

- Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 13–37). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.13>
- Deardorff, D. K. (2006). Policy Paper zur Interkulturellen Kompetenz. In M. Boecker & M. Jäger (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesepapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff* (S. 13–42). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deardorff, D. K. (Hrsg.). (2009). *SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE.
- Delanoy, W. (2019). Quo vadis (inter-)kulturelle Bildung? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (S. 35–55). Paderborn: Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_004
- Derrida, J. (1992). *Das andere Kap. Die vertagte Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, J. (2004). Die différance. In J. Derrida, *Die différance. Ausgewählte Texte* (S. 110–149). Hg. von P. Engelmann. Stuttgart: Reclam.
- DIALLS (2021). *Kulturelle Kompetenz im Rahmen von DIALLS*. Verfügbar unter: <https://dialls2020.eu/de/kulturelle-kompetenz-im-rahmen-von-dialls/>
- Diehm, I. (2010). Kultur als Beobachtungsweise. In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 67–81). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839413753.67>
- Domenig, D. (2007). Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In D. Domenig (Hrsg.), *Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuchbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe* (S. 165–189). Bern: Verlag Hans Huber.
- Ezli, Ö. (2015). Von der interkulturellen zur kulturellen Kompetenz. Fatih Akins globalisiertes Kino. In Ö. Ezli, D. Kimmich & A. Werberger (Hrsg.), *Wider den Kulturrenzwang. Migration, Kulturalisierung und Weltliteratur* (S. 207–230). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839409879-008>
- Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657728459>
- Flechsig, K.-H. (2000). *Transkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier 2*. Göttingen (Institut für Interkulturelle Didaktik). Verfügbar unter: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iik-diaps2-00.htm>
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Übersetzt von J. Kranz, H.-J. Metzger, U. Raulff, W. Seitter & E. Wehr. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1997). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Bd. 1. Übersetzt von U. Raulff & W. Seitter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?* Übersetzt von H. Dierlamm, U. Mihr & K. Dürr. München: Kindler.
- Gingrich, A. (2011). Othring. In Kreff, F., Knoll, E.-M. & Gingrich, A. (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung*. Unter Mitarbeit von Sven Hartwig und Sabine Declava (S. 323–324). Bielefeld: transcript.
- Glover, J. & Friedman, H. (2015). *Transcultural Competence. Navigating Cultural Differences in the Global Community*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Göhlich, M. (2006). Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), 2–7.

- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), 101–120. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Han, B.-C. (2005). *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*. Berlin: Merve Verlag.
- Hann, C. (2007). Weder nach dem Revolver noch nach dem Scheckbuch, sondern nach dem Rotstift greifen: Plädoyer eines Ethnologen für die Abschaffung des Kulturbegriffs. *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 1, 125–134.
- Haraway, D. (2016). *Das Manifest für Gefährten. Wenn Spezies sich begegnen – Hunde, Menschen und signifikante Andersartigkeiten*. Berlin: Merve.
- Herder, J. G. von (1990). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Hrsg. von Hans Dietrich Irmscher. Stuttgart: Reclam.
- Hirsch E. D. (1987). *Cultural literacy. What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2017). *Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld*. Berlin; Bonn. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschlusse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf
- Huntington, S. (2002). *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Goldmann Verlag.
- Hyperkulturell.de – Portal für interkulturelle Kommunikation. Verfügbar unter: <https://www.hyperkulturell.de/>
- Jeske, C.-M. (2000). Multikulturelle Kompetenz. Fremdsprachenunterricht im Europa der Sprachenvielfalt. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 92 (2), 177–187.
- Knopp, H.-G. (2003). Wir brauchen eine neue kulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft*, 102(3): *inter.kultur.politik*, 36–37.
- Kricke, M. & Kürten, L. (Hrsg.). (2015). *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.02>
- Leggewie, C. & Zifonun, D. (2010). Was heißt Interkulturalität? *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 1, 11–31. <https://doi.org/10.14361/zig.2010.0103>
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–36). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2
- Mecheril P. & Seukwa L. H. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel. Skeptische Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29(4), 8–13.
- Mews, C., Schuster, S., Vajda, C., Lindtner-Rudolph, H., Schmidt, L. E., Bösner, S., Güzelsoy, L., Kressing, F., Hallal, H., Peters, T., Gestmann, M., Hempel, L., Grützmann, T., Sievers, E. & Knipper, M. (2018). Kulturelle Kompetenz und Global Health: Perspektiven für die medizinische Ausbildung – Positionspapier des GMA-Ausschusses Kulturelle Kompetenz und Global Health. *GMS Journal of Medical Education*, 35(3). Verfügbar unter: <https://www.egms.de/static/de/journals/zma/2018-35/zma001174.shtml>
- Moebius, S. (2020). *Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript.

- Moebius, S. (2012). Kulturforschungen der Gegenwart – die Studies. Einleitung. In S. Moebius (Hrsg.), *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung* (S. 7–12). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838554549>
- Moosmüller, A. (1996). Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zum Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training. In K. Roth (Hrsg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* (S. 271–290). Münster: Waxmann.
- Moosmüller, A. & Möller-Kiero, J. (Hrsg.). (2014). *Interkulturalität und kulturelle Diversität*. Münster: Waxmann.
- Müller-Funk, W. (2010). *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838528281>
- Müller-Ruckwitt, A. (2008). „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Nazarkiewicz, K. (2016). Kulturreflexivität statt Interkulturalität? Re-thinking cross-cultural – A culture reflexive approach. *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Sonderausgabe: (Inter-)Kulturalität neu denken! Rethinking Interculturality!*, 15(26). Hrsg. von J. Bolten, 23–31.
- Neubert, S., Roth, H.-J., Yildiz, E. (2008). Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In S. Neubert, H.-J., Roth & E. Yildiz (Hrsg.), *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept* (S. 9–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90758-1_1
- Ort, C.-M. (2008). Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven* (S. 19–38). Stuttgart: Metzler.
- Ortiz, F. (1987). *Tabak und Zucker. Ein kubanischer Disput*. Frankfurt am Main: Insel.
- Pope, R. L., Reynolds, A. L. & Mueller, J. A. (2019). *Multicultural competence in student affairs. Advancing social justice and inclusion*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Quezada, R. L. (Hrsg.). (2012). *Internationalization of teacher education. Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.1080/10476210903466885>
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 1–20). Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Reckwitz, A. (2007). Kultursoziologie. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 201–211). Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2018). Globale Konflikte. Der Kampf um das Kulturverständnis. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/globale-konflikte-der-kampf-um-das-kulturverstaendnis.1184.de.html?dram:article_id=418700
- Reisyan, G. D. (2013). *Neuro-Organisationskultur. Moderne Führung orientiert an Hirn- und Emotionsforschung*. Berlin; Heidelberg: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-38474-5>
- Said, E. W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Schaller, K. (2009). Zauberformel „Kompetenz“. „[...] die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 4(85), 389–412.
- Schmidt, S. J. (2012). Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 142–145). München: kopaed.
- Schön, H., Sliwka, A. & Bühler, C. (Hrsg.). (2017). *Journal für lehrerInnenbildung*, 17(4): *Internationalisierung*.
- Schuster, H. J. (2009). Der Erwerb kultureller Kompetenzen als universitäres Bildungsziel. *Wissenschaftsrecht*, 42(1), 3–21. <https://doi.org/10.1628/094802109788206303>
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Spivak, G. C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia+Kant.
- Strasser, S. (2011). Multikulturalismus. In F. Kreff, E.-M. Knoll & A. Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung*. Unter Mitarbeit von Sven Hartwig und Sabine Decleva (S. 270–274). Bielefeld: transcript.
- Straub, J. (2007a). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 35–46). Stuttgart: Metzler.
- Straub, J. (2007b). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 7–24). Stuttgart: Metzler.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen Wissen Ethik* 14(1), 137–150.
- Treichel, D. (2011). Kulturelle Kompetenzen. In D. Treichel & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen* (S. 270–284). Münster: Waxmann.
- Trompenaars, F. & Woolliams, P. (2009). Research Application: Toward a General Framework of Competence for Today’s Global Village. In D. K. Deardorff (Hrsg.), *SAGE Handbook of Intercultural Competence* (S. 438–455). Thousand Oaks: SAGE.
- Vester, H.-G. (1998). *Kollektive Identitäten und Mentalitäten. Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska, T. Lüttenberg & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 39–66). Bielefeld: transcript.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2018). Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen. München. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wolff, F. (2017). *Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte. Längsschnittanalyse der Wirkung dreimonatiger Auslandserfahrungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16392-1>
- Zentrale Studienberatung der Universität Regensburg (Hrsg.). (2020). Informationen zum Studium. Vergleichende Kulturwissenschaft (B.A./M.A.). Regensburg: Universitätsdruckerei. Verfügbar unter: <https://www.uni-regensburg.de/assets/studium/zentrale-studienberatung/studiengaenge/vergleichende-kulturwissenschaft.pdf>

Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Bildung

Entwicklung eines Kompetenzmodelles

Julia Schmengler

1 Interkulturelle Kompetenz¹

1.1 Konzepte interkultureller Kompetenz

Seit über vier Dekaden besteht eine Forschungstradition zu Bedingungen und Voraussetzungen erfolgreicher Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Die individuelle Wahrnehmung dieser Begegnungen hängt mit der Ausprägung der interkulturellen Kompetenz der involvierten Akteure zusammen. Eine kompakte und vor allem allgemeingültige Definition allerdings, die einen Überblick über Inhalt und Niveaustufen einzelner Kompetenzstandards gibt, liegt bislang nicht vor: „Wir verfügen heute über keinen klaren Begriff „interkultureller Kompetenz“ – so häufig wir ihn auch benutzen mögen“ (Straub, 2007, S. 44). Folgende Gründe können dafür angeführt werden:

- Das Konzept der interkulturellen Kompetenz wird wissenschaftlich „multidisziplinär“ diskutiert, aus welchem Grunde „fundamentale Definitionsunterschiede“ (Rathje, 2006, S. 3) in den einzelnen Fachgebieten existieren.² Darüber hinaus findet eine divergent motivierte inhaltliche Beschäftigung ebenso in Politik, Wirtschaft und weiteren Berufszweigen statt – interkulturelle Kompetenz ist, wie Bolten konstatierte, „zweifellos *en vogue*“ (Bolten, 2007, S. 21).
- Durch den breit aufgestellten wissenschaftlichen Diskurs liegt eine Materialfülle vor, die „eine kaum übersehbare Anzahl an Modellen zur Beschreibung und Entwicklung interkultureller Kompetenz“ (Bolten, 2007, S. 21) beinhaltet.
- Definitorische Diskurse entstehen nicht nur durch interdisziplinär unterschiedliche Akzentuierungen, sondern bereits bei grundlegenden Fragestellungen bzgl. der Zielsetzung, Generik / Spezifik, dem Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz und

1 In diesem Artikel sind Inhalte und Ergebnisse aus der Dissertation Schmengler, Julia (2021): Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen eingeflossen, online unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5073/1/scherf21.pdf>.

2 Eine intensive Beschäftigung findet vor allem in der Fremdsprachendidaktik statt, vgl. Byram, 1997; Byram, Nichols et al., 2001; Volkman, 2002. Wegweisende Schriften im Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation hat Bolten, 2007; Bolten, 2012 verfasst.

- dem Kulturbegriff.³ Insbesondere der Verwendungsversuch eines einheitlichen Kulturbegriffs mündet stets in kontroverse Auseinandersetzungen.⁴
- Bestehende Definitionen versuchen ein theoretisches Konstrukt zu beschreiben, das abhängig von der Disziplin, aus der es entstammt, auf eine entsprechende Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext abzielt. Oftmals erscheinen diese sehr abstrakt und wenig situationsangemessen. So ist es bis heute „nicht ausgemacht, ob es tatsächlich sinnvoll ist, „interkulturelle Kompetenz“ (...) als *Allgemeinbegriff* zu etablieren“ (Straub, 2007, S. 44).

Im Allgemeinen lässt sich festhalten, dass die Begrifflichkeit der interkulturellen Bildung im Wissenschaftsdiskurs drei Entwicklungslinien unterliegt (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 94f.). Wurde in der ersten Entwicklungslinie migrationsbedingte Vielfalt in ein Gesamtkonzept aufgenommen, distanzierte man sich im Rahmen der folgenden Migrationspädagogik von dem Begriff, um eine inhaltliche Ausweitung auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten zu ermöglichen. In der dritten Entwicklungslinie wird der „Begriff der interkulturellen Bildung als disziplinäre Identität“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 95) beibehalten und „eine zunehmend kritisch-reflektierende Sicht auf den verwendeten Kulturbegriff“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 95) entwickelt.

1.1.1 Historische Einordnung

Im Folgenden wird die historische Entwicklung zur Konzeption von interkultureller Kompetenz in ihren Grundzügen dargelegt. Zum Forschungsbeginn fasste man unter interkultureller Kompetenz individuelle Eigenschaften und persönliche Fähigkeiten zusammen, von denen der Erfolgsgrad von Auslandseinsätzen abhängig war (Eigenschaftsansätze: das Listen- und das Strukturmodell). Daran anschließend entwickelten sich die Situationsansätze, die eine erfolgreiche Absolvierung von Auslandsaufenthalten über die individuellen Fähigkeiten hinaus in Abhängigkeit der jeweiligen Lebensbedingungen und des Arbeitsumfeldes sahen. Unter dem interaktionistischen Ansatz bzw. den Prozessmodellen schließlich können diejenigen Forschungen zusammengefasst werden, die interkulturelle Kompetenz „nicht als Synthese, sondern als synergetisches Produkt des permanenten Wechselspiels der genannten Teilkompetenzen beschreiben“ (Bolten, 2007, S. 24).

Eigenschaftsansätze: das Listenmodell

Die Forderung nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit interkulturellen Kompetenzschwerpunkten entwickelte sich maßgeblich ab den 1960er Jahren durch den

3 Vgl. Rathje, 2006, die in ihrer Darstellung des Forschungsstandes zum Konzept der interkulturellen Kompetenz die genannten Kriterien als Vergleichsebenen für über 30 Stellungnahmen zum Überblicksartikel von Alexander Thomas heranzieht.

4 Einen Überblick über konkurrierende Kulturbegriffe gibt Hansen, 2011, S. 223–288. Siehe außerdem den Beitrag von Hlukhovych in diesem Band. Zur interdisziplinären Debatte im interkulturellen Sektor vgl. Condon & LaBrack, 2015, S. 191–195.

vermehrt stattfindenden internationalen Austausch von Schüler/innen- und Studierenden- und durch einen firmenmotivierten Fachkräfteaustausch andererseits (Rathje, 2006, S. 1; Gertsen, 1990, S. 341 ff.). Um letzteren Aspekt, das berufliche Aufeinandertreffen von Personen aus verschiedenen Kulturen, möglichst effizient und konfliktarm zu gestalten, entwickelte sich neben dem praktischen Austausch zunächst ein theoriegeleitetes, vor allem auf interkulturelle Kommunikationsprozesse ausgerichtetes Forschungsfeld. So entstanden anfangs verschiedene Definitionen, die entweder interkulturelle Kompetenz mit einer interkulturellen Kommunikationskompetenz gleichsetzten (Spitzberg, 1989; Wiseman & Hammer et al., 1989) oder aber es wurde im Zuge von Konzeptionalisierungen sehr abstrakt beschrieben, welche Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale in einer interkulturellen Handlungssituation vonnöten seien. Ein expliziter Bezug zur Lehrkräftebildung lag zunächst nicht vor.

Bolten fasst aus der vorliegenden Literatur einen „Merkmalskern“ an Teilkompetenzen zusammen, die im Rahmen der Konzeptionalisierungstendenzen aufgekommen sind. Demnach seien folgende personelle Eigenschaften für die Ausprägung einer interkulturellen Kompetenz Voraussetzung: *empathy, tolerance for ambiguity, self-oriented role behaviour, cultural awareness, open-mindedness, interaction attentiveness* und Anpassungsfähigkeit (Bolten, 2007, S. 22).⁵ Diese Auflistung wird nach einer Sichtung der bislang vorliegenden Literatur bei Straub um weitere Persönlichkeitsmerkmale ergänzt, da „mittlerweile auf eine Art Vollständigkeit der aus der verfügbaren Literatur zu entnehmenden Komponenten geachtet [wird]“ (Straub, 2007, S. 44): Kontaktfreudigkeit, Optimismus, Non-Ethnozentrismus, Toleranz, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz, Geduld, Bereitschaft, seine sozialen Wahrnehmungen zu hinterfragen, positives Selbstkonzept, soziale Problemlösungskompetenz, Zielorientierung, Veränderungsbereitschaft, Lernfähigkeit.

Gemeinsam ist diesen ersten Konzepten der Eigenschaftsansatz: das eher statische Verständnis von interkultureller Kompetenz als Konglomerat von unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen, die über den Erfolg oder Misserfolg in interkulturellen Handlungssituationen entscheiden.

Eigenschaftsansätze: Strukturmodelle

Im Anschluss an die dargestellten Modelle, die von Bolten aufgrund der Auflistung von wesentlichen Merkmalen als Listenmodelle deklariert wurden, entstanden in den 1990er Jahren sogenannte Strukturmodelle. Diese grenzen sich von ersteren dadurch ab, als dass sie zum einen die Teilkomponenten in unterschiedliche Dimensionen strukturieren und zum anderen in ein Interdependenzverhältnis zueinander stellen.

Gertsen setzte sich in ihrer Studie kritisch mit der Gestaltung von Vorbereitungsstrainings für temporär im Ausland arbeitende Fachkräfte (sog. Expatriates) aus Dänemark auseinander. Unter Berücksichtigung der zuvor entstandenen Ansätze entwickelte sie zum Zwecke einer interkulturellen Kompetenzförderung erstmalig ein integrierendes

⁵ Eine ausführliche inhaltliche Erläuterung der einzelnen Teilkompetenzen mit einer Literaturübersicht gibt Mertensacker, 2010, S. 325 ff.

Gesamtmodell, das Grundlage für weitere Ausdifferenzierungen und Schwerpunktsetzungen darstellte (Gertsen, 1990, S. 347 ff; Bolten, 2007, S. 22 f.). Unter interkultureller Kompetenz summierte sie personelle Fähigkeiten in drei Dimensionen: „*an affective dimension, a cognitive dimension, and, most importantly, a communicative, behavioral dimension*“ (Gertsen, 1990, S. 346). Da Gertsen der Kommunikationsfähigkeit eine höhere Relevanz als den anderen genannten Dimensionen zuweist⁶, liegt – anders als Bolten, 2007, S. 22 darstellt – eher ein Pyramiden-, als ein Strukturmodell von interkultureller Kompetenz vor.⁷ Durch die Auffassung, dass im Allgemeinen einer Dimension eine höhere Wertigkeit zugeschrieben wird als den anderen, können die Situationsansätze in so genannte Partialansätze differenziert werden.⁸

Aufgrund bereits zahlreich vorhandener Abhandlungen zu den vorliegenden Konzepten zur interkulturellen Kompetenz (Cockwell, 2010, 17–42; Bolten, 2007; Bannenber, 2011, 86–110; Straub, 2007, insbes. 39–46; Mertesacker, 2010, 45–66) sei an

Dimensionen interkultureller Kompetenz		
Wissen	Handlungs- und Reflexionsfähigkeit	Einstellungen und Haltungen
- Fremdsprachenkenntnisse	- Kommunikationsfähigkeit	- Sensibilität
- Kulturbezogene Kenntnisse	- Reflexion des eigenen Rollenverhaltens	- Empathie
- Wissen über Spezifika interkultureller Kommunikation	- Fähigkeit zum Perspektivwechsel	- Offenheit und Unvoreingenommenheit
- Wissen über das Land	- Teamfähigkeit	- Frustrationstoleranz
- Kenntnisse ausländischer Märkte	- Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit	- Unsicherheits-/Ungewissheitstoleranz
- Kenntnisse über ausländische Gesprächspraktiken	- Konfliktbewältigungsfähigkeiten	- Lernbereitschaft
- ...	- ...	- Bereitschaft zum internationalem Denken
		- ...
Konstruktive Interaktion: Vermeidung von Regelverletzungen, Zielerreichung		

Abbildung 1: Dimensionen interkultureller Kompetenz, in Anlehnung an Bolten, 2006.

Aufkommende Kritik an der Strukturkonzeptionalisierung betrifft vorrangig die starre Zuweisung der Merkmale zu einzelnen Dimensionen. Demnach sei „eine eindeutige Zuordnung von Teilkompetenzen zu einer der Strukturdimensionen – wenn auch vielfach erfolgt (...) – nur schwer möglich“ (Mertesacker, 2010, S. 36).

Um tatsächlich Aussagen über den Auslandserfolg treffen zu können, hat sich vor allem zu Beginn der Auseinandersetzung – mit Lysgaards Untersuchungen zu nor-

6 „Therefore, intercultural communication is a field of utmost interest in this context.“, Gertsen, 1990, S. 345.

7 Zugleich wird durch die Unterscheidung in die drei genannten Dimensionen der bereits erwähnte Einfluss der Psychologie auf die Konzeptionalisierung von Interkultureller Kompetenz deutlich, vgl. Straub, 2007, S. 44.

8 Ein Überblick über die Fokussierung einzelner Strukturdimensionen in den Partialansätzen gibt Mertesacker, 2010, 32–35.

9 Für eine ausführliche Beschreibung der einzelnen Merkmale und Eigenschaften vgl. Cockwell, 2010, S. 33 – 40.

wegischen Fulbright- Stipendiaten – als Erfolgskriterium die Anpassungsfähigkeit der handelnden Akteure herausgebildet.¹⁰ Abgelöst wurde dieses in nachfolgenden Studien durch das Maß der Effektivität sowie der Angemessenheit. Müller & Gelbrich entwickelten ein Strukturmodell, nach dem sich interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit zeigt, „mit Angehörigen anderer Kulturen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Müller & Gelbrich, 2004, S. 793). Wenngleich eine „variable Anzahl von Persönlichkeits-, Situations- und Interaktionsmerkmalen“ (Straub, 2007, S. 41) unter den Begrifflichkeiten Effektivität und Angemessenheit sowie deren Kriterien aufgefasst werden kann, steht eine konkrete Begriffsbestimmung aus.¹¹

Interaktionistische Ansätze bzw. Prozessmodelle

Seit den 1980er Jahren bildeten sich Überzeugungen über einen Lernzugewinn durch prozessartige Abläufe hinaus, die sich vor, während und nach interkulturellen Begegnungen vollziehen. Neben den Strukturmodellen entwickelten sich Prozessmodelle, die unter interkultureller Kompetenz eine Synergie zwischen affektiven, kognitiven und konativen Komponenten sehen (Taylor, 1994). Eine Kompetenzentwicklung findet in einem fortlaufenden Prozess statt, bei dem „zu jedem Zeitpunkt ein Bewusstsein für den gerade erfolgenden Lernprozess und die benötigten Fähigkeiten für die Aneignung interkultureller Kompetenz vorhanden sein muss“ (Bannenber, 2011, S. 108). Demnach findet ein Kompetenzaufbau nicht aufgrund singulärer Lebensereignisse oder gar statisch statt, vielmehr ist er einem lebenslangen Lernprozess gleichzusetzen, bei dem unterschiedlichste Komponenten des menschlichen Denkens und Handelns angesprochen werden (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 7).

Der integrative Ansatz, der vor allem von Chen & Starosta ausdifferenziert worden ist und den Dimensionen interkultureller Sensibilität, interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Geschicklichkeit zudem *gleichwertige* Bedeutsamkeit zuweist, hat sich seitdem durchgesetzt (Chen & Starosta, 1996).

Die dargelegte Definition interkultureller Kompetenz nach Müller & Gelbrich wird in diesem Zuge von Darla Deardorff folgendermaßen ergänzt: „Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 5). Im Rahmen ihrer Dissertation und im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung hat Deardorff im Jahr 2006 ein nach wie vor anerkanntes Konzept interkultureller Kompetenz vorgelegt. Der Lernprozess wird mithilfe einer Lernspirale abgebildet, die sich aus den Dimensionen Handlungskompetenz, Haltungen und Einstellungen, konstruktiver Interaktion als externer und der Reflexionskompetenz als interner Wirkung zusammensetzt. Die Dimensionen stehen in einer Interdependenz zueinander, der Grad der interkulturellen

10 Im angloamerikanischen Raum bezeichnet als *ability to adjust to different cultures* oder *cross-cultural adjustment*, vgl. Mertesacker, 2010, S. 39.

11 Aus welchem Grunde das Verständnis von interkultureller Kompetenz unter diesen Voraussetzungen reduktionistisch „an ein Modell internationalistischen, zielgerichteten oder zweckrationalen (...) Handelns gebunden [wird]“, Straub, 2007, S. 41.

Kompetenz erhöht sich mit zunehmender Anzahl der durchlaufenden Dimensionen. Demnach hat jede interkulturelle Interaktion, ob positiv oder negativ, eine entsprechende Rückwirkung auf alle genannten Dimensionen (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 8). Dieser Umstand stellt zugleich eine von Deardorff selbst formulierte Kritik an dem Konzept dar: die einzelnen Dimensionen werden zwar inhaltlich ausformuliert, ohne jedoch über eine „relativistische und nichtwertende Haltung“ (Bertelsmann Stiftung & Cariplo, 2006, S. 14) hinauszukommen. Weitere kritische Anmerkungen, trotz der allgemeinen Anerkennung, hat das Graduiertenkolleg des Kulturwissenschaftlichen Instituts Essen unter der Leitung von Jürgen Straub formuliert: Begriffsbestimmungen fallen demnach nur unzureichend oder teils widersprüchlich aus (Straub, Weidemann & Weidemann, 2007, S. 4f.). Jedoch sind diese ebenfalls auf die eingangs erwähnten grundsätzlichen Konzeptualisierungsprobleme interkultureller Kompetenz zurückzuführen.

So ist auch das neben Deardorff aktuelle Konzept von Alexander Thomas nicht unstrittig.¹² Thomas geht von einem handlungs- und lerntheoretischen Konzept interkultureller Kompetenz aus, nach dem der Interagierende interkulturelle Kompetenz erwirbt, wenn er vor dem Hintergrund personaler und sozialer Bedingungen interkulturelle Erfahrungen, interkulturelles Lernen und interkulturelles Verstehen prozessorientiert subsumiert. „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretationen und Weltgestaltung“ (Thomas, 2005, S. 257f.). Dem Konzept liegt eine Schwerpunktsetzung auf die personalen und sozialen Bedingungen zugrunde, die um individuell ablaufende kognitive, emotionale und verhaltensrelevante Prozesse ergänzt werden (Thomas, 2005, S. 260). Diesem synergetischen Prozessbegriff einerseits zustimmend, stellt Bolten andererseits heraus, dass nicht nur die *soft skills* in einem ganzheitlichen Konzeptentwurf Berücksichtigung finden, sondern zudem auch methodische und fachliche Teilkompetenzen in den Fokus der Betrachtung rücken sollten. „Jemand ist also dann interkulturell kompetent, wenn er in der Lage ist, das erwähnte synergetische Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln ausgewogen zu gestalten“ (Bolten, 2007, S. 25f.). Bolten bezieht sich in seiner Definition der interkulturellen Kompetenz auf Teilkompetenzen allgemeiner Handlungskompetenz (Personal- und Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz). Eine Differenzierung sieht er vorrangig in dem vorherrschenden Handlungsfeld – so kann interkulturelle Kompetenz ausschließlich in einem entsprechenden interkulturellen Raume erworben werden, während allgemeine Handlungskompetenz auch auf monokulturellem Feld von Bedeutung ist. Eine definitorische Deckungsgleichheit wird zudem durch Fähigkeiten und Fertigkeiten wie bspw. Fremdsprachenkenntnissen

12 Ein Überblick über mehr als 30 Stellungnahmen zum Konzeptentwurf liegt in der Ausgabe von Erwägen, Wissen Ethik 14(1) vor.

vermieden, die den letztendlich entscheidenden „Transfer auf das fremd- bzw. interkulturelle Bezugsfeld sichern“ (Bolten, 2007, S. 28). Damit legt Bolten sicherlich eine nachvollziehbare und korrekte Grundlage der Konzeptionalisierung, eine Ausdifferenzierung gerade hinsichtlich der Lehrkräftebildung steht jedoch aus.

1.1.2 Kompetenzen für Auslandsaufenthalte

Über die einzelnen Ausdifferenzierungen hinweg besteht Einigkeit darüber, dass rein fachliche Kompetenzen für die Herausforderungen internationaler Aufenthalte nicht ausreichen. Diese These unterstützend fasst Straub 15 Situationsfaktoren zusammen, die ebenfalls beeinflussend wirken: klimatische Bedingungen, Anzahl der anwesenden Personen in der jeweiligen Situation, persönliche bzw. unpersönliche Interaktion, Status des Gegenüber, Vertrautheit vs. Anonymität, strukturierte vs. unstrukturierte Situation, zeitliche Rahmenbedingungen, Überforderung vs. Unterforderung, Vorhandensein von Rückzugsmöglichkeiten, Abwesenheit vs. Anwesenheit eines Vorbilds, Machtverhältnisse, Konsequenzen für sich selbst bzw. für die anderen, Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung, Bekanntheitsgrad (Straub, 2007, S. 44).

Die Forderung nach einer Berücksichtigung der gegenseitigen Beeinflussung der einzelnen Faktoren findet sich auch in anderen Studien (Spitzberg, 1989, S. 245), eine Klärung, *wie* sich diese konkret gestalten und *um welche Art* von Beziehungen es sich handelt, stellen nach wie vor offene Forschungsfragen dar.¹³

Rathje fasste im Jahr 2006 die aktuelle Debatte im deutschsprachigen Raum zusammen, indem sie nach Sichtung der kritischen Stellungnahmen zum Konzept von Alexander Thomas vier grundlegende Kriterien der inhaltlichen Auseinandersetzung festlegte: Was sind die Ziele interkultureller Kompetenz, welche Generik liegt ihr zugrunde, welches Anwendungsgebiet und welches Verständnis von Kultur liegt vor (Rathje, 2006, S. 2f.)? Sie schließt ihre Abhandlung mit der Formulierung von konkreten Anforderungen an das Konzept interkulturelle Kompetenz. Neben dem auf Effizienz ausgerichteten ökonomischen Ansatz fokussiert sich der erziehungswissenschaftliche Ansatz in der Zielsetzung auf eine menschliche Weiterentwicklung. Kritisiert wird dieser definitorische Versuch dahingehend, als dass jegliche „Handlungsziele, seien sie persönlicher, ökonomischer, politischer oder anderer Art, denen Menschen in interkulturellen Interaktionen typischerweise unterliegen“ (Rathje, 2006, S. 5), ausgeklammert werden. Auch die Fragen, wie sich interkulturelle Kompetenz von der Allgemeinen Sozialkompetenz differenziert, ob sie kulturspezifisch oder – einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz eher beipflichtend – kulturübergreifend aufgefasst werden sollte oder ob die interkulturelle Kompetenz als allgemeine Handlungskompetenz in einem interkulturellen Kontext verstanden werden kann, sind keineswegs abschließend geklärt.

Über die dargestellten Modelle hinaus wird abschließend das Entwicklungsmodell von Milton Bennett (Bennett, 1993) vorgestellt. Das *Development Model of Intercultural*

¹³ Nach Straub, J. (2007), 43f. kann zwischen empirischen und „logischen“ oder semantischen Beziehungen differenziert werden.

Sensitivity (DMIS) zählt zu den bekanntesten Modellen und fasst den interkulturellen Kompetenzerwerb als Ablauf von sechs aufeinanderfolgenden Entwicklungsstufen auf. Es gilt an dieser Stelle anzumerken, dass dem folgenden Modell eine stark universalistische Weltsicht zugrunde liegt. So werden die einzelnen Stufen bei Berechnungen

Entwicklungsstufen		Orientierung
1. Verleugnung	<ul style="list-style-type: none"> . Kaum Vorstellungen über kulturelle Unterschiede . Fremde Kulturen werden ignoriert 	Ethnozentrische Phase: Eigene Kultur wird als zentrale Realität erlebt
2. Abwehr	<ul style="list-style-type: none"> . Kulturelle Unterschiede werden wahrgenommen . Eigene Kultur wird als überlegen wahrgenommen 	
3. Minimalisieren	<ul style="list-style-type: none"> . „Alle Menschen sind gleich“ . Elemente der eigenen Kultur als universal erfahren 	
4. Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> . Erkenntnis über eigene kulturelle Prägung . Neugier auf und Respekt gegenüber anderen Kulturen 	Ethnorelative Phase: Eigene Kultur wird im Kontext anderer Kulturen erlebt
5. Anpassung	<ul style="list-style-type: none"> . Erfahrung fremder Kulturen führt zu einem dieser Kultur angemessenen Verhalten und Erleben . Erleichterung der Kommunikation . Möglichkeit, die Welt aus dem Blickwinkel fremder Kulturen zu betrachten 	
6. Integration	<ul style="list-style-type: none"> . Eigene Selbsterfahrung ermöglicht multikulturelle Perspektiven . Integration nicht notwendigerweise bessere Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz als Adaption . Typisch bei Langzeit-Expatriates, „globale Nomaden“, „Weltbürger“ 	

Abbildung 2: Die Entwicklungsstufen interkultureller Kompetenz nach Bennett

Die Entwicklungsstufen sind untergliedert in zwei Orientierungsbereiche, denen jeweils drei Entwicklungsstufen zuzuordnen sind: der ethnozentrischen und der ethno-relativen Weltsicht. Personen, die sich im Entwicklungsprozess in den ersten drei Entwicklungsstufen Verleugnung, Abwehr und Minimalisierung befinden, gehen von der Annahme aus, „dass die Weltanschauung der eigenen Kultur zentral zu aller Wirklichkeit liegt“ (Bennett, 1993, S. 29). Dies hat vor dem Hintergrund einer persönlichen Verunsicherung zur Folge, dass andere Kulturen und Verhaltensweisen abgewertet bzw. im Laufe der Entwicklung abstrahiert werden. Fokussiert werden die Unterschiedlichkeiten der einzelnen Kulturen, zugleich steht die eigene Kultur im Zentrum des Wirklichkeitsempfindens (Bennett, 1993, S. 29). Mit zunehmender interkultureller Sensitivität verändert sich die Weltsicht in eine ethnorelative. Kulturen stellen keinen absoluten Wert dar, sondern werden relativ zueinander erlebt. Während in der Akzeptanzstufe kulturelle Unterschiede erwartet und als solche erkannt werden, findet in der Stufe der Anpassung aufgrund besserer Kommunikations- und Verständnismöglichkeiten bereits ein respektvoller Umgang mit ihnen statt. Auf der letzten Entwicklungsstufe der interkulturellen Sensitivität versteht der ‚Weltbürger‘ seine eigene Kultur im Kontext anderer Kulturen, Unterschiedlichkeiten werden eingeschlossen und als solche akzeptiert.

Gemessen werden die einzelnen Stufen bei Personen durch das ebenfalls von Bennett entwickelte *Intercultural Development Inventory* (IDI), das sich auf das DMIS bezieht. Anhand eines Fragebogens mit 50 Multiple-Choice-Fragen werden die Einstellungen der Befragten untersucht und im Anschluss den Entwicklungsstufen zugeordnet (Hammer & Bennett et al., 2003).

1.2 Pädagogische Ansätze einer interkulturellen Kompetenz

Durch die heterogene Schüler/innenschaft in deutschen Klassenzimmern ist die Forderung nach einer angepassten Lehrkräfteausbildung groß. Es bedarf einer den pädagogischen Herausforderungen angepassten Definition der ohnehin diffus erscheinenden inhaltlichen Auslegung einer Interkulturellen Kompetenz. Aus dem derzeitigen Diskussionsstand lässt sich ein Handlungsbedarf für die strukturierte Internationalisierung der Lehrkräftebildung an Universitäten ableiten, der eine thematische Spezifizierung als Grundlage der weiteren Abhandlung vorsieht. So fordert Thomas treffend „Tiefenforschung statt Breitenforschung, um eine globale (...) Rundumbetrachtung zu vermeiden“ (Thomas, 2003, S. 149). In diesem Kontext findet eine begriffliche Fokussierung der interkulturellen Kompetenz vor dem Hintergrund pädagogischen Handelns statt. Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollte eine *interkulturell kompetente* Lehrkraft verfügen, um den Anforderungen und Herausforderungen einer heterogenen Schüler/innenschaft gerecht zu werden?

Die bislang wenigen vorliegenden Konzepte zur interkulturellen Kompetenzbildung in der Lehrkräftebildung blenden die entwickelten Modelle nicht aus, sondern berufen sich auf sie oder ergänzen sie gar. Aus diesem Grunde werden im Folgenden pädagogische Ansätze zu einer Förderung von interkultureller Kompetenz vorgestellt, die sich in den vergangenen Jahrzehnten im nationalen wie internationalen interdisziplinären Forschungsfeld herausgebildet und durchgesetzt haben. Diese stammen – wie die Abhandlung zeigen wird – maßgeblich von Psycholog/innen oder Kommunikationswissenschaftler/innen. Der erziehungswissenschaftliche Ansatz, der differierende, da weniger leistungsorientierte und gewinnbringende Interessen verfolgt als wirtschaftlich ausgerichtete Unternehmungen, setzt sich von diesen auch in seinen begrifflichen Verwendungen ab. So wird oftmals der Terminus des interkulturellen Lernens dem der Kompetenz vorgezogen, um sich auf den prozesshaft stattfindenden Zugewinn von menschlichen Wissensbeständen zu fokussieren. Vorab sei bereits darauf hingewiesen, dass ein allgemeingültiges Konzept von interkultureller Kompetenz bei Lehrkräften bislang nicht vorliegt. Dennoch existieren – auch als Reaktion auf die politischen und bildungswissenschaftlichen Forderungen einer Internationalisierung der Lehrkräftebildung – erste Ansätze, die im Folgenden zusammengefasst vorgestellt werden.

Bereits im Jahr 1996 hat die Kultusministerkonferenz auf die Notwendigkeit einer interkulturell ausgerichteten Bildung und Erziehung in der Schule hingewiesen und einen Orientierungsrahmen für die systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen vorgelegt (KMK, 2013). Die Vermittlung des interkulturellen Kompetenzerwerbs gestaltet sich demnach fächerübergreifend und betrifft als Querschnittsaufgabe alle Lehrkräfte. Eine erfolgreiche Umsetzung findet vor allem im Schulentwicklungsprozess statt, nach dem Schule als Institution unter Teilhabe aller Beteiligten die Aufgabenfelder „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ und „Durchgängige Sprachbildung“ verbindlich im allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule verankert (KMK, 2013, S. 11). Lernanlässe sollen unter Addition von Unterstützungssystemen und außerschulischen Partner/innen zu nachfolgenden Dimensionen geschaffen werden:

- Wissen und Erkennen
- Reflektieren und Bewerten
- Handeln und Gestalten¹⁴.

Zur erfolgreichen Implementierung zählt eine bedarfsgerechte Lehrkräfteaus- und -weiterbildung sowie eine „Stärkung der interkulturellen Kompetenz des pädagogischen Personals“ (KMK, 2013, S. 5). Eine Konkretisierung des Kompetenzbegriffs steht jedoch aus.

Auch wenn Lanfranchi im Jahr 2008 konsterniert, dass nach wie vor „der Umgang mit der kulturellen Heterogenität keine Selbstverständlichkeit einer pädagogischen Professionalität aller Lehrpersonen [darstellt]“ (Lanfranchi, 2008, S. 232), zeigen die bildungspolitischen Debatten durchaus eine Wirkung bei der Formulierung von interkulturell kompetenzorientierten Bildungsstandards in Schule und Hochschule.

Bolten hat auf Grundlage der KMK-Empfehlungen Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule zusammengestellt und sieht bei der beschriebenen Querschnittsaufgabe Handlungsbedarf insbesondere bzgl. einer Aus- und Weiterbildung der allgemeinen Handlungskompetenz bei Lehrkräften. Da sich diese aus individuellen, sozialen, fachlichen und strategischen Teilkompetenzen zusammensetzt, stelle die interkulturelle Kompetenz „einen Bezugsrahmen für diese vier grundlegenden Handlungs(teil)kompetenzen dar“ (Bolten, 2001, S. 108). Konsequenterweise erfolgt daraus die Ableitung, dass interkulturelle Kompetenz, hier als Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen verstanden, kein eigenes Schulfach sein sollte. Vielmehr erfolgt eine effektive Vermittlung interkultureller Handlungskompetenz bei einer Überwindung von Fächergrenzen und Bereitstellung von interkulturellen Praxisräumen und Lernangeboten – offline wie insbesondere auch online durch Nutzung des Internets (Bolten, 2001, S. 108–112).

Vor dem Hintergrund der theoretischen Forderungen gibt es bereits praktische Umsetzungsmaßnahmen in Lehrplänen einzelner Bundesländer¹⁵. Neumann/Reuter kommen bei einer Überprüfung, wie interkulturelle Kompetenz erreicht werden soll, die vorrangig als „Fähigkeit zur Anerkennung von Verschiedenheit und zum angemessenen Umgang mit Vielfalt“ (Neumann & Reuter, 2004, S. 805) verstanden wird, zu folgendem Ergebnis: in Anlehnung an die KMK-Empfehlung besteht Einigkeit über die Bestimmung von interkulturellem Lernen als Querschnittsaufgabe. Um Lernprozesse erfolgreich umzusetzen und überprüfen zu können, ist die vorherige Benennung von Unterrichtszielen, -strukturen und -ergebnissen erforderlich.

„Die Texte benennen in der Regel Ziele interkultureller Pädagogik, aber die Struktur des Wissenserwerbs und des Ausbaus von Handlungskompetenz in unterschiedlichen Situationen wird nur unspezifisch erfasst (...). Die angestrebten Ergebnisse schließlich sind in der Regel nicht formuliert“ (Neumann & Reuter, 2004, S. 815).

Dieser Umstand – das Fehlen eines Konzeptes von der Zielformulierung bis hin zur Ausprägung wissensbasierter Handlungsfähigkeit – ist auf die mangelnde einheitliche

¹⁴ Zur konkreten inhaltlichen Ausgestaltung der einzelnen Dimensionen vgl. KMK, 2013, S. 4.

¹⁵ Vgl. Knigge & Niessen (2012).

Konzeption von interkultureller Kompetenz zurückzuführen. Lanfranchi fügt resümierend hinzu, dass im Umgang mit dem „vorbelasteten Begriff“ zwar ein dynamisches Verständnis beibehalten werden könne, zeigt jedoch zugleich die Ambivalenz zur Forderung eines „ganzheitlichen Ansatzes“ auf (Lanfranchi, 2008, S. 256). Dieser beinhaltet neben den individuellen pädagogischen Handlungskompetenzen in einem multikulturellen Umfeld auch Entwicklungsaspekte der Schule als Institution und Rahmen für Lehr- und Lernprozesse. Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften impliziert nach Lanfranchi folgende Bereiche:

- Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Ebene der Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit,
- persönlichkeitsbildende Fähigkeiten auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen,
- Kompetenzen auf der Ebene des kommunikativen Handelns (Lanfranchi, 2008, S. 256).

Ziel ist, aus Lehrkräften „Fachleute für die Gestaltung von Begegnungen und Beziehungen“ (Lanfranchi, 2008, S. 231) zu machen. Im schulischen Kontext kann diese Intention auf unterschiedlichen Ebenen verstanden werden. Polat / Metin haben in ihrer Untersuchung an amerikanischen Schulen zum Zusammenhang zwischen interkultureller Kompetenz und Konfliktlösungsfähigkeit herausgefunden, dass Lehrkräfte mit einer höheren interkulturellen Kompetenz eher in der Lage sind, Konflikte kooperativ und sachlich zu lösen als Lehrkräfte, bei denen die interkulturelle Kompetenz weniger stark ausgeprägt ist (Polat & Metin, 2012, S. 1966). Vor dem Verständnis, dass interkulturelle Kompetenz sich zusammensetzt aus den fünf Faktoren „*cultural empathy, open-mindedness, social initiative, emotional stability and flexibility*“¹⁶ vermuten die Autoren: „*the reason for this can be based on desire for displaying stable behaviour based on equality instead of power relationships which are based on intercultural competence*“ (Polat & Metin, 2012, S. 1967).

Im deutschsprachigen Raum liegt zur interkulturellen Konfliktforschung im Schulkontext ein Beitrag von Buchwald/Ringeisen vor (Buchwald & Ringeisen, 2007). Die Autor/innen haben in der Pilotstudie vor dem Hintergrund eines mehrdimensionalen Kulturmodells erfolgreich das multiaxiale Copingmodell als Messinstrument auf seine Anwendbarkeit hin untersucht, um „Möglichkeiten auf[zu]zeigen, interkulturelle Konflikte für Lehrende durchschaubarer zu machen und ihnen damit präventiv entgegenzuwirken bzw. Bewältigungsstrategien ableiten zu können“ (Buchwald & Ringeisen, 2007, S. 82). Den Ansatz, dass Lehrkräfte selber als Expert/innen aus und in der Praxis Bedarfe formulieren, anhand derer theoretische Deutungsmuster erarbeitet werden, verfolgen ebenfalls Over & Mienert. In der Annahme, dass „interkulturelle Schulentwicklung kein von außen verordnetes (...) Projekt sein kann, sondern die Expertise der „Betroffenen“ grundlegend berücksichtigen sollte“ (Over & Mienert, 2010), haben sie ein Kompetenzprofil der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften entwickelt, das die Anforderungen an Lehrkräfte in interkulturellen Schulen abbildet. Auffallend bei den Dimensionen – Schülerorientierung, Individualzentrierte pädagogische Kompetenz, kulturelle Sensibilität, Führungs-

¹⁶ Zu den inhaltlichen Erläuterungen dieser Faktoren s. Polat & Metin, 2012, S. 1962.

kompetenz, Fähigkeit zur Teamarbeit und zum Konfliktmanagement – sind zum einen die vermeintlich weniger starke Ausrichtung auf interkulturelle als auf allgemeinpädagogische Zusammenhänge, zum anderen die inhaltlichen Differenzen zu den vorliegenden Konzepten zur interkulturellen Kompetenz bei Lehrkräften. Hieraus ließe sich die grundsätzliche Fragestellung ableiten, wie praxisorientiert und zielführend die theoretischen Abhandlungen zur Professionalisierung von Lehrkräften tatsächlich sind oder sein können.

1.3 Ein pädagogisches Kompetenzmodell

Vor dem Hintergrund der dargelegten historischen Genese wird im Folgenden ein eigens entwickeltes Kompetenzmodell vorgestellt, das ergänzend zu den bisherig vorhandenen Modellen verstanden werden soll und einen expliziten Bezug zur Lehrkräftebildung aufweist.

Als Grundlage wird das Modell von Kunter & Baumert zu Aspekten professioneller Kompetenz herangezogen (Kunter & Baumert, 2011, S. 32). Das Modell sieht im Mittelpunkt vier verschiedene Aspekte professioneller Kompetenz: neben dem eigentlichen Professionswissen, das sich in fünf Kompetenzbereiche (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Orientierungswissen, Beratungswissen) gliedert, sind für Lehrkräfte ebenso die Selbstregulation, die motivationalen Orientierungen sowie die Überzeugungen / Werthaltungen / Ziele bedeutsam.

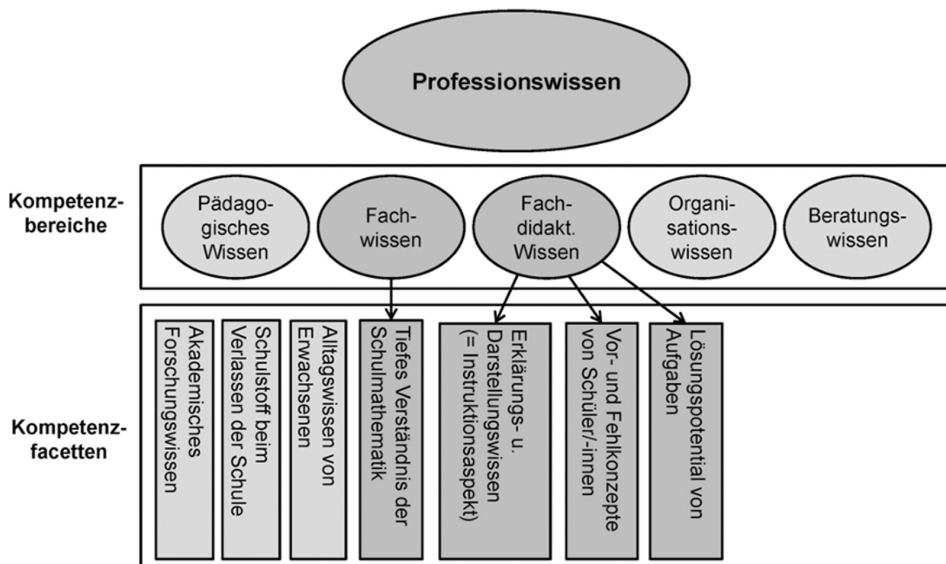


Abbildung 3: Das Kompetenzmodell nach Kunter & Baumert mit Spezifikationen für das Professionswissen

Auffällig in diesem Kontext ist die fehlende Aufnahme bzw. explizite Nennung einer Interkulturellen Kompetenz. Unter Rückgriff auf die allgemeingültigen und bewährten Modelle von Deardorff und Bennett sollen aus diesem Grunde die Aspekte professio-

neller Kompetenz bei Lehrkräften um die affektiven, kognitiven und konativen Dimensionen ergänzt werden. Im interkulturellen Setting werden die Aspekte um folgende Indikatoren ergänzt:

- Professionswissen: Wissen über Migrationsbewegungen, religiöse und kulturelle Minoritäten, sprachliche Voraussetzungen von Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte, Schule als Konstrukt von Kultur etc.
- Überzeugungen /Wertehaltungen, die ein Lernen unter Chancengleichheit ermöglichen, kulturelle Hintergründe in die Lehr-Lernprozesse berücksichtigen und produktiv aufnehmen.
- Motivationale Orientierungen, interkulturelle Situationen in der Schule aktiv aufzugreifen.
- Selbstregulation im Umgang mit interkulturell bedingten Herausforderungen.

Diese Einzelaspekte werden vor dem Hintergrund einer prozesshaften Kompetenzentwicklung jeweils in die drei Dimensionen Wissen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten, Handeln und Gestalten gestuft. In Anlehnung an diese drei Kompetenzdimensionen werden Kompetenzaspekte aufgeführt, die explizit für eine pädagogische Professionalität von Lehrkräften im interkulturellen Lehr- und Lernsetting bedeutsam sind. Diese Aspekte berücksichtigen über die dimensionale Zuordnung jedoch auch soziale, methodische, fachliche und individuelle Kompetenzaspekte. Das folgende Kompetenzmodell ist in seiner Ausgestaltung nicht finalisiert, berücksichtigt hingegen Wissen,

WISSEN um...	EINSTELLUNGEN UND HALTUNGEN	HANDLUNGSFÄHIGKEIT
Differenzierung zwischen kultureller, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit	Sensibilität im Umgang mit Critical Incidents/Kulturstandards → kulturelle Sensibilität	Kommunikationsfähigkeit (unterschiedliche Ebenen der Kommunikationsformen erkennen und anwenden)
Kultur als ein konstruiertes Orientierungssystem, das das menschliche Denken, Handeln und Werten bestimmt	Sensibilität im Umgang mit sprachbedingten Herausforderungen z.B. bei Aufgabenbewältigungen	Reflexion von Rollenverhältnissen (Lehrer – Schüler/Mann – Frau/ Alter)
Migrationsgeschichten und (Fremd-)sprachenkenntnisse der SuS	Changierender Perspektivwechsel das Eigene und das Fremde wahrnehmen	Sensibler Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien
Rechte und Pflichten der SuS in religions-, sprachlich-, kulturbedingten Situationen im schulischen Kontext	Offenheit und Unvoreingenommenheit für national, ethnisch und kulturell bedingte Andersartigkeit (kein Defizitdenken)	Aufnahme von Themen des Globalen Lernens im Unterricht
Rassistische und migrationskritische Darstellungen in vorhandenen Lehrmaterialien	Empathie für individuelle Handlungsmuster und Verhaltensweisen	Gezielte Sprachförderung: DaF/DaZ-Kenntnisse/diagnostische Fähigkeiten
Fremdsprachenkenntnisse	Selbstwirksamkeitswahrnehmungen verstärken	Bereitstellung von individuellen Fördermaßnahmen
Selektionsmechanismen von Schule ggü. „fremdsprachigen“ SuS und SuS mit Migrationshintergrund	Starke Subjektorientierung/Schülerorientierung	Konfliktlösefähigkeiten
Fremdsprachenkenntnisse	Offenheit	Lebensweltbezogenheit herstellen
Kulturelles Bewusstsein	Empathie	Interkulturelle Dialogfähigkeit
	Anpassungsfähigkeit	Führungskompetenz
	Flexibilität	Teamfähigkeit/Gestaltung von Lernorten
	Kommunikationsfähigkeit	
	Selbstbewusstsein	
	Reflexionsfähigkeit	

Abbildung 4: Ein pädagogisches Kompetenzmodell nach Schmengler, 2021.

2 Auslandsmobilität und Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung

In ihrer Dissertation führte die Autorin eine Studie zu Auslandserfahrungen von Lehrkräften und deren Einfluss auf die pädagogische Professionalität in der Schule durch. Es wurden Lehrerinnen interviewt, die zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung in Internationalen Klassen¹⁷ arbeiteten und ferner im Rahmen ihres Studiums Auslandsaufenthalte in Ländern des globalen Südens absolviert haben. Während der Auslandsaufenthalte waren die Probandinnen an Schulen im Ausland tätig. Untersucht wurde der Zusammenhang der Erfahrungen, die die Probandinnen in den Interviews schilderten, und einem möglichen interkulturellen Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund des neu entwickelten, zuvor dargestellten Kompetenzmodells. Zugrunde lag die These, dass sich Auslandserfahrungen positiv auf die interkulturelle Kompetenzentwicklung auswirken (European Commission, 2014, S. 63).

Es lässt sich festhalten, dass sich alle interviewten Personen als interkulturell kompetent einschätzen und sich in ihrer persönlichen Wahrnehmung in ihren Fähigkeiten von ihren Kolleg/innen positiv absetzen.¹⁸ Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive liest sich dieser Umstand durchaus kritisch, da konkrete Kenntnisse um wissenschaftliche Modelle interkultureller Kompetenz nicht nachgewiesen werden konnten. Es bleibt demnach unklar, über welche individuellen Vorstellungen die Lehrerinnen bezüglich einer interkulturellen Kompetenz verfügen. Auch verweist keine Lehrerin auf den Beschluss der KMK aus dem Jahr 2013 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, der den Handlungsrahmen in den Schulen darstellt. Es kann somit nicht vorausgesetzt werden, dass Vorgaben zu den von Lehrkräften erwarteten Kompetenzen von diesen als solche wahrgenommen werden. Ihre persönlichen Erfahrungen im Ausland bewerten sie hinsichtlich einer Förderung von interkultureller Kompetenz unterschiedlich. Allen gemein ist die persönliche Einschätzung, dass sie durch ihre Sozialisation ein Grundinteresse an interkulturellen Themen und Begegnungen mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen haben. Insofern werden die Auslandsaufenthalte als ein Mosaik in einer Biographie bewertet, die sich ohnehin durch Offenheit und Empathie für Fluchterfahrungen auszeichnet. Neben dieser persönlichen Wahrnehmung der eigenen Person und Kompetenzen im pädagogischen Handlungsrahmen steht die Auswertung der Forschungsdaten. Demnach ist die Einschätzung der Interviewten bezüglich ihrer interkulturellen Kompetenz deutlich optimistischer als es die Forschungsergebnisse zulassen. So lassen sich bezüglich der Aspekte einer interkulturellen Kompetenz insbesondere im Bereich *Wissen* wenig Konzepte ausmachen, die das Handeln als pädagogisch professionell anmuten lassen. Zugleich lässt sich festhalten, dass alle Probandinnen deutliche Mängel in der Ausrichtung der Bildungsbemühungen benennen. Diese Mängel beziehen sie insbesondere auf die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen die

17 Klassen, die hauptsächlich aus Schüler/innen bestehen, die eine Fluchterfahrung bzw. eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen. Der Begriff Internationale Klassen kommt aus dem Bundesland Hamburg und wird verallgemeinernd für entsprechende Klassen in anderen Bundesländern verwendet.

18 Zu den Ergebnissen der Dissertation siehe Schmengler (2021), ab S. 161.

Beschulung von Internationalen Klassen stattfinden muss. Daraus ableitend äußern sich einige Probandinnen unzufrieden über die Ausrichtung des eigenen Unterrichts. Sie beklagen eine Dauerbelastung in der Ausübung ihres Berufs und wenig Selbstwirksamkeit. In ihrem Sprechen über diese Erfahrungen werden Differenzierungslinien wirkmächtig. Ethnozentrische Perspektiven, die eine persönliche Privilegiertheit gegenüber den Lebensbedingungen in den aufgesuchten Ländern beinhalten, können ebenso festgehalten werden. Auch wenn man, wie Bolten (2012, S. 82) feststellt, „ethnozentrisches Denken selbst dann nicht unterbinden kann, wenn man sich dessen negativer Auswirkungen bewusst ist“, steht eben diese Reflexion über das Eigene und das Fremde bei den Probandinnen in den Interviews aus. Interkulturelle Begegnungen werden zumeist als Erfahrungslernen hinsichtlich der eigenen Biographie angestrebt. Berufsrelevante Herausforderungen in Internationalen Klassen sehen sie vor allem in systemisch bedingten Rahmenbedingungen und weniger bei ihrer (mangelnden) professionellen Kompetenz. Insgesamt lassen sich Aspekte einer interkulturellen Kompetenz nach dem entwickelten Kompetenzmodell in Ansätzen belegen. Von einer ganzheitlichen Kompetenzförderung durch die verschiedenen Eigeninitiativen, sich beruflich wie privat mit Personen aus anderen Kulturkreisen auseinanderzusetzen, kann nicht gesprochen werden.

Hingegen wird in den Interviews deutlich, dass die Probandinnen, teils begründet durch ihre Auslandserfahrungen, eine Sensibilität für die Migrationserfahrungen ihrer Schüler/innen mitbringen. Sie kritisieren die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht stattfindet und bemängeln die fehlende (politische) Einsicht, dass die Schüler/innen höchst individuelle Bildungsbedarfe mitbringen. So sprechen alle die Notwendigkeit einer differenzierten Beschulung dieser Zielgruppe an. Dabei wird deutlich, dass das System Schule nicht singular betrachtet werden sollte, sondern fachliche Expertise nicht unterrichtenden Personals hinzugezogen werden müsste. Kompetenz lässt sich nur anwendungsbezogen messen und wird „nicht alleine über zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten definiert“ (Frey, 2014, S. 713). Interkulturelle Kompetenz kann nicht „durch Interviews gemessen (...), sondern nur in der Performanz selbst beurteilt werden“ (Holzbrecher & Over, 2015, S. 87). Folglich lag dem Anspruch der Arbeit keine Kompetenzmessung zugrunde. Hingegen kann aufgezeigt werden, welche Aspekte des interkulturellen Kompetenzmodells überhaupt als solche verbalisiert und problematisiert werden. Es lässt sich festhalten, dass die Probandinnen hinsichtlich des Kompetenzmodells nur wenige Aspekte in ihrer fachlichen Komplexität erfüllen. Darüber hinaus erkennen sie die „veränderten Rahmenbedingungen grenzüberschreitender Kommunikation“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 95) an und kritisieren den Umgang des Bildungssystems mit der Beschulung von Geflüchteten und Migrant/innen seit dem Jahr 2015 stark.

Auslandsaufenthalte im Rahmen der Lehrkräftebildung sollen in besonderem Maße die interkulturelle Kompetenz bei angehenden Lehrkräften fördern (Deardorff, 2006, S. 241). „Die systematische Förderung wertschätzender interkultureller Einstellungen und entsprechender Fähigkeiten zur Selbstreflexion“ (Busse & Göbel, 2017, S. 434) wird demnach durch unterschiedliche Maßnahmen, unter anderem durch die Förderung von Auslandsaufenthalten an Hochschulen und Universitäten angestrebt. So zeigen wissenschaftliche Befunde, dass „zur Entwicklung entsprechender Einstellungen Kul-

turkontakte eine wichtige Rolle spielen“ (Busse & Göbel, 2017, S. 430). In der Studie wurde deutlich, dass eine Kausalität zwischen den biographischen Erfahrungen und dem pädagogischen Handeln nicht vorausgesetzt werden kann. Lernanlässe im Ausland werden nicht automatisch in der Form genutzt, als dass ganzheitlich kompetenzorientierte Entwicklungen stattfinden. Vielmehr zeigt sich, dass Haltungen und Einstellungen sowie individuelle Bildungsbiographien wie Sozialisationserfahrungen großen Einfluss auf das Handeln in Internationalen Klassen haben. Zugrundeliegende Haltungen gegenüber Personen anderer Kulturkreise werden durch die Auslandsaufenthalte bestätigt. Auslandsaufenthalte können somit als ein Baustein in der beruflichen Biographie angesehen werden, die durch eine in der Selbstwahrnehmung offene Haltung geprägt ist. Es zeigt sich bezüglich dieser Haltung eine Divergenz zwischen der Eigen- und Fremdwahrnehmung. In das Studium integrierte Auslandsaufenthalte fördern demnach nicht per se eine interkulturelle Kompetenzbildung von angehenden Lehrkräften. Es bedarf vielmehr einer konkreten Vor- wie auch Nachbereitung.

Was wiederum haben die Lehrerinnen durch ihre Auslandserfahrungen gelernt und welche potentiellen Transfermöglichkeiten auf ihren Berufsalltag können dennoch angenommen werden? Dem empirischen Teil der Dissertation liegt grundsätzlich kein expliziter Lernbegriff zugrunde: So wurde vor dem Hintergrund verschiedener Arten von Lernen vorab keine Engführung vorgenommen (Seel & Hanke, 2010, S. 11). Angenommen wurde hingegen, dass die persönlichen Erfahrungen der Lehrerinnen im Ausland zu einer Veränderung ihres Verständnisses der Unterrichtsdurchführung führen könnten; dass es zu einem Lerntransfer zwischen ihren Erfahrungen und ihrer konkreten Berufsausübung komme. Dabei wurde zunächst nicht differenziert zwischen den unterschiedlichen Definitionsebenen des Begriffs Lerntransfer (Seel & Hanke, 2010, S. 141 ff.). Beim Sprechen über die Lehrerinnentätigkeit stachen Persönlichkeitsmerkmale wie die eigene Sozialisation und Generationenzugehörigkeit in ihrer Stringenz deutlicher hervor als die Erfahrungen im Ausland. Haltungen und Meinungen, die bezüglich Menschen aus anderen Kulturkontexten vor dem Auslandsaufenthalt gegeben waren, wurden durch die Auslandsaufenthalte bestätigt und im Schulkontext weitergelebt.

Bereits im Jahr 2002 wurden von Lang-Wojtasik sechs Aspekte für erfolgreiche Lernkonzepte bzgl. interkultureller Begegnungen entwickelt (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002, S. 27 ff.). Die Aspekte wurden auf touristische Reisen angelegt, der ursprüngliche Lernkontext war somit ein anderer als in dieser Arbeit. Hingegen lässt sich folgender, interessanter Aspekt beobachten: Lang-Wojtasik benennt die beim Reisen bestehende Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen den Reisenden und Bereisten. Gründe des Reisens liegen überwiegend in einem „Fluchtmotiv“ und sind „zunächst von individueller bzw. egoistischer Natur“ (Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2002, S. 18). Diese Ziele korrelieren mit den von den Probandinnen oftmals genannten Motivationsgründen für Auslandsaufenthalte. Konkrete Lernanlässe wie das Schaffen von Dialogen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen wurden von den Probandinnen zumeist im privaten, weniger im schulischen Umfeld gesucht. Durch die Interviews wurde deutlich, dass die Probandinnen Auslandserfahrungen machten, deren Rahmenbedingungen auch mehr als knapp zwei Dekaden später nicht an diese generalisierten Aspekte angepasst waren.

3 Fazit und Handlungsempfehlungen

Für die Ausrichtung einer künftigen Internationalisierung der Lehrer /innenausbildung im Sinne des *internationalism abroad* leiten sich folgende Gedankenstränge ab:

- Die Erfahrungen im Ausland unterliegen vielen Zufälligkeiten und sind stark bestimmt durch die Motivation und biographisch erworbenen Haltungen der Studierenden. Es sollte daher klar formuliert sein, welche Lernprozesse im Rahmen der Lehrkräfteausbildung durch die Universität angeregt und begleitet werden. In Bezug auf das neu entwickelte Kompetenzmodell nach Schmengler (2021) können so einzelne Aspekte herausgegriffen und mit einem theoriegeleiteten Ansatz unterstützt werden.
- Auslandsaufenthalten liegen unterschiedliche Motivationsstränge zugrunde (zur Motivationsentwicklung von Lehramtsstudierenden siehe auch den Beitrag von Sina Westa in diesem Band). Aus bildungsnahen Haushalten kommend stellen die Auslandsaufenthalte oftmals eine Möglichkeit dar, die eigene Biographie um nach ihrer Einschätzung besondere Erfahrungen zu erweitern.
- Um eurozentristischen Denkweisen entgegenzuwirken, sollten in Vor- und Nachbereitungskursen globale Migrationsbewegungen sowie sich daraus entwickelnde Bildungsbiographien konzeptionell erarbeitet werden. Ziel ist es, normalitätskonforme Zugehörigkeitskonstruktionen kritisch zu hinterfragen.
- Zugleich bedarf es eines positiv besetzten Diskurses, bei dem Differenz nicht als Markierung von Unterscheidungen angesehen wird (Lang-Wojtasik, 2010, S. 150). Dazu gehört, das „Normalitätskonstrukt“ einer nationalen Schule kritisch zu hinterfragen.
- Daran anknüpfend ist eine Sensibilisierung für die Verwendung von Begrifflichkeiten und Wissen um Theoreme notwendig: Welche Ziele verfolgt eine interkulturelle Bildung in der Schule und welche pädagogischen Ableitungen ergeben sich für Lehrkräfte? Es handelt sich dabei um dynamische Prozesse, die den aktuellen migrationspolitischen Herausforderungen anzupassen sind (siehe hierzu auch die Ausführungen zur Vor- und Nachbereitung der SCHULWÄRTS!-Praktika, Kapitel 5 im Beitrag von Bloch, Dirani & Hanneken in diesem Band).
- Die Biographie von Schüler/innen wie den Studierenden ist durch eine große Mobilität geprägt und beruht auf einem Heranwachsen in einer globalisierten wie kapitalistischen Welt. Interkulturellen Begegnungen liegt eine Selbstverständlichkeit zugrunde. Insofern sollte eine theoretische Heranführung an Auslandsmobilität nicht losgelöst von den biographischen Bedingungen geschehen. Vielmehr bedarf es neben dem Wissensaufbau, die vorhandenen Haltungen und Einstellungen der künftigen Auslandsmobilen auf einer Metaebene zu reflektieren.
- Strukturell müssen die Bedingungen im Ausland derart ausgerichtet sein, als dass konkrete Lernanlässe für eine interkulturelle Begegnung geschaffen werden. Für die Förderung einer pädagogischen Professionalisierung im Kontext der interkulturellen Kompetenz ist es unerlässlich, im Schulkontext vorbereitete bzw. angeleitete Begegnungen zwischen den Akteur/innen aus unterschiedlichen Ländern zu schaffen (gemeinsame Fortbildungen, Gesprächskreise, Reflexionsrunden, etc.; siehe hierzu auch

die Betreuungsstruktur im Rahmen von SCHULWÄRTS!, Kapitel 6 im Beitrag von Bloch, Dirani & Hanneken in diesem Band).

- Diese konkreten Lernanlässe sollten nicht singular erlebt und betrachtet werden, sondern einen Lernprozess anregen, der bestenfalls zu einem kompetenten Handeln in interkulturellen Settings führt. Um diesen Transfer positiv zu unterstützen, sollten die Lernenden „schon während ihres Lernprozesses mit Beispielen und Anwendungsaufgaben“ (Seel & Hanke, 2010, S. 155) konfrontiert werden. Konkret bedeutet dies, dass Kompetenzaspekte interkulturellen Wissens theoriegeleitet und direkt in die Phasen des Erfahrungsmachens (also im Ausland) eingebunden werden.

Darüber hinaus sollten Reflexionsanlässe geschaffen werden, die einen Perspektivwechsel bereits im Ausland ermöglichen und somit eigene Haltungen und Einstellungen kritisch überdenken lässt. Dabei wird ein Verständnis von interkultureller Bildung als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zugrunde gelegt. Seit den vergangenen Jahren bildet sich ein erweitertes Verständnis von interkultureller Bildung aus. So geht man davon aus, dass die Zuschreibungen von Schüler/innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte die gesellschaftliche Pluralität nicht mehr adäquat widerspiegeln. Erwartungshaltungen an Schüler/innen, die sich in ein vorhandenes auf nationale Strukturen ausgerichtetes Bildungssystem zu integrieren haben, bilden demnach die gesellschaftspolitische Realität nicht mehr ab. Vielmehr bedarf es „einer institutionelle[n] Berücksichtigung von Bildungsbedarfen, die über den nationalen Rahmen Deutschlands hinausweisen“ (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 89). Interkulturelle Begegnungen folgen dem Verständnis nach nicht mehr statischen Orientierungssystemen, die die Grundannahme der Theorie des Eigenen und des Fremden verstärken. Konsequenzen der Globalisierung haben ebenso eine Auswirkung auf „die Herausbildung von Strukturen eines Weltbildungssystems“ (Kiper, 2013, S. 259), das zunehmend nationalstaatliche Bildungsstrukturen herausfordert. Der Idee eines Weltbürgers folgend kommt Schule die Aufgabe zu, Schüler/innen als eben diese in ihrem Selbstverständnis abzuholen: „Die Individuen positionieren sich an mehreren Plätzen (...). Sie partizipieren an verschiedenen Wissens- und Symbolsystemen“ (Kiper, 2013, S. 256). Diesem Verständnis folgend schließen sich aktuell wissenschaftliche Gedankengänge an eine Bildung in der Weltgesellschaft an, die eine Transformation ebendieser zugrunde legt (Karakasoglu & Vogel, 2019, S. 89).

Ausgehend von den Ergebnissen scheinen Untersuchungen vonnöten, wie interkulturelle Bildung derzeit in der Lehrkräfteausbildung verankert ist, wie sich oben benannte Entwicklungslinien im universitären Diskurs niederschlagen und welche Auswirkungen angepasste Ausbildungsinhalte auf das Handeln von Berufsanfänger/innen in Internationalen Klassen haben. So bedarf es eines Verständniswandels einer interkulturellen Bildung im Rahmen der Lehrkräfteausbildung (siehe hierzu den Beitrag von Hlukhovich in diesem Band). Lehrkräfte müssen zu Weltbürger/innen ausgebildet werden, die über nationale Strukturen und kulturelle Engführungen hinaus Querschnittsthemen aufgreifen. Erste Ansätze einer ganzheitlichen Bildung als Global Citizenship Education liegen bereits vor (Lang-Wojtasik, 2019). Neben den wissenschaftlichen Diskursen

scheint darüber hinaus eine politische Reaktion auf die umfangreichen Herausforderungen in der Institution Schule, die nach wie vor auf kulturelle Disparitäten ausgerichtet ist, notwendig.

Literatur

- Bannenberg, A. (2011). *Die Bedeutung interkultureller Kommunikation in der Wirtschaft: Theoretische und empirische Erforschung von Bedarf und Praxis der interkulturellen Personalentwicklung anhand einiger deutscher Großunternehmen der Automobil- und Zuliefererindustrie*. Kassel: University Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethno-relativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Hrsg.), *Education for the intercultural experience* (S. 27–71). Yarmouth.
- Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2006). *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf
- Bolten, J. (2001). Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (S. 106–113). Sternefels/Berlin: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Bolten, J. (2006). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training* (S. 57–76). München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz“? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In J. Berninghausen & V. Künzer (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung: Business across Cultures* (S. 21–42). Berlin: Iko-Verlag.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Buchwald, P. & Ringeisen, T. (2007). Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells. *Interculture journal*, 5, 71–95.
- Busse, V. & Göbel, K. (2017). Interkulturelle Kompetenz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zum Stellenwert interkultureller Einstellungen als Grundlage relevanter Handlungskompetenzen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2017(3), 427–437.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595356>
- Byram, M. & Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, G. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353–383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Cockwell, A. (2010). *Entwicklung interkultureller Kompetenz von Fach- und Führungskräften durch Training und Coaching*. Norderstedt: BoD.
- Condon, J. & LaBrack, B. (2015). Culture, Definition of. In Bennett, J. (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, 1, 191–195.
- European Commission (Hrsg.) (2014). *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxemburg.

- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Gertsen, M. C. (1990): Intercultural competence and expatriates. *The International Journal of Human Resource Management* 1(3), 341–362. <https://doi.org/10.1080/09585199000000054>
- Hammer, M. R. & Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hansen, K. P. (2011). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Holzbrecher, A. & Over, U. (2015). *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Karakasoglu, Y. & Vogel, D. (2019). Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation* (S. 89–105). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9>
- Kiper, H. (2013): *Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 i.d.F. vom 05. 12. 2013*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Augsburg: Wißner.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV Münster* (S. 29–54). Münster. Waxmann.
- Lanfranchi, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 231–260). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7_11
- Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2002). Bildung durch Begegnungsreisen? Interkulturelles Lernen in Zeiten des Massentourismus. In Kreienbaum, M. & Gramelt, K. & Pfeiffer, St. & Schmitt, Th. (Hrsg.): *Bildung als Herausforderung. Leben und Lernen in Zambia* (S. 17–35). London: IKO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8>
- Lang-Wojtasik, G. (2010). „Wir sollten mehr über die Kultur der Ausländerkinder erfahren ...“. Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. In H. Rommel, S. Peetz et al. (Hrsg.), *Grenzzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 136–157). Schwalbach a.T: Wochenschau Wissenschaft.
- Lang-Wojtasik, G. (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen / Berlin / Toronto: Barbara Budrich.
- Mertesacker, M. (2010). *Die Interkulturelle Kompetenz im International Human Resource Management: Eine konfirmatorische Evaluation*. Köln: Josef Eul Verlag.
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2004): *Interkulturelles Marketing*. München: Vahlen.
- Neumann, U. & Reuter, L. R. (2004). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 803–817.
- Over, U. & Mienert, M. (2010). Dimensionen interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. *Interculture journal* 12, 33–50.

- Polat, S. & Metin, M. A. (2012). The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961–1968. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.411>
- Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3).
- Seel, N. & Hanke, U. (2010). *Lernen und Behalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmengler, J. (2021): *Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten und deren Einfluss auf die Bewältigung von berufsrelevanten Herausforderungen in Internationalen Klassen*. Verfügbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5073/1/scherf21.pdf>
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 241–268. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90012-6)
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 35–46). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model of becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90039-6)
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14(1), 137–150.
- Thomas, A. (2005). Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 243–274). Erlangen: Campus.
- Volkman, L. (2002). Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkman, K. Stierstorfer & W. Gehring (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts* (S. 11–47). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wiseman, R. L. & Hammer, M. R. & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349–370. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90017-5)