

Die organisierende Funktion von Kompetenz: Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz

Dauner, B. Alexander

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dauner, B. A. (2011). Die organisierende Funktion von Kompetenz: Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 10(14), 25-46. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-453681>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



Inhalt

I Jahrgang 10 | Ausgabe 14 | www.interculture-journal.com

Vorwort

Christoph Barmeyer/ Jörg Scheffer
*Im Auftrag der Kulturvermittlung?
Interkulturelle Kompetenz
und Fremdhheitsdarstellungen
in den James-Bond-Filmen*

B. Alexander Dauner
*Die organisierende Funktion
von Kompetenz –
Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells
interkultureller Kompetenz*

Hanna Pułaczewska
*Intercultural Competence for
Unequal Business Encounters*

**Jasmin Mahadevan /
Stefan Weißert / Franziska Müller**
*From Given Cross-Cultural
Difference to a New Interculture:
A Sino-German Example*

Elias Jammal
Eros-Face

Anja Scherpinski – Lee
*Die Bedeutung von Emotionen in der
koreanischen Interaktion*

[Preface]

[Bridging Cultural Gaps?
Intercultural Competence and Portrayals of
Otherness in James-Bond Films]

[The Organizing Function of Competence –
Layout of a Two-Level-Model of
Intercultural Competence]

[Interkulturelle Kompetenz für
Asymmetrische Geschäftsbeziehungen]

[Von bestehenden Kulturunterschieden
zu einer neuen Interkultur:
Ein Chinesisch-Deutsches Fallbeispiel]

[Eros-Face]

[Importance of Emotions in Interpersonal
Relationships and Social Networks in Korea]

Herausgeber:
Jürgen Bolten
Stefanie Rathje

Ein Quantum Kompetenz Interkulturalität zwischen Ost und West

Quantum of competence
Interculturalism
between East and West

2011

unterstützt von: / supported by:

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Die organisierende Funktion von Kompetenz – Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz

[The Organizing Function of Competence – Layout of a Two-Level-Model of Intercultural Competence]

B. Alexander Dauner

Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Duisburg-Essen

Abstract [English]

In this paper a two-level-model of intercultural competence is developed in order to offer a basis for describing and explaining interculturally competent behaviour. Cognitive, affective and behavioural resources (knowledge, attitudes, skills etc.) constitute the first level of this model of competence. However, in this paper the claim is made that competence cannot only be explained by these components, but that processes are involved which organize and control how these components are applied, how they interact and how they are further developed. These processes constitute the second level of the model.

On the basis of this model, a concept of intercultural competence is proposed, assuming that intercultural encounters are determined by both an essentialist and a constructivist-procedural understanding of culture.

Keywords: intercultural competence, cross-cultural competence, competence research, culture

Abstract [Deutsch]

Um interkulturell kompetentes Handeln beschreiben und erklären zu können, entwickelt der Autor ein Zwei-Ebenen-Modell interkultureller Kompetenz. Die erste Ebene des Kompetenzmodells bilden kognitive, affektive und verhaltensbezogene Ressourcen (Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten etc.). Es wird argumentiert, dass sich Kompetenz aber nicht allein über diese Komponenten fassen lässt, sondern auf Prozesse zurückgegriffen werden muss, die die Anwendung, das Zusammenwirken und die Weiterentwicklung dieser Komponenten steuern und kontrollieren. Die Prozesse bilden die zweite Ebene des Modells, eine Meta-Ebene.

Auf Grundlage dieses Modells wird weiterhin ausgeführt, was unter interkultureller Kompetenz verstanden werden kann, wenn man davon ausgeht, dass interkulturelle Begegnungssituationen sowohl durch essentialistische als auch durch konstruktivistisch-prozessuale Kultur-Verständnisse der Handelnden bestimmt werden.

Stichworte: Interkulturelle Kompetenz, Kompetenzforschung, Kulturbegriff

1. Einleitung

Betrachtet man das Handeln von Personen in (inter)kulturellen Situationen, dann zeigt sich, dass - zunächst einmal ganz allgemein formuliert - manche Menschen in und mit diesen Situationen besser zurecht kommen als andere. Was also befähigt diese Menschen dazu, in interkulturellen Situationen erfolgreich und angemessen zu handeln? Das ist die zentrale Frage, der die Forschung zur interkulturellen Kompetenz nachgeht. Interkulturelle Kompetenz-Forschung möchte ergründen, was eine interkulturell kompetente Person weiß, was sie kann, welche Einstellungen und Motivationen sie an den Tag legt.

Mittlerweile liegen zahlreiche Modelle, Theorien und empirische Befunde vor, die Antworten auf diese Fragen liefern (Überblicke finden sich z.B. bei Bolten 2007, Scheitza 2007, Spitzberg und Changnon 2009). Weit fortgeschritten ist beispielsweise die Forschung zur Rolle, die die Intercultural Sensitivity (Bennett 2004, Hammer 2008) als eine Komponente interkultureller Kompetenz, in interkulturellen Begegnungen spielt (u.a. Altshuler et al. 2003, Medina-López-Portillo 2004, Jackson 2008).

Ein Aspekt, der bisher vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hat, ist die Betrachtung des Konstrukts „Kompetenz“ (Straub 2007). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Zunächst soll der Blick auf die Konstruktionsweisen von Kompetenz mit ihren Konsequenzen für die Erklärung des Phänomens „Interkulturelle Kompetenz“ gelenkt werden. Im Anschluss daran wird ein Modell interkultureller Kompetenz entworfen, mit dem es möglich ist, weitere Aspekte einzubeziehen, um so zur Aufklärung der Funktionsweise interkultureller Kompetenz beizutragen.

2. Kompetenz - Sammelbegriff oder organisierende Funktion?

Wick (2009:25) verweist in Bezug auf Kompetenz im Allgemeinen auf einen Aspekt, der auch für die Diskussion interkultureller Kompetenz relevant ist. Betrachtet wird dabei die Art und Weise, wie Kompetenz konstruiert wird; gefragt wird danach, ob es sich um einen Sammelbegriff handelt, mit dem Kompetenz-Komponenten zusammengefasst werden oder ob Kompetenz eine eigenständige Funktion besitzt und somit ein von anderen Konstrukten, wie z.B. Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, unterscheidbares Konstrukt darstellt.

2.1 Kompetenz als Sammelbegriff

In Ansätzen, die der ersten Gruppe zugeordnet werden können, wird Kompetenz verstanden als ein „Sammelbegriff für die (Ausprägungen der) Motive, Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Selbstkonzepte, Einstellungen und Werte, die die Effektivität einer Person mit der Umwelt bestimmen [...]“ (Wick 2009:25). Die Kompetenz eines Individuums entspricht der Summe dieser Komponenten und ihrer jeweiligen Ausprägungsgrade. Kompetenz steigt also (quasi automatisch) mit der Zunahme an Wissen, Fähigkeiten / Fertigkeiten, dem Aufbau adäquater Einstellungen etc.; Inkompetenz lässt sich zurückführen auf ein Fehlen oder eine mangelhafte Ausprägung einer oder mehrerer Teilkompetenzen. Das ist ein Konzept des Konstrukts Kompetenz, das auch in Bezug auf interkulturelle Kompetenz gängig ist. Bolten (2007) verweist beispielhaft auf die Ansätze von Brislin (1981) und Ruben (1976) und konstatiert, dass in solchen Modellen interkulturelle Kompetenz „additiv als Summe verschiedener Teilkompetenzen“ (Bolten 2007:22) verstanden wird.

Ausschlaggebend für die Klassifizierung eines Kompetenzansatzes als Sammelbegriff ist, ob ein summatives Verständnis von Kompetenz vorliegt. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Komponenten (unsortiert) in Form von Listen präsentiert werden oder ob eine Strukturierung der Komponenten stattfindet. Häufig anzutreffen ist eine Systematisierung der Elemente - mit unterschiedlichem Zuschnitt der Kategorien und variierender Terminologie - in kognitive / wissensbezogene, affektive / motivationale und verhaltensbezogene Bestandteile (für Überblicke zu Listen- bzw. Strukturmodellen interkultureller Kompetenz siehe Bolten 2007, Scheitza 2007, Straub 2007).

Die Popularität solcher Modelle in Forschung und Praxis lässt sich darauf zurückführen, dass sie sich (relativ) einfach operationalisieren lassen (Bolten 2007). Mit den Modellen kann aber nicht erklärt werden, wie kompetentes Handeln zustande kommt, also wie Kompetenz funktioniert. Dafür sind einige Punkte in den Modellen nicht ausreichend spezifiziert (siehe dazu auch Straub, Nothnagel und Weidemann 2010:22): Erstens ist die Auswahl der einzelnen Komponenten in den jeweiligen Modellen fragwürdig. Sollte z.B. eine Person in einer interkulturellen Situation erfolgreich und angemessen handeln, ohne dabei auf ausgewählte Komponenten eines bestimmten Modells zurückzugreifen, handelt sie dann nicht kompetent? Boltens Fazit in Bezug auf Listenmodelle kann auf alle Modelle, die mit einem summativen Kompetenzbegriff operieren, ausgeweitet werden: Die Zusammenstellung der Komponenten erscheint beliebig und unvollständig (Bol-

ten 2007). Zweitens ist das Verhältnis der (ausgewählten) Komponenten untereinander nicht hinreichend bestimmt. (Werden alle Komponenten (immer) benötigt? Oder lassen sich z.B. einzelne durch andere kompensieren?) Schließlich ist aus kompetenztheoretischen Überlegungen heraus davon auszugehen, dass das Vorhandensein von Wissen, Fähigkeiten und den richtigen Einstellungen allein noch nicht zu kompetentem Handeln führt. Entscheidend ist das „Zusammenspiel“ (Bolten 2007:25) oder Zusammenwirken der Komponenten. Dieses Zusammenspiel ist ein zentrales Charakteristikum der Ansätze, die der zweiten Gruppe zugeordnet werden können.

2.2 Kompetenz als organisierende Funktion

In Ansätzen der zweiten Gruppe von Kompetenz-Konstrukten werden Wissensbestandteile, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Motive etc., eben all das, was als Komponenten auch in den anderen Ansätzen eingebracht wurde, als Basis für Kompetenz betrachtet. Sie stellen Ressourcen für kompetentes Handeln dar, aber sie machen noch keine Kompetenz aus. „Diese Ressourcen werden durch einen organisierenden psychischen Mechanismus oder Prozess zusammengefügt, der die Realisierung zielgerichteter Aktivitäten, sei es durch Handlung oder Reflexion, ermöglicht [...]“ (Wick 2009:25). Erst wenn man von einem Zusammenwirken der Komponenten ausgeht, entfaltet das Kompetenzkonzept seine Wirkung, weil Kompetenz dann mehr ist als eine Ansammlung von Bestandteilen. „Auf diese Weise stellt Kompetenz ein genuines, unterscheidbares Konstrukt dar“ (Wick 2009:25).

Das ist ein Konzept von Kompetenz, das z.B. im Bereich der beruflichen Kompetenzen Verbreitung gefunden hat. Erpenbeck und von Rosenstiel verstehen Kompetenz beispielsweise als „Selbstorganisationsdispositionen“ (Erpenbeck / Rosenstiel 2003:XV). Das DeSeCo-Projekt (Defining and Selecting Key Competencies) der OECD, das sich auf allgemeine Kompetenzen bezieht, die für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, hebt insbesondere auf „Reflexion“ als „Kern der Schlüsselkompetenzen“ ab (OECD 2005:10). In Bezug auf interkulturelle Kompetenz hat Bolten (2007) einen solchen Kompetenzbegriff unter der Bezeichnung „Prozessmodelle“ besprochen.

Um interkulturelle Kompetenz für Forschungs- und Bildungszwecke operationalisieren zu können, bedarf es einer klaren Vorstellung des Konstrukts. Zu fragen ist also danach, wie die organisierenden Prozesse, die Kompetenz ausmachen, konkretisiert werden können. Ein Rahmenmodell für ein solches Konzept soll im Folgenden entwickelt werden.

2.3 Zwei-Ebenen-Modell (Tintenfischmodell)

Der Zusammenhang von Ressourcen und einer organisierenden Instanz lässt sich in Analogie zu psychologischen Modellen, die sich auf die Lösung komplexer Probleme beziehen, modellieren (Wick 2011). Die Problemlösepsychologie bietet sich als Bezugspunkt an, da man mit ihr auf theoretisch ausgearbeitete und empirisch fundierte Modelle zurückgreifen kann, mit denen ein ähnliches, wenn auch spezifischeres und weniger umfassendes, Ziel verfolgt wird wie in der Kompetenzforschung, nämlich die Erklärung von erfolgreichem Handeln bzw. Denken in Bezug auf komplexe, in der Regel kognitive, Aufgaben. Konkret wird insbesondere auf das Modell von Dörner (1979) zurückgegriffen, da Dörner den Zusammenhang von Ressourcen und organisierenden Prozessen deutlich herausarbeitet (Wick 2011).

Dörner vertritt in seiner Psychologie des Problemlösens eine „2-Ebenen-Hypothese“ (1979:8), mit der er erklärt, wie Individuen komplexe (kognitive) Probleme lösen. Bei der ersten Ebene, der so genannten epistemischen Struktur, handelt es sich um die Wissensstruktur in Bezug auf ein Themen- bzw. Problemfeld. Die epistemische Struktur umfasst sowohl das inhaltliche Wissen über einen speziellen Bereich als auch Kenntnisse über die kognitiven Handlungsmöglichkeiten, die so genannten Operatoren, in diesem Feld (Dörner 1979:26). Bei der zweiten Ebene handelt es sich um die so genannte heuristische Struktur. Die Funktion dieser heuristischen Struktur ist es, geeignete Operatoren, sprich Handlungskonzepte, in den Beständen der epistemischen Struktur zu suchen, auszuwählen und, falls keine passenden zur Verfügung stehen, zu entwickeln (Dörner 1979:8). Diese Ebene „organisiert und kontrolliert“ (Dörner 1979:38) dabei die Problemlösungsprozesse. Ähnlich werden Vorgänge beim komplexen Problemlösen z.B. auch bei Anderson (2007:289ff.) beschrieben.

Gut verdeutlichen kann man das Grundprinzip des Zusammenwirkens der beiden Strukturen, mit Hilfe einer Metapher, die Dörner als „Tintenfischhypothese“ (1979:37) bezeichnet: Als Bild für die Beziehung der epistemischen und heuristischen Struktur dient dabei ein Tintenfisch, der sich an einem Fischernetz entlang hangelt. Dabei lässt der Tintenfisch einige Knotenpunkte des Netzes los, hält sich weiterhin an anderen fest und nimmt mit den freien Armen neue Knotenpunkte auf. Durch den Tintenfisch werden Teile des Netzes (neu) zusammengeführt. Das Fischernetz repräsentiert in dieser Analogie die epistemische Struktur, der Tintenfisch die heuristische. Ein heuristischer Prozess greift, wie der Tintenfisch, auf einige Punkte der epistemischen Struktur (Knotenpunkte des Netzes) zu, verbindet diese, kombiniert sie - zum Teil auch neu. Wie jede Analogie hat auch diese Schwächen.

Die relevanteste in diesem Zusammenhang ist, dass in dem Bild nicht dargestellt werden kann, dass es auch zu den Funktionen der heuristischen Struktur gehört, die epistemische Struktur zu erweitern, wenn kein geeignetes Wissen verfügbar ist. Der Tintenfisch müsste also über eine Möglichkeit verfügen, das Netz zu verfeinern und zu erweitern, also z.B. mit Strickzeug ausgerüstet werden (Dörner 1979:37). Mit Hilfe solcher Modellvorstellungen lässt sich eine Vielzahl von Vorgängen beim Lösen komplexer kognitiver Probleme erklären.

Analog zu diesem Modell kann eine Vorstellung der Funktionsweise von Kompetenz entwickelt werden (Wick 2011): Die erste Ebene bilden - im Unterschied zur rein kognitiven epistemischen Struktur in der Psychologie des Problemlösens und im Einklang mit der Erkenntnis der Kompetenzforschung, dass Kompetenz sich neben Wissensbestandteilen auch auf Fähigkeiten, Einstellungen und Motive etc. bezieht (Hesse 2008) - kognitive, affektive und verhaltensbezogene Elemente. In diese Struktur aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten, den Ressourcen, greifen, analog zur heuristischen Struktur beim kognitiven Problemlösen, Prozesse ein. Diese bilden die zweite Ebene des Modells. Ausgerichtet auf die spezifischen Anforderungen von Handlungssituationen, organisieren, integrieren und kontrollieren diese Prozesse die Nutzung der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ressourcen. In Anlehnung an die Psychologie des Problemlösens kann der Instanz auf der zweiten Ebene außerdem eine weitere Funktion zugeschrieben werden. Sie ist neben der Organisation der Ressourcen in der Handlungsgenese auch für die Weiterentwicklung der Ressourcen-Basis zuständig. Dies ist insbesondere in jenen Situationen und Fällen relevant, in denen das Individuum nicht über ausreichend Ressourcen oder auf einem ausreichenden Niveau verfügt, um adäquat handeln zu können.

Im Sinne des vorgestellten Modells kann Kompetenz folgendermaßen definiert werden: Kompetenz soll als Bezeichnung dienen für die kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ressourcen und die Prozesse, welche die Nutzung und die Weiterentwicklung der Ressourcen in Bezug auf die adäquate Bewältigung von Anforderungen in und durch komplexe Situationen organisieren und kontrollieren (vgl. Wick 2011).

3. Zwei-Ebenen-Modell interkultureller Kompetenz

Mit dieser Vorstellung von Kompetenz steht ein Rahmenmodell zur Verfügung, mit dem zum einen Kompetenz im Allgemeinen und interkulturelle Kompetenz im Speziellen beschrieben und erklärt werden kann. Zum anderen können

durch diesen veränderten Blick auf interkulturelles Handeln viele Ansätze und Erkenntnisse, die bisher unverbunden oder z.T. auch widersprüchlich neben einander zu stehen scheinen, zusammen geführt werden - ohne dabei die spezifischen Eigenheiten der einzelnen Ansätze zu ignorieren.

Zugleich kann durch diesen Rückbezug auf bestehende Ansätze, Modelle und Theorien das hier entwickelte Modell interkultureller Kompetenz weiter konkretisiert werden. Eine weitere Konkretisierung ist geboten, da mit dem Rahmenmodell, wie es bis hierher entwickelt wurde, zwar ein theoretisches und begriffliches Instrumentarium vorliegt, mit dem die Grundidee von Kompetenz als Prozess beschrieben werden kann, die Darstellung der stattfindenden Prozesse aber bisher recht abstrakt verbleibt.

3.1 Die Ebene der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ressourcen interkultureller Kompetenz

Um in einem zweiten Schritt Prozesse konkretisieren zu können, bedarf es zunächst einmal einer Betrachtung der Komponenten, die durch solche Prozesse organisiert werden.

Da das Verständnis von Kompetenz, wie es hier entwickelt wird, nicht in Konkurrenz zu Listen- und Strukturmodellen interkultureller Kompetenz steht, sondern diese vielmehr ergänzt, indem organisierende psychische Prozesse hinzugefügt – gewissermaßen „aufgesetzt“ – werden, kann bei der

Modellierung der Ressourcen-Ebene auf die Erkenntnisse aus bestehenden Modellen zurückgegriffen werden. Aus Sicht dieses Zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz beschreiben die Listen- und Strukturmodelle (nur) die Ressourcenebene. Damit kommen prinzipiell alle Wissensbestandteile, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Motive usw., die auch bisher als Bestandteile interkultureller Kompetenz betrachtet wurden, als potentielle Ressourcen in Frage (ein Überblick über Komponenten aus den Bereichen Skills, Knowledge und Motivation aus der englischsprachigen Literatur findet sich bei Spitzberg und Changnon 2009).

Darüber hinaus lassen sich über diese Konstruktionsweise von Kompetenz viele Erkenntnisse einbinden, die auf den ersten Blick ohne direkt erkennbare Bezüge nebeneinander zu stehen scheinen. Maas, Over und Mienert (2008) z.B. fassen individuelle interkulturelle Kompetenz als „Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt“, „Sensibilität für kulturelle Einflüsse“ und „Kulturelle Vielfalt respektieren“. Shaftel, Shaftel und Ahluwalia (2007) hingegen heben u.a. auf „open-mindedness“ und „emotional resilience“ ab. Solche Studien liefern wichtige Erkenntnisse zu speziellen Fragen bezüglich

interkultureller Kompetenz. Es stellt sich aber aus einer kompetenztheoretischen Sicht die Frage, in welchem Zusammenhang die Ergebnisse zu einem Gesamt-Konstrukt interkultureller Kompetenz stehen. Wie in anderen empirischen Wissenschaftsgebieten auch erschweren die hohe Spezifität, sowie unterschiedliche theoretische Bezüge und Operationalisierungen den Blick auf übergreifende Zusammenhänge und Strukturen. Aus Sicht eines zwei-Ebenen-Modells, wie es hier entwickelt wird, können die untersuchten Fähigkeiten, Einstellungen etc. als (potentielle) Ressourcen gelten, die zu gelingendem Handeln beitragen können und so in ein umfassenderes Modell interkultureller Kompetenz integriert werden.

Vor dem Hintergrund einer solchen Vorstellung von Kompetenz erscheinen die Erkenntnisse der bisherigen interkulturellen Kompetenzforschung in einem anderen Licht. In Modellen, die mit einem summativen Kompetenzbegriff operieren, wird, ganz allgemein gefasst, davon ausgegangen, dass mehr und besser ausgeprägte Komponenten zu höherer Kompetenz führen. Dieser Vorgang kann mit dem Modell der Kompetenz als organisierende Funktion differenzierter beschrieben werden: Mehr verfügbare Komponenten, z.B. mehr Wissen über eine spezielle Kultur, führen nicht zwangsläufig zu einem höheren Kompetenzniveau, aber das Individuum kann bei der Generierung adäquater Handlungen auf eine qualitativ und quantitativ weiter entwickelte Ressourcen-Basis zugreifen, wodurch die Wahrscheinlichkeit auf gelingendes Handeln steigt; der Tintenfisch – um das Bild aufzugreifen – hat mehr und stabilere Knotenpunkte, die er aufnehmen und miteinander verbinden kann.

3.2 Die Prozess-Ebene: Organisierende Prozesse und ihre Funktionen

Kompetenz im Sinne des Modells bedeutet allgemein zunächst einmal Organisation der kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ressourcen im Prozess der Handlungs-genese. Anhand eines fiktiven Beispiels lassen sich die Prozesse in ihren Grundzügen veranschaulichen.

Stephanie macht nach Abschluss ihres Studiums ein Praktikum bei einer Firma in Japan. Sie hat eine Idee zur Lösung eines Problems, das in dem Projekt aufgetreten ist, an dem sie mitarbeiten darf. Wie könnte die Genese einer kompetenten Handlung in einer solchen Anforderungssituation aussehen? Stephanie ist sich ihrer niedrigen Stellung als „Junior“ (Kouhai) innerhalb der Gruppe bewusst (Selbst-Wahrnehmung in Verbindung mit konkretem kulturspezifischen Wissen), sie weiß, dass das Kommunikationsverhalten von vielen Japanern als indirekt, kollektivistisch und

Harmonie-wahrend charakterisiert werden kann (kultur-spezifische Wissensbestandteile). Sie weiß auch, dass ein direkt vorgebrachter Veränderungsvorschlag erstens als Kritik an der bisherigen Arbeit des Teams aufgefasst werden kann, da viele Japaner stärker kontextorientiert kommunizieren, also auch zwischen den Zeilen „hören“ (kulturelles Wissen), und zweitens zu Kommunikationsproblemen führen kann, da mit der Ablehnung der Idee einer Person auch Kritik an der Person bzw. ihrer Urteilsfähigkeit verbunden ist und somit der Grundsatz der Wahrung der Harmonie verletzt werden kann (kulturelles Wissen). Hinzu kommen affektive Ressourcen. Stephanie besitzt genügend Offenheit, die von ihr wahrgenommenen kulturellen Unterschiede zu akzeptieren. Da sie darüber hinaus auch über ausreichend Frustrationstoleranz verfügt, damit leben zu können, „ihre eigene“ Idee nicht explizit als ihr „geistiges Eigentum“ gekennzeichnet einbringen zu müssen (Einstellungen), eröffnet sich für sie die Möglichkeit, ihre Idee indirekt zu platzieren. Ihren Vorschlag formuliert sie also nicht als ihre eigene Idee, sondern behauptet, sie habe gehört, dass eine andere Firma das so machen würde. Ihre Idee wird vom Team aufgegriffen, weiterentwickelt und umgesetzt. Zur Generierung der Handlung „indirekter Vorschlag“ griff die organisierende Instanz, die sich über den Tintenfisch verbildlichen lässt, auf ausreichend viele kognitive, affektive und verhaltensbezogene Ressourcen zu und konnte diese in Bezug auf die Anforderungssituation sinnvoll zusammenführen.

Kompetenz zeigt sich in einem solchen Fall darin, dass es dem organisierenden Mechanismus gelingt, in Bezug auf die speziellen Anforderungen und Gegebenheiten einer konkreten Situation Wissensbestände, Einstellungen und Fähigkeiten auszuwählen, auf die Situation anzupassen und in Verbindung zueinander zu setzen. Weitergehend kann (interkulturelle) Kompetenz in Anlehnung an die Konzepte der allgemeinen Metakognition bei Flavell (1979) und der Fortschreibung als kulturelle Metakognition bei D.C. Thomas et al. (2008) verstanden werden als eine Metafunktion zur Steuerung und Regulation der Handlungen i.w.S. sowie zur Überwachung und Kontrolle der dabei stattfindenden Abläufe und Erreichung des Handlungszieles (siehe auch Weinert 2001:54ff.). Die Vorstellung von interkultureller Kompetenz als Ressourcenbasis, bestehend aus kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten und einer steuernden und kontrollierenden Organisationsinstanz, bietet Erklärungsmöglichkeiten für eine Reihe von Phänomenen, die, insbesondere mit Komponenten-Modellen, nicht oder nur unzureichend abgebildet und erklärt werden können, z.B. der Transfer von Komponenten aus einem Kontext heraus auf

andere (siehe z.B. Barmeyer / Laue 2010) oder die „Kompen-sation“ von fehlenden Komponenten (siehe z.B. D. C. Thomas et al. 2008).

Soeben wurde ausgeführt, dass kompetentes Handeln entsteht, wenn es dem Individuum gelingt, kognitive, affektive und verhaltensbezogene Ressourcen zusammenzuführen. Dieses Zusammenführen, das Zusammenspiel der Komponenten ist jedoch als ein komplexer und damit auch störanfälliger Prozess zu verstehen – u.a. weil die vorhandenen Komponenten in Bezug auf die Anforderungen der jeweiligen Situation aktualisiert werden müssen (vgl. Straub, Nothnagel und Weidemann 2010:22f.). Um ein erfolgreiches Zusammenspiel zu ermöglichen, muss die organisierende Instanz also weitere Leistungen erbringen. Auf einige dieser Funktionen wird im Folgenden näher eingegangen.

3.2.1 Funktion Anwendung auf konkrete Situationen

Eine Funktion bezieht sich auf die Anwendung der Komponenten auf die konkrete Situation in ihrer Besonderheit und Einmaligkeit. Weidemann beschreibt dieses Grundproblem treffend, indem er darauf hinweist, dass sich interkulturelle Kompetenz auf „die Fähigkeit zum Umgang mit Unbekanntem, über das sich per definitionem im Vorfeld kein kontextspezifisches Wissen aneignen lässt, sondern das [...] in situ erschlossen werden kann und muss“ (Weidemann 2010:489), bezieht. Gut veranschaulichen lässt sich der Vorgang anhand der kognitiven Komponenten. Unabhängig davon, ob Wissen über andere Kulturen in Form von mehr oder weniger

abstrakten Kulturbeschreibungen, wie in Kulturstandards (A. Thomas 1996), Kulturdimensionen (Hofstede 2003), Dichten Beschreibungen (Geertz 1973) etc. oder in Form von konkretem Erfahrungswissen vorliegt, die Herausforderung in einer Anwendungssituation besteht darin, das Wissen auf die aktuelle Situation mit ihren Gegebenheiten und Anforderungen zu beziehen. Kompetentes Handeln wird erst durch die Verbindung von Kenntnissen (hier: über andere Kulturen) und der Fähigkeit, die Kenntnisse auf konkrete Situationen beziehen zu können, ermöglicht. Interkulturelle Kompetenz zeigt sich also z.B. nicht bereits darin den japanischen Kulturstandard „Konsensorientierung“ (Petzold et al. 2005) zu kennen, sondern setzt zumindest voraus, Konsensorientierung im tatsächlich praktizierten Handeln, also in ihren jeweiligen Varianten und Spielformen identifizieren zu können. Eine zentrale Herausforderung für die interkulturell Handelnden ist die Anwendung der Komponenten auf die konkrete Situation mit ihren Spezifika.

Mit dem Modell der Kompetenz als Ressourcenbasis und einer organisierenden Instanz können solche Vorgänge differenziert erfasst und analysiert werden. Über die Beschaffenheit der Ressourcen hinaus ist dann zu fragen, inwieweit eine Person auch über die notwendigen Fähigkeiten zur Steuerung, hier konkret zur Applikation der Komponenten in Bezug auf die konkrete Situation, verfügt.

3.2.2 Funktion „korrekte“ Anwendung

Vorausgehend wurde argumentiert, dass das situative Anwenden von Komponenten als eine Funktion der organisierenden Instanz betrachtet werden kann. Inkompetentes Handeln kann also auf eine mangelnde Komponentenausstattung oder unzureichende Steuerung zurückzuführen sein. Ein Spezialfall der unzureichenden Steuerung, nämlich „fehlerhafte“ Steuerung, bedarf genauerer Betrachtung.

Man stelle sich die Praktikantin Stephanie mit all den beschriebenen Ressourcen beim Ausgehen mit gleichaltrigen japanischen Bekannten vor. Ihr indirekt vorgebrachter Vorschlag in Kneipe xy weiter zu feiern, geht schlicht und einfach unter. Der organisierende Mechanismus hat auf die gleichen Ressourcen zugegriffen, wie beim Vorschlag im Projektteam (Indirektheit, Kontextorientierung, Kollektivismus etc.). Erklärt werden kann eine solche Situation über Verallgemeinerungsfehler in dem Sinn, dass es u.a. signifikante intergenerationelle Unterschiede in Japan z.B. in Bezug auf Kollektivismus und Individualismus gibt, diese aber nicht berücksichtigt wurden. Junge Japaner sind weniger kollektivistisch orientiert als der gesamtgesellschaftliche Durchschnitt und somit auch stärker individualistisch, als eine stereotypische Sichtweise nahelegt (Matsumoto 2002:37ff.). Das Problem ist nicht, dass keine Ressourcen vorhanden wären, sondern dass – bezogen auf die konkrete Situation und deren spezifische Anforderungen – die „falschen“ Komponenten aktiviert wurden, noch treffender, die Komponenten „falsch“ aktiviert wurden. Die Nutzung des vorhandenen Wissens etc. war nicht auf die konkreten Anforderungen der Situation abgestimmt.

Dieser Fall verdeutlicht noch einmal aus einer anderen Perspektive, warum mit einem summativen Kompetenzverständnis, kompetentes oder inkompetentes Handeln nicht hinreichend erklärt werden kann. Legt man ein (beliebiges) Modell, das mit einem summativen Kompetenzbegriff arbeitet, an, dann erscheint eine Person, die über einen ausgeprägten Fundus an kulturellem Wissen, Einstellungen, Fähigkeiten etc. verfügt, als kompetent. Da inadäquate Handlungen zum Teil nicht durch das Fehlen von Komponenten verursacht werden (auch nicht durch das Fehlen einer steuernden / organisieren-

den Funktion), sondern, wie im Beispiel, durch falsche Anwendung der Komponenten, empfiehlt es sich Vorgänge, die sich auf die Anwendung der Komponenten beziehen, in das Kompetenzkonstrukt zu integrieren.¹

Zur theoretischen und empirischen Fundierung kann man an dieser Stelle auf die Stereotypisierungsforschung zurückgreifen, da diese u.a. Prozesse der Kategorisierung von Individuen und unzutreffender Generalisierungen thematisiert. Stereotypisierung umfasst nach Tajfel (1969) die drei Prozesse Kategorisierung, Generalisierung und Akzentuierung (Jonas / Schmid Mast 2007). Im Prozess der Kategorisierung werden Individuen einer Kategorie zugeordnet. Einzelne Personen werden z.B. als Deutsche, als Japaner etc. wahrgenommen. Im Prozess der Generalisierung werden den Personen einer Kategorie gemeinsame Merkmale zugeschrieben. Schneider (2005) erkennt darin das zentrale Merkmal von Stereotypen und definiert demgemäß: „Stereotypes are qualities perceived to be associated with particular groups or categories of people“ (Schneider 2005:24). Der dritte Prozess bezieht sich auf die Akzentuierung der wahrgenommenen Merkmale einer Gruppe (Jonas / Schmid Mast 2007:72). Stereotypen können in diesem Sinn als „unjustified generalizations“ (Schneider 2005:42) verstanden werden. Das inkompetente Verhalten der Praktikantin im Beispiel lässt sich mit Hilfe der Akzentuierung und den daraus resultierenden ungerechtfertigten Verallgemeinerungen erklären. Existierende Unterschiede wurden unzulässig verallgemeinert und auf Kollektive und Individuen transferiert, auf welche die angenommenen Merkmale nur eingeschränkt oder nicht zutreffen.

Im Anschluss an die Psychologie der Stereotypisierung lässt sich ein Teil der Prozesse, die Kompetenz ausmachen, deutlicher fassen. Dabei können die Stereotypisierung und das kompetente Organisieren der Ressourcen als zwei Seiten des gleichen Vorgangs verstanden werden. Während Stereotypisierung den einen Fall, nämlich zu undifferenzierte Kategorisierung, unangemessene Generalisierung etc., behandelt, kann mit der Umkehrung der Vorgänge die Organisationsfunktion der Kompetenz näher beschrieben werden. Kompetenz lässt sich demgemäß u.a. ausmachen in der meta-Fähigkeit, die kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Ressourcen angemessen, im Sinne von nicht-stereotypisierend, den situativen Gegebenheiten und Anforderungen gemäß, anzuwenden. Anders formuliert heißt dies: Kompetenz ist nicht unbedingt, wer kulturelle Eigenheiten einer gegebenen Kultur kennt und anderskulturelle kommunikative Handlungen, wie Begrüßungsformen, beherrscht, sondern diejenige Person, die darüber hinaus über die (Meta-)Fähigkeit verfügt, die Anwendung der Komponenten adä-

quat zu steuern, um z.B. entscheiden zu können, wann, auf wen, wie diese Komponenten angemessen angewendet werden können.

3.2.3 Interkulturelle Kompetenz unter den Bedingungen des dualen Kultur-Diskurses

Mit der vorausgegangen beschriebenen Funktion liegt ein Konzept vor, mit dem sich auch das Verhältnis der beiden Konstrukte „Interkulturelle Kompetenz“ und „Kultur“ neu bestimmen lässt. Dazu muss aber zunächst einmal der Kulturbegriff genauer betrachtet werden.

Mit einem Modell interkultureller Kompetenz sind auch - explizit oder implizit - Aussagen über das zu Grunde liegende Kompetenzverständnis verbunden. Was unter Kultur zu verstehen sei, wird in den einzelnen Ansätzen unterschiedlich beantwortet, die Diskussion über den (angemessenen) Kulturbegriff dabei zuweilen vehement geführt (Rathje 2006). Löst man sich von den einzelnen Ansätzen mit ihren Spezifika und betrachtet dafür die grundlegenden Verständnisse von Kultur, dann lassen sich in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen wie auch im Feld der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz zwei Grundverständnisse von Kultur ausmachen (Baumann 1999, Moosmüller 2004, Otten / Gepfert 2009).

Im ersten Konzept bezieht sich Kultur auf eine irgendwie geartete Gleichheit des Denkens, Fühlens, Wahrnehmens oder Verhaltens von Mitgliedern bestimmter Gruppen (Hansen 2003). „Kultur ist eine tradierte Struktur, sie ist den Menschen gegeben und prägt ihr Wahrnehmen, Denken und Handeln [...]“ (Moosmüller 2004:61). Anschaulich charakterisiert und problematisiert zugleich Baumann diese Sichtweise: „Culture [...] appears as a mold that shapes lives or, to put it somewhat polemically, as a giant photocopy machine that keeps turning out identical copies“ (Baumann 1999:25). Entsprechend dieses Verständnisses von Kulturen können solche Ansätze als „essentialistisch“ bezeichnet werden (Baumann 1999:24, Moosmüller 2004:60). Essentialistische Vorstellungen von Kultur sind im Feld der interkulturellen Kommunikation (Moosmüller 2004) wie auch im Alltag (Baumann 1999) weit verbreitet. Beispielsweise zeigt Moosmüller (2004) auf, dass die Kulturbegriffe, wie sie von Hall oder Hofstede verwendet werden, einer solchen Kategorie zugerechnet werden können.

Dem gegenüber stehen Kulturverständnisse, die u.a. in kritischer Abgrenzung zu einem essentialistischen Verständnis entstanden sind. Moosmüller führt aus,

„[...] ,dass sich die Auffassungen von Kultur bzw. vom Verhältnis zwischen Individuum und Kultur in neuer Zeit grundlegend gewandelt haben. Im Unterschied zu klassischen [...] Ideen, wonach das Individuum als eine Art Automat präformierte Regeln umsetzt, wird es heute als Gestalter seiner sozialen Umwelt gesehen [...]. Mit 'Kultur' werden keine uranfänglich gegebenen, abgrenzbaren, geschlossenen, homogenen Entitäten mehr gemeint, sondern konstruierte, fluide, unscharfe und in sich widersprüchliche Phänomene [...].“ (Moosmüller 2004:47)

Grundlegend für solche nicht-essentialistischen Kulturbegriffe ist die Erkenntnis, dass „Kultur“ für die jeweiligen Gruppen und für die Einzelnen nicht per se gegeben ist, sondern konstruiert wird und durch die handelnden Akteure erst hervor gebracht wird.

„Culture in this second understanding, which may be called the processual, is not so much a photocopy machine as a concert, or indeed a historically improvised jam session. It only exists in the act of being performed, and it can never stand still or repeat itself without changing its meaning.“ (Baumann 1999:26)

Weiter in den Fokus der Betrachtung rücken in diesem Zusammenhang z.B. Phänomene wie die Erschaffung von Kulturen (siehe z.B. „doing culture“ bei Hörning / Reuter 2004), der Wandel von Kulturen und die Hybridität von kulturellen Identitäten (siehe z.B. Sökefeld 2007).

Welche Berechtigung und welchen Nutzen die jeweiligen Konzepte von Kultur besitzen, soll hier nicht weiter thematisiert werden. Stattdessen wird betrachtet, welche Vorstellungen von Kultur in der (Alltags-)Praxis interkultureller Situationen handlungswirksam werden. Damit ändert sich die Perspektive auf den Kulturbegriff; es wird nicht mehr gefragt, welcher Kulturbegriff der richtige, angemessene oder ertragreichere sein mag, sondern auf welches Verständnis von Kultur Menschen beim Handeln in mehrkulturellen Kontexten zurückgreifen. Dieser Frage geht Baumann (1999) auf Grundlage (s)einer qualitativ-ethnografischen Studie in einem hochgradig multikulturellen Londoner Stadtteil nach (Baumann 1996). Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, dass ein essentialistisches Kulturverständnis zwar aus Sicht der Wissenschaft als überholt eingestuft werden kann und dem prozessualen Verständnis der Vorzug zu geben ist, man sich aber trotzdem nicht vom diesem Kulturbegriff verabschieden kann, solange essentialistische Vorstellungen von Kultur Teil der Wirklichkeitskonstruktion von Personen sind, die in kulturellen Überschneidungssituationen agieren (Baumann 1999:90f.). Baumann betrachtet die essentialistische und die prozessuale Auffassung von Kultur als zwei Formen des Diskurses über Kultur (Baumann 1999:93) und untersucht, wie diese in einem multikulturellen Umfeld praktiziert werden. Er kommt dabei zu folgendem Schluss:

„Most people practice a double discursive competence when it comes to their discourses about culture [...]. In some situations, they can speak of, or treat, their own culture or somebody else's as if it were the tied and tagged baggage of a national, ethnic, or religious group. They can thus essentialize their discourse of culture to the point of creating totally static stereotypes [...]. In other situations, however, they can speak of, and treat, their own culture or somebody else's as if it were plastic and pliable, something that is to be shaped rather than has been shaped, something you make rather than have.“ (Baumann 1999:93f.)

In der sozialen Wirklichkeit zeigt sich also, dass Personen flexibel zwischen den beiden Diskursformen wechseln (können), eigene wie andere Kulturen also in manchen Situationen essentialisieren und reifizieren, in anderen wiederum kulturelle Unterschiede relativieren (Baumann 1999:132).

Bei der Betrachtung von Kultur rückt damit die Frage nach den Kulturbegriffen und ihrer Gültigkeit in den Hintergrund und wird ersetzt durch die Frage nach den Gründen für einen Wechsel von einer Diskursform in die andere (Baumann 1999:132, Risager 2009). Weiterführend wäre diesbezüglich, zu klären, in welchem Zusammenhang unterschiedliche Machtkonstellationen und insbesondere die darin anzutreffenden Machtasymmetrien, auf die z.B. Auernheimer (2008) in Bezug auf interkulturelle Kompetenz hinweist, mit der Wahl der Kultur-Diskursformen und einem möglichen Wechsel von einer Diskursform in die andere stehen.

Auf Grundlage eines Verständnisses von Kultur als dualer Diskurs, wie oben dargestellt, soll hier das Konstrukt interkulturelle Kompetenz weiter entwickelt werden (vgl. Risager 2009)². Analog zur Diskussion des Kulturbegriffs geht es bei der Entwicklung eines Modells interkultureller Kompetenz vor dem Hintergrund eines dualen Kulturverständnisses nicht mehr um die Frage, welcher Kulturbegriff der angemessenere oder nützlichere ist, sondern um die Frage, wie sowohl essentialistische als auch konstruktivistisch-prozessuale Vorstellungen von Kultur berücksichtigt werden können. Wenn nämlich Personen im Alltag kultureller Begegnungen auf zwei prinzipiell unterschiedliche Weisen mit Kultur umgehen und wenn sie darüber hinaus flexibel und situativ zwischen den beiden Diskursformen wechseln, dann ergibt sich daraus die Anforderung an interkulturell kompetentes Handeln, erstens zu erkennen, welche Diskursform (und in welcher Rigidität) in einer konkreten Situation praktiziert wird, zweites adäquat auf die jeweilige Diskursformen reagieren zu können und drittens zu erkennen, wann es zu einem Wechsel der Diskursformen kommt.³

Mit Hilfe des Modells der interkulturellen Kompetenz als organisierende Funktion lässt sich interkulturelle Kompetenz unter den Bedingungen, die der duale Kultur-Diskurs stellt,

beschreiben. Die Struktur und Prozesse interkultureller Kompetenz in Bezug auf die Kulturkonzepte können als ein spezieller Aspekt des allgemeinen Modells verstanden werden und analog zu diesem entwickelt werden. Verfügt eine Person nur über kognitive, affektive und verhaltensbezogene Ressourcen, die sich auf eine der beiden Kultur-Diskurs-Formen bezieht, verringert sich die Wahrscheinlichkeit auf adäquates Handeln in Situationen, die durch die jeweils andere Diskursform bestimmt werden. Es erscheint aus dieser Sicht als angebracht in ein Modell interkultureller Kompetenz kognitive, affektive und verhaltensbezogene Komponenten für beide Kontexte bzw. Diskurse einzubeziehen. Zum Beispiel kann Wissen über „andere“ Kulturen auch in Form von Kulturstandards (A. Thomas 1996) oder Kulturdimensionen (Hall / Hall 1983) hilfreich sein, um Situationen zu navigieren, die durch einen essentialistischen Kulturdiskurs geprägt werden. In Situationen hingegen, in denen ein prozessuales Verständnis anzutreffen ist, können z.B. Fähigkeiten zur Bildung von Dritt-Kulturen (Matoba 2011) ihre besondere Wirkung entfalten. Allein das Vorhandensein der entsprechenden Ressourcen für beide Formen des Kulturdiskurses ist auch hier noch kein Garant für interkulturell kompetentes Handeln. Als entscheidend kann angesehen werden, ob es einem Individuum gelingt, den Einsatz der Komponenten entsprechend, also situationsangemessen, zu steuern, wobei die dabei stattfindenden Prozesse entsprechend den allgemeinen Vorgängen modelliert werden können. Unter Übergeneralisierung kann hier der Vorgang verstanden werden, Komponenten, die sich auf ein essentialistisches Kulturverständnis beziehen, auch auf und in Situationen anzuwenden, in denen die Beteiligten einen prozessualen Kultur-Diskurs praktizieren und umgekehrt. Interkulturell kompetent zu handeln bedeutet in diesem Sinn also auch, sich nicht an Differenzen zu orientieren und auszurichten, wo Kultur prozessual gedacht und entsprechend gehandelt wird.

Zusammengefasst, interkulturelle Kompetenz bedeutet im Hinblick auf dualen Kultur-Diskurs, wie er im Alltag kultureller Überschneidung anzutreffen ist, die Befähigung zum Handeln in Situationen, die von essentialistischen Kulturvorstellungen strukturiert wird, als auch in jenen Situationen, in denen ein prozessualer Diskurs stattfindet. Kompetentes Handeln kann vor dem Hintergrund eines solchen Kultur-Konzepts erklärt werden über kognitive, affektive und verhaltensbezogene Ressourcen für beide Diskurs-Formen sowie eine Instanz, die den angemessenen Einsatz der Ressourcen, in Bezug auf den jeweiligen Handlungskontext und hier insbesondere das anzutreffende Kulturkonzept steuert.

3.2.4 Funktion Steuerung von Lernprozessen

Im Zusammenhang mit der Anwendung von Komponenten auf konkrete Situationen wurde bereits darauf hingewiesen, dass Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen auch bedeutet, auf Unbekanntes reagieren zu können (Weidemann 2010). Das handelnde Individuum wird immer wieder damit konfrontiert werden, dass die vorhandenen Ressourcen, z.B. das kulturelle Wissen, nicht genügen, um unmittelbar erfolgreich agieren zu können. Die Fähigkeit sich Wissen, Fähigkeiten usw. anzueignen, sprich die Fähigkeit zu lernen i.w.S., wird damit zu einem wichtigen Bestandteil interkultureller Kompetenz (Byram 1997, Weidemann 2010). Ob ein Individuum kompetent handeln kann, wird dadurch mitbestimmt, ob und wie schnell es sich Wissen, Können etc. aneignen kann.

Legt man das Zwei-Ebenen-Modell interkultureller Kompetenz, wie es hier entwickelt wird, an, dann kann der Vorgang wie folgt beschrieben werden. Fehlendes Wissen, unzureichende Fähigkeiten und Einstellungen können als „Lücken“ in der Ressourcenbasis verstanden werden. Greift man das Bild des Tintenfisches auf, dann sind dies „Lücken“ oder „Schwachstellen“ im Netz. Diese Lücken durch Lernprozesse zu schließen, kann als eine weitere zentrale Funktion der organisierenden Instanz angesehen werden.

4. Fazit

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Erkenntnis, dass es nicht gelingt (interkulturelle) Kompetenz allein über ihre Komponenten abzubilden, sondern dass es einer Erweiterung um organisierende Prozesse bedarf. Wie interkulturelle Kompetenz modelliert werden kann, damit mit diesem Konstrukt kompetentes wie inkompetentes Handeln umfassender und differenzierter erklärt werden kann, wurde vorausgehend dargestellt.

Mit einem Einbezug solcher organisierender Prozesse, unabhängig davon, ob man sich der Ausgestaltung der Funktionen im Einzelnen anschließt oder nicht, bietet sich die Chance, interkulturelle Forschung und Praxis konzeptionell weiterzuentwickeln. Für die Gestaltung von Bildungs- und Trainingsveranstaltungen z.B. bedeuten die Überlegungen, dass es sich empfiehlt, zusätzlich zur häufig bereits praktizierten Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten / Fertigkeiten und Einstellungen das Augenmerk verstärkt auf Steuerungs-, Kontroll- und Lernprozesse zu legen. Denn erst das Vermögen, die einzelnen Komponenten (korrekt) anzuwenden, zusammenzuführen und bei Bedarf selbst-lernend erweitern zu können, ermög-

licht es in interkulturellen Überschneidungssituationen adäquat, angemessen, erfolgreich – kompetent eben – zu handeln.

Die Aufgabe besteht dementsprechend darin, neben den einzelnen Komponenten, auch die organisierenden Prozesse theoretisch zu beschreiben, empirisch zu erfassen und praktisch umzusetzen – dieser Artikel versteht sich als ein Beitrag dazu.

Literatur

Altshuler, L. / Sussman, N. M. et al. (2003): Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), S. 387-401.

Anderson, J. R. (2007): *Kognitive Psychologie*. Berlin & Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.

Auernheimer, G. (2008): Interkulturelle Kompetenz, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-65

Barmeyer, C. / Laue, J. (2010): Wichtige Ressource Auslandserfahrung. Der Nutzen interkultureller Kompetenz in monokulturellen Arbeitsumfeldern. *Weiterbildung* 2010(2), S. 12-15.

Baumann, G. (1996): *Contesting Culture. Discourses of Identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baumann, G. (1999): *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York, NY & London: Routledge.

Bennett, M. J. (2004): Becoming Interculturally Competent. In: Wurzel, J. S. (Hrsg.): *Toward multiculturalism. A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, S. 62-77.

Bolten, J. (2007): Was heißt "Interkulturelle Kompetenz"? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, J. / Kuenzer, V. (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Business across Cultures*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag, S. 21-41.

Brislin, R. W. (1981). *Cross-Cultural Encounters. Face-to-Face Interaction*. New York et al.: Pergamon Press.

Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Dörner, D. (1979): *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart, Berlin, Köln & Mainz: W. Kohlhammer Verlag.

Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. v. (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J. / Rosenstiel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen*

und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. IX-XL.

Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), S. 906-911.

Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Hall, E. T. / Hall, M. R. (1983): *Verborgene Signale: Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Amerikanern*. Hamburg: Gruner und Jahr.

Hammer, M. R. (2008): The Intercultural Development Inventory. An Approach for Assessing and Building Intercultural Competence. In: Moodian, M. A. (Hrsg.): *Contemporary leadership and intercultural competence. Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 203-218.

Hansen, K. P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, UTB.

Hesse, H.-G. (2008): Interkulturelle Kompetenz. Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 47-61.

Hofstede, G. H. (2003): *Culture's consequences. comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif. et al.: Sage.

Hörning, K. H. / Reuter, J. (2004): Doing Culture. Kultur als Praxis. In: Hörning, K. H. / Reuter, J. (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9-15.

Jackson, J. (2008): Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations* 32(4), S. 349-358.

Jonas, K. / Schmid Mast, M. (2007): Stereotyp und Vorurteil. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler Verlag, S. 69-76.

Maas, R. / Over, U. / Mienert, M. (2008): Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern. Die Entwicklung eines Fragebogens. In: Ringeisen, T. / Buchwald, P. / Schwarzer, C. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin: LIT-Verl., S. 81-95.

Matoba, K. (2011): *Transformative Dialogue For Third Culture Building. Integrated Constructionist Approach for Managing Diversity*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.

Matsumoto, D. (2002): *The New Japan. debunking seven cultural stereotypes*. Boston & London: Intercultural Press.

Medina-López-Portillo, A. (2004): Intercultural Learning Assessment. The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sen-

sitivity. *Frontiers - The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, S. 179-199.

Moosmüller, A. (2004): Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht. In: Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 45-67.

OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> [Zugriff am 10.06.2011].

Otten, M. / Geppert, J. (2009): Mapping the Landscape of Qualitative Research on Intercultural Communication. A Hitchhiker's Guide to the Methodological Galaxy. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum - Qualitative Social Research* 10(1). URL: <http://www.qualitative-research.net> [Zugriff am 30.10.2009].

Petzold, I. / Ringel, N. et al. (2005). *Beruflich in Japan. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3), S. 1-21. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> [Zugriff am 12.12.2007].

Risager, K. (2009): Intercultural Competence in the Cultural Flow. In: Hu, A. / Byram, M. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation/Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 15-30.

Ruben, B. D. (1976): Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation. *Group & Organization Management* 1(3), S. 334-354.

Scheitza, A. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlagen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt am Main & London: IKO - Verlag, S. 91-119.

Schneider, D. J. (2005): *The psychology of stereotyping*. New York & London: Guilford Press.

Shaftel, J. / Shaftel, T. et al. (2007). Intercultural Education Experience and Intercultural Competence. *International Journal of Business & Economics* 6(1), S. 25-34.

Sökefeld, M. (2007): Zum Paradigma kultureller Differenz. In: Jöhler, R. / Thiel, A. / Schmid, J. / Treptow, R. (Hrsg.): *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41-57.

Spitzberg, B. H. / Changnon, G. (2009): Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D. K. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA, et al.: SAGE Publications, S. 2-52.

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

Straub, J. / Nothnagel, S. / Weidemann, A. (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren. Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung: Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-27.

Tajfel, H. (1969): Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues* 25(4), S. 79-97.

Thomas, A. (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, A. (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen u.a.: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 107-135.

Thomas, D. C. et al. (2008): Cultural Intelligence. Domain and Assessment. *International Journal of Cross Cultural Management* 8(2), S. 123-143.

Weidemann, A. (2010): Lehrforschung und Lehrforschungsprojekte. In: Weidemann, A. / Straub, J. / Nothnagel, S. (Hrsg.): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 489-522

Weinert, F. E. (2001): Concept of competence. A conceptual clarification. In: Rychen, D. S. / Salganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern & Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45-65.

Wick, A. (2009): Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 3(32), S. 24-34.

Wick, A. (2011): *Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung. Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen*. HeiDOK. URL: www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/12001 [Zugriff am 01.06.2011].

¹ Es könnte dagegen eingewendet werden, dass auch weiter ausdifferenziertes Wissen, wie die Kenntnis der intergenerationellen Unterschiede, in der Situation geholfen hätte und somit ohne eine steuernde Instanz (in)kompetentes Verhalten allein aufgrund der Komponenten erklärt werden kann. Dieser Einwand wird aber spätestens obsolet, wenn man individuelle Abweichungen mit in die Betrachtung einbezieht.

² Risager (2009) hat auf den Nutzen des Baumannschen Kulturkonzepts für die interkulturelle Kompetenz hingewiesen; ohne allerdings dieses Kulturverständnis in ein eigenes Kompetenzmodell zu integrieren.

³ Ob das auch die Fähigkeit beinhaltet, einen Wechsel der Diskursform, von einer essentialistischen zu einer prozessualen zu initiieren, sei zunächst einmal dahingestellt.