Meeting the challenge. East Lansing: Michigan State University.
- Chen, G.M. (1987). Dimensions of intercultural communication competence. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Ohio.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Communication Yearbook 19, S. 353-383.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. In: Human Communication, 2, S. 27-54.
- Collier, M. J. (1989). Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research. In: International Journal of Intercultural Relations, 13, S. 287-302.
- Dalkey, N.C., Rourke, D.L., Lewis, R. & Snyder, D. (1972). Studies in the quality of life: Delphi and decision-making. Lexington, MA: Lexington Books.

- Deardorff, D. K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh, NC.
- Dinges, N. (1983). Intercultural competence. In: D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), Handbook of intercultural training volume 1: Issues in theory and design (S. 176-202). New York: Pergamon Press.
- Dinniman, A., & Holzner, B. (Eds.). (1988). Education for international competence in Pennsylvania. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Ellingboe, B.J. (1998) Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a US university. In: J.A. Mestenhauser & B.J. Ellingboe (Eds.), Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus (S. 198-228). Phoenix, AZ: Oryx Press.
- English, S.L. (1998). Internationalization through the lens of evaluation. In: J.A. Mestenhauser & B.J. Ellingboe (Eds.), Reforming the higher education curriculum (S. 179-197). Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Fantini, A.E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf> (Zugriff im März 2003).
- Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). Intercultural learning in the classroom: Crossing borders. London: Cassell.
- Finkelstein, B., Pickert, S., Mahoney, T., & Douglas, B. (1998). Discovering culture in education: An approach to cultural education program evaluation. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Fong, R. & Furuto, S. (Eds.). (2001). Culturally competent social work practice: Skills, interventions and evaluation. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (1993). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

- Gudykunst, W. B. (1994). Bridging differences: Effective intergroup communication (2. Aufl.) London: Sage.
- Gundling, E. (2003). Working GlobeSmart: 12 people skills for doing business across borders. Palo Alto: Davies-Black.
- Hadley, A.O. (2001). Teaching language in context (3. Aufl.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hammer, M.R., Gudykunst, W.B., & Wiseman, R.L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. In: International Journal of Intercultural Relations, 2, S. 382-393.
- Hampden-Turner, C.M., & Trompenaars, F. (2000). Building cross-cultural competence: How to create wealth from conflicting values. New Haven: Yale University Press.
- Hanvey, R. G. (1976). An attainable global perspective. New York: Global Perspectives in Education.
- Hart, W.B. (1999). Interdisciplinary influences in the study of intercultural relations: A citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations. In: International Journal of Intercultural Relations, 23 (4), S. 575-589.
- Hess, J.D. (1994). Whole world guide to culture learning. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hett, E.J. (1992). Development of an instrument to measure global-mindedness. Unpublished doctoral dissertation, University of San Diego.
- Hoopes, D. S. (1979). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In: M. Pusch (Ed.) Multicultural education: A cross-cultural training approach (S. 9-38). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Hunter, W. (2004). Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent. Unpublished dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Ibrahim, F.A. (1985). Effective cross-cultural counseling and psychotherapy: A framework. In: The Counseling Psychologist, 13, S. 625-638.

- Kealey, D.J. (2003). The intercultural living and working inventory: History and research. <http://www.dfait-maeci.gc.ca/cfsa-icse/cil-cai/ilwi-ici-background-en.asp> (Zugriff 12. Dezember 2003).
- Kim, Y.Y. (1992). Intercultural communication competence: A systems-thinking view. In: W.B. Gudykunst & Y.Y. Kim (Eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (S. 371-381). New York: McGraw-Hill.
- Klemp, G.O., Jr. (1979). Identifying, measuring and integrating competence. In: P.S. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *Defining and measuring competence* (S. 41-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knight, J. (1997). A shared vision? Stakeholders' perspectives on the internationalization of higher education in Canada. In: *Journal of Studies in International Education*, 1(1), S. 27-44.
- Koester, J., & Olebe, M. (1989). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 12, S. 233-246.
- Kohls, L. R. (1996). *Survival kit for overseas living* (3. Aufl.). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kuada, J. (2004). Intercultural competence development of Danish managers. www.business.aau.dk/ivo/publications/working/wp33.pdf (Zugriff 12. April 2004).
- La Brack, B. (1993). The missing linkage: The process of integrating orientation and reentry. In: R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, (S. 241-280). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Lambert, R.D. (Ed.) (1994). *Educational exchange and global competence*. New York: Council on International Educational Exchange.
- Lapointe, A. E. (1994). Measuring global competence. In: R. D. Lambert (Ed.), *Educational exchange and global competence*, (S. 275-276). New York: Council on International Educational Exchange.
- Linstone, H.A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. London: Addison-Wesley.

- Lustig, M.W., & Koester, J. (2003). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (4. Aufl.). Boston: Allyn & Bacon.
- Lynch, E.W., & Hanson, M.J. (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and families*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Macgregor, D. (2005). *Second Language Proficiency Assessment*.
<http://www.cal.org/resources/faqs/rgos/assessment.html>
 (Zugriff 28. November 2005).
- Miyahara, A. (1992). *Cross-cultural views on interpersonal communication competence: A preliminary study proposal*. In: *Human Communication Studies (Journal of the Communication Association of Japan)* 20, S. 129-143.
- National Survey of Student Engagement (NSSE) Report. (2005) <http://www.indiana.edu/~nsse/>
 (Zugriff 28. November 2005).
- Okayama, C.M., Furuto, S.B., & Edmondson, J. (2001). *Components of cultural competence: Attitudes, knowledge, and skills*. In: R. Fong & S.B. Furuto (Eds.), *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations* (S. 89-100). Boston: Allyn and Bacon.
- Paige, R. M. (Ed.). (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for developing multicultural awareness* (2. Aufl.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pottinger, P.S. (1979). *Competence assessment: Comments on current practices*. In: P.S. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *Defining and measuring competence* (S. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pusch, M. (1994). *The chameleon capacity*. In: R.D. Lambert (Ed.) *Educational exchange and global competence* (S. 205-210). New York: Council on International Educational Exchange.
- Rogers, P. J. (2000). *Program theory: Not whether programs work but how they work*. In: D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2. Aufl., S. 209-232). Boston: Kluwer Academic.

- Rosen, R., Digh, P., Singer, M., & Phillips, C. (2000). *Global literacies: Lessons on business leadership and national cultures*. New York: Simon and Schuster.
- Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competence for intercultural communication adaptation. *Group and Organization Studies*, 1(3), S. 334-354.
- Samovar, L.A., & Porter, R.E. (Eds.). (2001). *Communication between cultures* (4. Aufl.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Satterlee, B. (1999). The acquisition of key executive skills and attitudes required for international business in the third millennium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED432175).
- Schönhuth, Michael. *Glossar Kultur und Entwicklung*, 2005.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 13 (3), S. 241 - 268.
- Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. London: Sage.
- Stewart, E.C., & Bennett, M.J. (1991). *American cultural patterns*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Storti, C. (1997). *Culture matters: The Peace Corps cross-cultural workbook*. Washington, DC: Peace Corps Information Collection and Exchange.
- Sue, D.W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. New York: Wiley.
- Terenzini, P.T., & Upcraft, M. L. (1996). Assessing programs and service outcomes. In: M.L. Upcraft & J.H. Schuh (Eds.), *Assessment in student affairs: A guide for practitioners* (S. 217-239). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tucker, M. (2001). Selecting an international workforce: Elusive best practices. *Intercultural Management Quarterly*, 2 (1), S. 1-3.

- Wiseman, R.L. (2001). Intercultural communication competence.
<http://commfaculty.cullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm>
(Zugriff 11. Dezember 2001).
- Yershova, Y., DeJeagbere, J., & Mestenhauser, J. (2000). Thinking not as usual: Adding the intercultural perspective. In: *Journal of Studies in International Education*, 4 (1), S. 59-78.
- Yum, J. O. (1994). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. In: L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (S. 75-86). Belmont, CA: Wadsworth.
- Zhong, M. (1998). Perceived intercultural communication competence in cross-cultural interactions between Chinese and Americans. In: *Critical Studies*, 12, S. 161-179.
-

- 1 Baxter Magolda (2000); Beebe, Beebe, & Redmond (1999); Bennett (1993); Bradford, Allen & Beisser (2000); Byram (1997); Cavusgil (1993); Chen (1987); Chen & Starosta (1996), (1999); Collier (1989); Dinges (1983); Dinniman & Holzner (1988); English (1998); Fantini (2000); Fennes & Hapgood (1997); Finkelstein, Pickert, Mahoney, & Douglas (1998); Gudykunst (1994); Gundling (2003); Hammer, Gudykunst & Wiseman (1978); Hampden-Turner & Trompenaars (2000); Hanvey (1976); Hess (1994); Hett (1992); Hoopes (1979); Hunter (2004); Kealey (2003); Kim (1992); Koester & Olebe (1989); Kohls (1996); Kuada (2004); La Brack (1993); Lambert (1994); Lustig & Koester (1993); Miyahara (1992); Paige (1993); Pedersen (1994); Pusch (1994); Rosen, Digh, Singer & Phillips (2000); Ruben (1976); Samovar & Porter (2001); Satterlee (1999); Spitzberg (1989); Spitzberg & Cupach (1984); Stewart & Bennett (1991); Storti (1997); Tucker (2001); Wiseman (2001); Yum (1994); Zhong (1998).
- 2 Vgl. Hart (1999).
- 3 SA steht für Standardabweichung.
- 4 "Emisch ist die Innenansicht bzw. Binnenperspektive von Mitgliedern einer Kultur, während etisch die distanzierte Außensicht bezeichnet." Vgl. Schönhuth, 2005.
- 5 Ibrahim (1985); Sue & Sue (1990); Fong & Furuto (2001).
- 6 Byram (1997).
- 7 Krashen (1982), zitiert in Hadley (2001).
- 8 Lynch and Hanson (1998), S. 510. „Nachdem wir alle Bücher gelesen haben und die Fähigkeiten erlernt und geübt haben, wird sich unsere kulturübergreifende Effektivität dennoch individuell unterscheiden. Und sie wird sich in höherem Maße durch das unterscheiden, was wir in den Lernprozess mit einbringen, als durch die Lerninhalte selbst.“
- 9 Okayama, Furuto, and Edmondson (2001), S. 97. „Am wichtigsten aber bleibt... kulturkompetente Einstellungen beizubehalten, wenn wir weiter neues Wissen und neue Fähigkeiten und gleichzeitig neue Beziehungen aufbauen. Bewusstsein, die Wertschätzung aller Kulturen und der Wille, Dinge zu ändern, sind zugrunde liegende Einstellungen, die alles, was gelernt oder gelehrt werden kann, fördern.“
- 10 Linstone and Turoff (1975).
- 11 Dalkey, Rourke, Lewis, & Snyder (1972).
- 12 Linstone & Turoff (1972).
- 13 Scheibe, Skutsch, & Schofer (1972), S. 277.
- 14 Scheibe, Skutsch, & Schofer (1972), S. 277.
- 15 Linstone and Turoff (1975), S. 229.
- 16 Dalkey, Rourke, Lewis, & Snyder (1972).
- 17 Clark (1997), Dalkey (1969); Leibowitz (2002); Linstone and Turoff (1975).
- 18 S. zum Vorgehen Clark & Wenig (1999).
- 19 Clark (1997); Oakley (2001).
- 20 Fraenkel & Wallen (1993), S. 201.
- 21 Spitzberg (1989), S. 245.
- 22 Linstone and Turoff (1975).
- 23 Miyahara (1992); Yum (1994).
- 24 Zhong (1998).

Verantwortlich | Kontakt:

© 2006 Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon 05241 81-0
Fax 05241 81-81999
www.bertelsmann-stiftung.de

Malte Christopher Boecker, LL.M.
Projektmanager
Telefon 05241 81-81368
E-Mail malte.boecker@bertelsmann.de

Michael Seberich
Projektmanager
Telefon 05241 81-81267
E-Mail michael.seberich@bertelsmann.de

www.bertelsmann-stiftung.de