



Einleitung

Um die Wahl des Themas „Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen“ verständlich zu machen, möchte ich im Interesse kontextualisierter Forschung¹ zunächst die Umstände erläutern, die mich zur Formulierung des Themas gebracht haben. Dafür werde ich ein wenig ausholen müssen, um das Verhältnis zwischen dem Erlernen von Fremdsprachen und interkulturellen Erfahrungen in der augenblicklichen hochschulpolitischen und akademischen Lage zu situieren. Danach werde ich die für das Tagungsthema gewählten Begriffe erläutern.

Ausgangslage: Als Dozent für Wirtschaftsfranzösisch, Wirtschaftsspanisch und Interkulturelles am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Dortmund befinde ich mich in einer für einen Frankoromanisten und Hispanisten untypischen Lage, da die Einbindung von Fremdsprachendozenten in einen wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich bzw. eine entsprechende Fakultät in Deutschland sehr selten anzutreffen ist. Anders als beim Englischen kommt das Fremdsprachenangebot in Französisch und Spanisch nur den Studierenden des Studienganges *International Business* zugute; „Intercultural Relations“ ist hier ein Modul mit anglophoner, frankophoner und hispanophoner Wahlmöglichkeit. Wie bei Juristen, die z. B. Arbeitsrecht lehren, besteht die methodologische Ambivalenz, als Geistes- bzw. Kulturwissenschaftler in einer weitgehend empirisch-positivistischen Disziplin tätig zu sein. In den letzten Jahren haben sich hier erste Kooperationsmöglichkeiten ergeben, die den Namen der Interdisziplinarität verdienen.

Trotz der zurzeit gesicherten institutionellen Verankerung des Fremdsprachenunterrichts am Fachbereich Wirtschaft (insgesamt Englisch, Französisch, Spanisch, Niederländisch) haben aber gesellschaftliche Entwicklungen einen deutlichen Einfluss auf die Angebotsplanung. Einerseits wurde Ende der 80er Jahren des 20. Jahrhunderts auch für Betriebswirte die Notwendigkeit bejaht, auf der Basis solider Fremdsprachenkenntnisse einen Studienaufenthalt im Ausland in das Curriculum zu integrieren; so entstanden die Doppelabschlüsse des Studienganges *International Business* mit zunächst europäischen, dann über den Globus verteilten Partnerhochschulen. Andererseits schlug sich aber auch mit der Bologna-Reform die verstärkte Standardisierung der Curricula in einer Aufwertung des Englischen als ökonomischer, politischer und akademischer „Leitwährung“ nieder.

¹ Blanchet, Philippe (2011): Nécéssité d'une réflexion épistémologique, in : Blanchet, Philippe / Charde-net, Patrick (Hrsg.) (2011) : Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, Editions des archives contemporaines, 17ff.; de Robillard, Didier (2011) : Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? in : A.a.O., 24ff.; Beacco, Jean-Claude (2011) : Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures, in : A.a.O., 31ff.



Mehrsprachigkeit: Durch diese Entwicklung ist die Mehrsprachigkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Europa² massiv unter Druck geraten. Dieser Druck ist keineswegs metaphorisch gemeint, weil die Verbindung der fremdsprachlichen Kompetenz mit dem Thema der Macht stattgefunden hat. Damit ist zunächst die politische Macht der Hochschulen als Institutionen gemeint, die sie im europäischen Hochschul- und Forschungsraum ausüben können und müssen, um ihre spezifischen Interessen in die politische Willensbildung einzubringen.³ Die Hochschulen, die sich strategisch gut positionieren, können Drittmittel an sich binden und z. B. Exzellenzcluster bilden. Mit dieser Stärkung des Standortes werden diese Hochschulen wiederum für die politischen Entscheider (*policy-makers*) interessant, die im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit des eigenen Landes den betreffenden Standort gezielt fördern. In dieser Marktlogik wird gefördert, was die internationale Angebotsstärke hebt.⁴

Der beste Katalysator dieses Interesses ist zurzeit das globale Englisch⁵ oder Weltenglisch⁶: Da es bislang die einzige unbegrenzt konvertible sprachliche „Währung“⁷ ist, werden weltweit immer mehr englischsprachige Curricula angeboten und Forschungsergebnisse in englischer Sprache veröffentlicht. Mit der Ausweitung des Englischen als Lehr- und Forschungssprache können Quantität und Frequenz der Studierendenflüsse wie auch des Austauschs und der Kooperation von Wissenschaftlern schlagartig gesteigert werden. Demgegenüber besitzen andere Sprachen als sprachliche „Währungen“ nur eine begrenzte oder gar keine Konvertibilität.⁸

² Vgl. die entsprechenden Politiken der Europäischen Union, des Europarates und der UNESCO: http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism_de.htm
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp
<http://www.unesco.de/jahr-der-sprachen-2008.html>

³ S. die European Association of Universities (EAU): <http://www.eua.be/Home.aspx>

⁴ Vgl. die Erklärung des Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Die wachsende Globalisierung erfordert eine stärkere internationale Ausrichtung der Hochschulen in einem weltweiten Bildungsmarkt sowie mehr Austausch von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Der internationale Austausch ist so mehr denn je Voraussetzung für moderne Hochschulen, Spitzenforschung und Innovation.“ <http://www.bmbf.de/de/908.php>

⁵ Nèrière, Jean-Paul (2011): *Globish: Die neue Weltsprache?* Berlin/München. Sprachwissenschaftler sprechen von *English as an International Language* (EIL).

⁶ Dieser Terminus ist eingeführt worden, um den Unterschied zum Konzept der *lingua franca* zu markieren: „A lingua franca (ELF) is a common language between people who do not share the same first language whilst the concept of World English seeks to legitimise the established and emergent varieties of English of the outer and expanding circle countries.“ McAlinden, Maggie/Zagoria, Ilan (2013): *Which English?*, in: *Forum. Discussing international education*, European Association for International Education (EAIE), Winter 2013, 33.

⁷ Calvet, Louis-Jean (2002): *Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris.

⁸ Zu den Paradoxien der Einführung des Englischen als Geschäftssprache in nicht anglophonen Ländern vgl. Tsui, Ami B. M. (2008): *Mondialisation et paradoxes linguistiques: le rôle de l'anglais*, in: Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramsch, Claire (Hrsg.) (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, 353-356; Lo Bianco, Joseph/Véronique, Daniel (2008): *Introduction: Institutions et pouvoir*, in: A.a.O., 331-339.



Englisch als Sprache der Internationalisierung: Im Medium der englischen Sprache vollzieht sich im Augenblick die Internationalisierung der Hochschulen, die damit auf die neuen Anforderungen des internationalen Bildungsmarktes, der Wandlung der Berufswelt sowie der Forschung reagieren. Als Multiplikator von Kompetenzen in ihrer jeweiligen Region tragen die Hochschulen zur Weiterentwicklung der global vernetzten Infrastruktur bei und proklamieren, dass interkulturelle Kompetenz in Zukunft für Dozenten, Studierende und Mitarbeiter notwendig sei.

Die vorrangige Fixierung auf die strategische Positionierung⁹ im Konzert der gesellschaftlichen Einflussgruppen in der Europäischen Union (und darüber hinaus) führt aber dazu, dass die Praxis der Internationalisierung der Hochschulen zurzeit häufig einem engen Reduktionismus verhaftet bleibt.¹⁰ Aufgrund sprachpolitischer Weichenstellungen in zahlreichen Ländern erscheint das globale Englisch als alternativloses Medium: Es wird so selbstverständlich als Idiom der wissenschaftlichen und studentischen Welt betrachtet, dass besonders in der bevölkerungsstarken Ländern eine Erörterung der Rolle der Mehrsprachigkeit zunehmend in den Hintergrund gedrängt wird.¹¹ Europa und seine spezifischen Anliegen bez. des Fremdsprachenlernens drohen, von der aktuellen Welle der Internationalisierung verschlungen zu werden.¹² Allenfalls Vertreter kleinerer Länder, die erst mit den Umwälzungen nach 1989 ihre Unabhängigkeit wiedererlangt haben, rufen in Erinnerung, dass es Individuen sind, die diesen Internationalisierungsprozess tragen und dabei als Personen einen interkulturellen Lernprozess durchlaufen sollen, der aber je nach Ausgangslage sehr unterschiedlich ausfallen kann. Wenn das globale Englisch speziell für Studierende die Funktion des Türöffners beim Kontakt mit Studierenden anderer Sprachgemeinschaften hat, dann könne es nicht sinnvoll sein, gleichsam auf der Schwelle stehen zu bleiben. Dieses Phänomen wird als „Erasmus

⁹ Denzin, Christian (2012): Vorwort, in: Borgwardt, Angela (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, 5: „In den letzten Jahren hat die Internationalisierung der Hochschulen stetig an Bedeutung gewonnen. Während sie über lange Zeit als Bottom-Up-Prozess zwischen einzelnen Fakultäten und Wissenschaftler/innen stattfand, nimmt die Internationalisierung heute eine strategische Funktion ein. Für Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen bildet sie ein zentrales Element zur Positionierung im weltweiten Wettbewerb in Lehre und Forschung.“

¹⁰ Knight, Jane (2008): Higher education in turmoil. The changing world of internationalization, Rotterdam, Sense Publishers.

¹¹ Paradoxerweise hat kürzlich Prof. Dr.-Ing. Liqiu Meng, Vizepräsidentin für Internationales an der Technischen Universität München, darauf hingewiesen, dass die Sprachendiversität ein Vorteil der europäischen Länder sei, der auch bewahrt bleiben sollte. S. Borgwardt, Angela (2012), 50.

¹² Dagegen forderte Dr. Ernst Dieter Rossmann, MdB, bildungs- und forschungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, unter der Überschrift „Leitbild der europäischen Hochschule. Internationalisierung und Europäisierung sind eng miteinander verknüpft. Das Leitbild einer europäischen Hochschule schließe auch ein europäisches Kerncurriculum ein. Bei der Ausbildung an jeder europäischen Hochschule sollte eine bestimmte europäische Grundaussage im Geiste der Aufklärung vermittelt werden, etwa die Entwicklung einer Persönlichkeit im Sinne eines ‚verantwortlichen Weltbürgertums‘.“ In: Borgwardt, Angela (2012), 55f.



bubble“¹³ bezeichnet: Studierende verbleiben unter internationalen Studierenden und sprechen ganz vorwiegend Englisch, so dass der interkulturelle Lernprozess im Gastland entfällt, sofern nicht zusätzlich Kenntnisse in der Landessprache vorhanden sind und diese auch tatsächlich angewandt werden.

Die Unterscheidung zwischen Englisch als *langue de service* und als Begegnungssprache ist generell notwendig, selbst wenn es sich um ein englischsprachiges Zielland handelt, denn angesichts der sich immer stärker artikulierenden Varietäten werden selbst ausschließlich EFL sprechende Studierende dort einen nur eingeschränkten interkulturellen Nutzen von ihrem Aufenthalt haben. Umso mehr gilt dies für Länder mit eigener Landessprache. Und auch hier muss weiter differenziert werden: Während Studierende eines englischsprachigen Studienprogramms z.B. in Frankreich die Möglichkeit haben, durch soziale Aktivitäten ihre Französischkenntnisse mit französischen Kommilitonen zu entwickeln und kulturelle Erfahrungen zu sammeln, ist dies in China kaum der Fall. Insofern ist die These, die EFL-Praxis fördere weltweit Multilingualität, zu undifferenziert, wenn nicht falsch: Sie fördert in manchen Ländern nicht weniger das Empfinden einer sprachlichen Überfremdung.

Marktstrategisches Denken und seine Grenzen: Anders als vor 30 Jahren geht es bei der Internationalisierung heute aber nicht mehr vordringlich um die internationalen Erfahrungen der Studierenden, sondern um die Positionierung der Hochschule auf dem internationalen Hochschulmarkt. Für das strategische, an Marktmacht und politischem Einfluss orientierte Denken erscheinen Appelle an Verantwortung und Bildung deshalb möglicherweise als ehrenwert, aber als eher lebensfremd. Inzwischen übernimmt – zumindest in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen – eine wachsende Zahl von Studierenden diese distanziert-kalkulierende Einstellung, d.h. die Verbindung der Fremdsprachenkompetenz mit dem Thema der Macht färbt seit der Bologna-Reform zunehmend auf das Wahlverhalten hinsichtlich der Fremdsprachen ab¹⁴: Die akademische und berufliche Rendite scheint beim globalen Englisch besonders hoch zu sein, vor allem aber prägt die dahinter stehende Haltung auch maßgeblich die Einstellung gegenüber interkultureller Vorbereitung:

Intercultural training, however, at least in the business context, often subjugates understanding and critique to strategic objectives. Culture in this context comes into

¹³ Cason, Jeffrey/Rodríguez, Patricia (2013) : Why English ? in: Forum. Discussing international education, European Association for International Education (EAIE), Winter 2013, 15.

¹⁴ Byram, Michael (2011): La compétence interculturelle, in: Blanchet, Philippe / Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011) : Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, 254, referiert Untersuchungen, die gezeigt haben, « que la motivation 'instrumentale' peut être plus importante que la motivation intégratrice, ceci en fonction du contexte social d'apprentissage. Si dans les représentations des apprenants aucun lien n'est établi entre la langue apprise et ses locuteurs natifs, (ce qui peut être le cas de l'anglais international) la motivation 'instrumentale' ou 'pragmatique' semble être un concept qui rend mieux compte de la réussite dans les apprentissages. »



the equation when it is not in line with the means-end oriented goals of international enterprises and not because it is valuable per se. Concepts of culture that are used in commercial training therefore need to ensure predictability, control and applicability and this is better achieved through essentializing and homogenizing concepts [...].¹⁵

Französisch und Spanisch können sich unter den Bedingungen dieser Marktlogik nur als mehr oder weniger bedeutende Nischenanbieter behaupten, aber auch nur solange, wie das Wahlverhalten der Studierenden nicht zu einem totalen Ausfall dieser Sprachen als vollwertige Studiersprachen führt.¹⁶

Allerdings weist die zunehmende Multipolarität der Welt des 21. Jahrhunderts darauf hin, dass mittel- bis langfristig der Mehrsprachigkeit die Zukunft gehört.¹⁷ Das erstarkende Selbstbewusstsein aufstrebender Staaten oder nach Unabhängigkeit strebender Völker wird auch dazu führen, dass manche Länder auf eine verstärkte symbolische Anerkennung dringen werden, darunter an erster Stelle die Anerkennung der eigenen Kultur und Sprache. Deshalb ist es kurzsichtig, wenn sich die Hochschulen am zeitverzögerten Wahlverhalten der Studierenden orientieren, statt vorausschauend zu handeln.

Der strategische Kalkül, wenn er sich opportunistisch am Verhalten anderer Marktteilnehmer orientiert, birgt darüber hinaus weitere Risiken. Gern schmücken sich Hochschulen, die den Internationalisierungspfad eingeschlagen haben, mit ihrer Weltoffenheit und dem Respekt der Diversität. Solange aber die maximale Konvertibilität nur einer Sprache, des Englischen, betrachtet und die Rolle der Kultursprachen als Identitätssprachen¹⁸ vernachlässigt wird, solange wird das Bekenntnis der Hochschulen zur Diversität unglaubwürdig bleiben. Wenn die Hochschulen den Umgang mit kultureller Vielfalt vorwiegend als Wettbewerbsvorteil berücksichtigen, bleiben sie einer instrumentellen Sicht verhaftet. Es ist zwar richtig, dass eine Politik der Diversität auch effizient gemanagt werden muss, aber ein kompetenter Umgang mit Interkulturalität und

¹⁵ Zotzmann, Karin (2011): Rezension von Feng, Anwei/Byram, Mike/Fleming, Mike (2010) (Hrsg.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 16, Nummer 1, April 2011.

¹⁶ Dass die Möglichkeit eines Ausfalls keinem Gedankenspiel entspringt, lässt sich in England an der weitgehenden Streichung fremdsprachlicher Anteile in verschiedenen universitären Studiengängen sowie in den öffentlichen Schulen sehen. Sollte es keine klare Entscheidung für die aufgeklärte Mehrsprachigkeit geben, ist auch Deutschland nicht mehr weit von diesem Zustand entfernt.

¹⁷ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, in: Britta Hufeisen, Brigitte / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Straßburg, Goethe-Institut Inter Nationes, Europäisches Fremdsprachenzentrum, Council of Europe Publishing, 35-50.

¹⁸ Vgl. Calvet, Louis-Jean (2002), 204; Trabandt, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies*. Kleine Geschichte des Spachdenkens, München; Wisman, Heinz (2012): *Penser entre les langues*, Paris; Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Essays and Reflexions, Clevedon etc., 138ff.



Diversität hat keinen Rezeptcharakter, sondern ist in jedem Einzelfall ein unab-schließbarer Such- und Klärungsprozess. Werden sprachliche und kulturelle Differen-zen als störend empfunden und nach Möglichkeit umgangen oder übersprungen, ent-steht eine Spannung hinsichtlich des Anspruchs, als akademische Einrichtung an erster Stelle der Gewinnung von Erkenntnissen verpflichtet zu sein. Die Sorge, mit der welt-weit wachsenden Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse mithalten zu können, ist aber ein wesentlicher Motor der Internationalisierungsstrategie! Hier müssen die Hoch-schulen also wählen, entweder Trittbrettfahrer oder Motor einer Entwicklung zu sein.

Soll der Internationalisierungsprozess mehr sein als ein Marketinginstrument, muss er selbst Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung werden. Die Reflexion des eige-nen institutionellen Handelns hat z.B. die Gesichtspunkte der handelnden Personen (Studierende, Lehrende und Mitarbeiter) einzubeziehen. Die verschiedentlich apostro-phierten Chancen, sich mit neuen Fragestellungen und Herausforderungen auseinan-derzusetzen¹⁹, bestehen gerade darin, nicht den eindimensionalen, von wirtschaftspoli-tischen Interessen diktierten Rezepten z.B. des CHE²⁰ zu folgen, sondern einzuräumen, dass die Internationalisierung der eigenen Hochschule ein offener *Governance*-Prozess ist, der nicht administrativ verordnet werden kann.

Interkulturelle Kooperation in Forschung und Lehre begnügt sich nicht mit dem in den Wissenschaftsdisziplinen gesicherten Wissen. Sie sucht eine neue Qualität des Wissens, die sie in einer transdisziplinären Anstrengung zu erreichen hofft, die über die Ziele interdisziplinärer bzw. multidisziplinärer Forschung hinausführt.²¹

Dazu gehört auch die Einsicht, dass es zurzeit keinen tragfähigen Konsens über eine Definition interkultureller Kompetenz gibt.²² Sie ist die „große Unbekannte“, wie dies auch in der häufig zitierten Studie von Karla D. Deardorff zum Ausdruck kommt. Sie hält fest, es gebe eine Reihe von

Fragestellungen, die weiterhin ungeklärt bleiben, u.a.:

- Die Nutzung quantitativer Methoden zur Bewertung Interkultureller Kompetenz,

¹⁹ Vgl. das Göttinger Modell: Chancen und Hemmnisse in der Entwicklung der internationalen Hochschule, in: Borgwardt, Angela (2012): 44f.

²⁰ Vgl. dazu die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum CHE-Ranking: DIE ZEIT (20.06.2012): Sind Rankings sinnvoll? „In Form und Inhalt, vorder- wie hintergründiger Logik schließt das CHE-Ranking an den Wissensmodus der Gegenwart an und speist ihn mit ins Bildungswesen ein: jedes gesellschaftliche Feld ein Ort des Wettbewerbs um Positionen, jede Institution ein Konkurrent um knappe Ressourcen, jeder Akteur ein Sender und Empfänger von Marktsignalen.“ S. auch die Entgegnung des CHE-Chefs Frank Ziegele a.a.O.

²¹ Wulf, Christoph (2006), 82.

²² Straub, Jürgen (2007): Art. Kompetenz, 36; 44. Straub stellt dabei durchaus die Unabschließbarkeit hermeneutischer Begriffsbildung in Rechnung und beabsichtigt mit seiner Feststellung vielmehr, dass man sich geduldiger den Phänomenen der Lebenswirklichkeit widmen und nicht vorschnell ein begriffliches Gehäuse konstruieren soll. Spitzberg, B.H./Changnon, G. (2009): Conceptualizing intercultural competence, in: Deardorff, Karla D. (Hrsg.) (2009): The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Thousand Oaks, CA, Sage, 2-52.



- Die Nutzung standardisierter Kompetenzinstrumente,
- Der Wert eines theoretischen Bezugssystems für die Verortung Interkultureller Kompetenz,
- Die Nutzung von Prä-/ Post-Tests und Wissenstests zur Evaluierung und Bewertung Interkultureller Kompetenz,
- Die Rolle / Bedeutung von Sprache für Interkulturelle Kompetenz,
- Mögliche Kontext-, Situations- und Relationsspezifika bei der Messung Interkultureller Kompetenz,
- Möglichkeit einer holistischen Messung und/oder Messung in separaten Elementen.²³

Insgesamt entspricht es dem aktuellen Stand, dass das Konzept interkultureller Kompetenz umso unschärfer wird, je konkreter die Anwendungssituation ist.²⁴

Transkulturalität vs. Interkulturalität: Aus der Perspektive interkultureller Praxis erscheint es für die Hochschulen in der Tat plausibel, anstelle der Suche nach einer vermeintlich globalen interkulturellen Kompetenz sich für die Arbeitsebene auf eine transkulturelle Kompetenz zu konzentrieren. Um aber den Verständigungsproblemen zu entgehen, die allein auf der Basis einer Verkehrssprache wie dem Englischen – Müller-Jacquier meint „notwendig“²⁵ – entstehen, sollte es Fachleute für spezielle interkulturelle Kompetenzen zu geben, die über einen institutionalisierten Dialog verhindern, dass die Transkulturalität zu einer Fassade wird.²⁶

²³ Bertelsmann-Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Policy paper, 22.- Darüber hinaus räumt die Verf. (a.a.O., 28f.) ein, dass sie bei ihrer Befragung US-amerikanischer Experten Begriffe wie „interkulturelle Kompetenz“, „Empathie“ usw. ohne Definition als bekannt vorausgesetzt habe und dass die westliche Prägung mancher Fragestellungen im Vergleich zu asiatischen Kulturen bemerkt worden sei.

²⁴ Witte, Arnd (2011): On Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the ‚Inter‘, in: Witte, Arnd/Harden, Theo (Hrsg.) (2011): Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations, Oxford usw., 89-108; Fleming, Mike (2011): The Challenge of ‚Competence‘, in: Ebda, 3-14; Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Dreyer, Wilfried/Hößler, Ulrich (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen, 55-70.

²⁵ Müller-Jacquier, Bernd (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 6, 119.

²⁶ Vgl. Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen, Tübingen, 81, der auf folgende Analogie verweist: „Wer eine transhistorische Einstellung einnimmt, ist nicht an der Geschichte interessiert, sondern an einem Ort jenseits der Geschichte, und wer eine transsprachliche Einstellung einnimmt, ist nicht an Sprachen interessiert, sondern an einem Ort jenseits der Sprachen. Die Vorsilbe ‚inter‘ dagegen verweist auf Gegenseitigkeit [...]“. Trotz der unterschiedlichen Zielrichtungen gibt es in der Praxis Überschneidungen im Bereich der kognitiven, methodischen und sozialen Fertigkeiten. So stellen die Kenntnis theoretischer Ansätze, die Erfahrung mit Trainingsmethoden sowie der umsichtige und taktvolle Umgang mit Menschen einen gemeinsamen Sockel dar. Die Berechtigung, zwischen interkultureller und transkultureller Kompetenz zu differenzieren, wird aber auch bestritten. Vgl. Risager, Karen (2009): Intercultural Competence in the Cultural Flow, in: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment, Tübingen, 15-30.



Für Hochschulen erscheint es in der Tat zweckmäßig, von einer mittleren Abstraktionsebene auszugehen und eine kulturelle Kompetenz z.B. für romanische, germanisch-skandinavisch-angelsächsische und slawische etc. Ländergruppen als Hypothese anzunehmen, vorgezeichnet durch die wissenschaftlich hinreichend verlässlich nachgewiesenen sprachlich-kulturellen „Familien“. Wenn obendrein diejenigen europäischen Sprachen und Kulturen einbezogen werden, die nicht zu diesen „Sprachfamilien“ gehören, erhält man eine gute Anschauung des Komplexitätsgrades, den allein europäische Kulturen für die Analyse und Praxis interkulturell kompetenten Verhaltens darstellen. Eine globale interkulturelle Kompetenz erscheint aus diesem Blickwinkel eine reine Kopfgeburt zu sein.²⁷ Hochschulen wie Unternehmen brauchen eine transkulturelle (oder *cross-cultural*) Kompetenz²⁸, die die angedeutete Komplexität auf relevante Gesichtspunkte reduziert. Gleichwohl ist das Bewusstsein wachzuhalten, dass das Handlungswissen auf Erkenntnissen und Erfahrungen interkulturell speziell ausgewiesener Fachleute gründet. Die bisherige Ausarbeitung von EU-Bildungsstandards stellt dabei keine Hilfe dar, orientieren sie sich doch mit der Formulierung von acht aufeinander aufbauenden Kompetenzniveaus an einschlägigen arbeitspsychologischen Verfahren,²⁹ während neuere Arbeiten die Annahme einer generalisierbaren Progression für die interkulturelle Kompetenz mit starken Argumenten in Zweifel ziehen.³⁰

Methodische Fragen: Wendet man sich vor diesem Hintergrund der externen und internen Evaluation der Lehre an Hochschulen zu, so begegnet einem ein naturwissenschaftlich verankerter Empirismus, der mit abgeschliffenen, intermomentan und intersubjektiv beliebig variierbaren Sachverhalten arbeitet. Damit die Ergebnisse berechnet, bewertet und verglichen werden können, müssen sie einheitlich formatiert werden. Die deutsche Kultusministerkonferenz hat diesen Reduktionismus so formuliert:

²⁷ Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen, in: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch, Bielefeld, 22f.: „Ist interkulturelle Kompetenz, mit anderen Worten, nicht eher ein domänenspezifisches (und obendrein situationsspezifisch zu konkretisierendes und performativ zu aktualisierendes) Vermögen als eine allgemeine wissensbasierte Fähigkeit und Fertigkeit, die stets in genau der gleichen Weise in Anspruch genommen wird? Das müsste man in vergleichenden Untersuchungen genauer klären, als es bislang geschehen ist. Erst danach könnte man über womöglich tatsächlich allgemeine Aspekte interkultureller Kompetenz stichhaltige Auskünfte geben; oder man müsste die Idee bzw. den Anspruch einer allgemeinen Schlüsselqualifikation aufgeben bzw. revidieren [...]“

²⁸ Vgl. Lüsebrink, Hans-Jürgen (2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, Stuttgart-Weimar, 19ff.

²⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf;

2010: Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld "Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor", <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>; 2011: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/> (Abruf 20.12.2013)

³⁰ Fleming, Mike (2009): The challenge of 'competence', in: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural competence and foreign language learning, Tübingen, 8-12, mit weiterführender Literatur.



Outcome beschreibt die langfristige Wirkung des **Output**. Der Begriff beschreibt, wie weit die im schulischen Kontext erworbenen Kompetenzen nach der Schule im Alltag verwendet und weiterentwickelt werden.³¹

Kompetenzen werden hier als ein Bündel von Fertigkeiten und Kenntnissen aufgefasst, die als Instrumente für einen vorgegebenen Zweck aktiviert werden.³² Was für welches Ziel als Kompetenz zu gelten hat, ist inzwischen zu einer tief gestaffelten Hierarchie von Kompetenzklassen und Kompetenzgruppen entfaltet worden mit den dazu gehörigen Kompetenzmessinstrumenten und Visualisierungsverfahren. Diese wissenschaftstheoretische Weichenstellung ist nicht ohne Widerspruch geblieben. Im Zuge der Debatte über den Kompetenzbegriff ist etwa aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung zu bedenken gegeben worden.³³

Zu den forschungsmethodologisch relevanten Annahmen über den Gegenstandsbe-
reich zählt [...] auch das jeweils zugrunde gelegte Menschenbild. So hat es sowohl
konzeptuelle als auch untersuchungsmethodische Auswirkungen, ob Lerner und
Lehrer z. B. als primär reaktive, informationsverarbeitende Systeme oder als reflexi-
ve und intentionale soziale Aktanten gesehen werden [...]. Auf der konzeptuellen
Ebene verweisen Begriffe wie Input, Output, Dekodierung, Speicherung, serielle vs.
parallele Verarbeitung und Wissenskompilierung auf ein Modell des Menschen als
informationsverarbeitendes System (Maschinen-/Computer-metapher). Dagegen
sind Begriffe wie Handlungsautonomie, Interesse, Rationalität, subjektive Theorie
oder kulturelles Symbol in der Regel Ausdruck des Modells des reflexiv-
intentionalen Aktanten.³⁴

Offenkundig hat die Bildungsökonomie, wie sie von der OECD, den deutschen Ministe-
rien für Forschung und Bildung sowie dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)
vertreten wird, eine Affinität zum erstgenannten Menschenbild. Die Personen, die die
akademische Welt kurzfristig oder langfristig durchlaufen, kommen als Humanressour-

³¹ http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf

³² Vgl. dagegen die Bedenken bei Straub, Jürgen (2007): Art. Kompetenz, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (2007): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart, 37, sowie Müller-Pelzer, Werner (2012b): Überlegungen zur interkulturellen Schlüsselkompetenz, in: Ders (2012b): Interkulturelle Situationen – Verstrickung und Entfaltung. Die Perspektive der Neuen Phänomenologie, Göttingen, 143-159.

³³ Vgl. Caspari, Daniela/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid/Küster, Lutz/Nold, Günter/Vollmer, Helmut J./Zydatiss, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19, 2, 2008, 163-186; RePA. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. (Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007), 14s. In : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf<http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>

³⁴ Grotjahn, Rüdiger (2007): Art. „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 469.



cen in den Blick, deren Tauglichkeit bei der Steigerung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen geprüft und optimiert werden soll.³⁵

Bezeichnenderweise ist es Christian Bode, der eh. Leiter des DAAD, der diese Leitvorstellung dezidiert ablehnt:

In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die künftigen Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten. Daran fehlt es komplett und das wird auch nicht durch ein Fitness-training an Soft Skills abgedeckt. Die Zocker in Wall Street, London und Frankfurt, oftmals Topabsolventen der Top-Business Schools, waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. Wir brauchen endlich auch eine Debatte über das Persönlichkeitsziel, das unsere Bildung und Hochschulbildung befördern soll. Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen sein.³⁶

Gegen die reduktionistische Sicht der Bildungsökonomie hat die neuere Didaktik den Begriff der Interaktion ins Zentrum gestellt. Der Lernende wird als im sozialen Beziehungsgeflecht situiert begriffen, so dass die Lernerrolle nicht ohne die Einbeziehung des lebensgeschichtlichen, gesellschaftlichen und sprachlichen Umfeldes erfolgt. Deutlich erkennbar ist die Hinwendung zur Individualisierung des Lern- und Aneignungsprozesses, also zu dem, was einem widerfährt, die subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit beeinflusst und das individuelle Handeln³⁷ bestimmt. Mehr noch: Müller-Jacquier unterstreicht, dass angesichts des stattfindenden Interaktionsprozesses die situativ bedingte wechselseitige Anpassung der Teilnehmer gleichsam spiralförmig zu immer neuen, d.h. nicht prognostizierbaren Zuständen führt, die wiederum die Ausgangsbasis für eine neue „Spirale“ in der interkultureller Verständigung bildet.³⁸ Aus diesem Grund empfiehlt es sich, einen Schritt zurückzutreten, um die Phänomene, aus denen sich

³⁵ Vgl. Deutscher Lehrerverband: Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011:

http://lehrerverband.de/DL_Tagungsdokumentation_2011_Bildungsoekonomie.pdf

Schlaglichtartig wird die Fixierung auf den Typ naturwissenschaftlich-technischen Wissens an der Mahnung erkennbar, wonach die „Halbwertszeit des Wissens“ heutzutage 5 Jahre betrage. Dass es Wissen gibt, das nicht durch technische oder kommerzielle Neuerungen überholt wird, kommt dabei nicht in Betracht.

³⁶ Bode, Christian (2012): Internationalisierung – Status quo und Perspektiven, in: Borgwardt, Angela (2012), 16f. - S. auch die Thesen zur *Global Culture Competence* in: Bertelsmann-Stiftung (2006), (These 13), 11.

³⁷ Bei der Annäherung an interkulturelle Kompetenz wird dies von einschlägiger Seite wiederholt betont, z. B. bei Deardorff: Sie „bezieht sich auf die Interaktion von Individuen und nicht von Systemen, etwa Unternehmens- oder Nationalkulturen.“ Bertelsmann-Stiftung (2006), (These 3), 5.

³⁸ Vgl. Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive, St. Ingbert, 106f.